



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



**Avaliação da relação entre a resposta a
contextos de pressão psicológica e a
atenção: estudo exploratório com uma
amostra de militares**

Flávia Ribeiro de Campos

Coimbra 2009

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

AVALIAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE A RESPOSTA A
CONTEXTOS DE PRESSÃO PSICOLÓGICA E A ATENÇÃO:
ESTUDO EXPLORATÓRIO COM UMA AMOSTRA DE
MILITARES

Flávia Ribeiro de Campos

Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de
especialização em Avaliação Psicológica, apresentada
à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra e realizada sob
orientação da Professora Doutora Isabel Alberto.

COIMBRA 2009

Lutemos por um mundo guiado pela razão, um mundo em que a ciência e o progresso conduzam à felicidade universal.

Charles Chaplin

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento deve-se à senhora Professora Doutora Isabel Alberto, entusiasta do tema que me propus investigar desde o início. Sem a sua orientação este estudo não se teria tornado uma realidade, vistas as dificuldades enfrentadas.

Algumas pessoas colaboraram definitivamente para que este sonho se tornasse realidade. A Sofia Valente, a Carla Botas, a Nélia Reis, a Mónica Dionísio acompanharam a caminhada de perto. Todas nos apoiámos umas às outras para que este esforço não fosse inglório. Outras pessoas estavam no mesmo esforço, mas em áreas diferentes: a Estela Pereira, a Andreia Santos. Amiúde enxertávamos doses de entusiasmo nas teses umas das outras. Depois existiram as pessoas que, não estando inseridas no movimento académico, estiveram a par das dificuldades que estes últimos três anos me ofereceram: a Sandra Rosa, a Sandra Rodrigues, a Sandra Gomes Pimenta, a Cláudia Mendonça, a Isabel Lobo, a Sofia Borges, a Marisa Santos, a Sónia Mendes, a Eunice Neta, o Pedro Leal e a Cátia Antunes.

A nível militar, gostaria de agradecer a todos os que colaboraram, de alguma forma para a concretização desde projecto, dentre os quais destaco os senhores Coronel Domingos Pascoal, Tenente-Coronel Albuquerque, Tenente-Coronel Duarte Costa, Tenente-Coronel Viegas, Major Vítor Sanches, Capitão Rui Moura, Capitão Fernando Ribeiro, Tenente João Tomás (militares do Exército) e as senhoras Segundo-Tenente Ana Rita Rosa e Sub-Tenente Maria Alexandra Duarte (militares da Armada).

Gostaria ainda de agradecer à Dr.ª Cristina Januário, docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pela possibilidade de realizar este estudo com uma das suas turmas desta faculdade.

Agradeço também, e sobretudo, aos militares e estudantes universitários que deram o seu contributo precioso através da realização do protocolo de investigação concebido para este estudo.

DEDICATÓRIAS

Aos meus pais, que me inculcaram os valores da honestidade, do respeito, do trabalho e do estudo. Este trabalho é vosso também.

Ao meu irmão, de quem tenho imenso orgulho.

A todas as mulheres militares e homens militares com quem tenho caminhado e aprendido o que é ser militar e ser humano.

Aos meus amigos Mário e Norberto, que me ajudaram a conseguir ser militar.

E em particular à minha tia Maria Rosa, que sempre me fez querer ser mais, aprender mais e crescer em tudo na vida.

ÍNDICE

RESUMO	1
INTRODUÇÃO	5
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo 1: Stress e resposta emocional a contextos de pressão psicológica	
psicológica	11
1.1. A ansiedade	11
1.2. O <i>stress</i>	14
1.3. Estratégias de <i>coping</i>	16
1.4. Perturbações da emoção devido ao stress	21
1.5. <i>Stress</i> e contextos ocupacionais	23
1.5.1. <i>Stress</i> e vida militar	26
1.5.2. <i>Stress</i> e vida académica	41
Capítulo 2: Stress e atenção	
2.1. A atenção	43
2.1.1. Taxonomia funcional da atenção	44
2.1.1.1. Intensidade	45
2.1.1.2. Selectividade	45
2.2. Perturbações da atenção	47
2.3. Atenção e <i>stress</i>	51
COMPONENTE EMPÍRICA	
Capítulo 3: Integração de conceitos	
3.1. Objectivo deste estudo	56
Capítulo 4: Método	
4.1. Os Instrumentos	57
4.1.1. A Escala de avaliação de resposta a contextos de pressão psicológica	57

4.1.1.1. Estudos de precisão da EARCPP	62
4.1.2. O <i>State-trait anxiety inventory</i>	64
4.1.3. O Teste de barragem de 3 sinais	66
4.1.4. O <i>Trail making test</i>	69
4.2. A Amostra	72
4.3. O Procedimento	73
Capítulo 5: Apresentação e discussão dos resultados	77
5.1. Estudos estatísticos preliminares	77
5.2. Análise estatística	80
5.2.1. Resultados da Escala de avaliação da resposta a contextos de pressão psicológica	80
5.2.2. Resultados do <i>State-trait anxiety inventory</i>	82
5.2.3. Resultados do Teste de barragem de 3 sinais	84
5.2.4. Resultados do <i>Trail making test</i>	86
5.3. Estudos de correlação	88
5.4. Análise de conteúdo das perguntas de resposta aberta	90
5.4.1. Respostas à questão N.º 47	90
5.4.2. Respostas à questão N.º 48	94
5.4.3. Respostas à questão N.º 49	98
Capítulo 6: Conclusões	103
6.1. Avaliação crítica e limitações do estudo	104
6.2. Sugestões para futuros estudos	107
BIBLIOGRAFIA	109
ANEXOS	129
Anexo A - Questionário sócio-demográfico	
Anexo B - Escala de avaliação da resposta a contextos de pressão psicológica	
Anexo C - <i>Outputs</i> do SPSS	

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Análise de consistência interna dos itens da EARCPP	62
TABELA 2: Caracterização da amostra por género	72
TABELA 3: Caracterização da amostra por escolaridade	73
TABELA 4: Determinação da distribuição dos grupos da amostra	78
TABELA 5: Medidas de simetria e achatamento	78
TABELA 6: Teste de Kruskal-Wallis para a diferença entre grupos na EARCPP.....	80
TABELA 7: Teste de Mann-Whitney para a diferença entre géneros na EARCPP	81
TABELA 8: Teste de Kruskal-Wallis para a escolaridade na EARCPP.....	81
TABELA 9: Determinação da distribuição dos grupos da amostra para o STAI.....	81
TABELA 10: Teste <i>t</i> de Student entre estudantes e cadetes no STAI	82
TABELA 11: Teste <i>t</i> de Student entre estudantes e recrutas no STAI	83
TABELA 12: Teste <i>t</i> de Student entre cadetes e recrutas no STAI	83
TABELA 13: Teste de Mann-Whitney para as diferenças entre géneros dos recrutas no STAI	84
TABELA 14: Teste <i>t</i> de Student entre estudantes e cadetes no Teste de barragem	84
TABELA 15: Teste <i>t</i> de Student entre estudantes e recrutas no Teste de barragem.....	85
TABELA 16: Teste <i>t</i> de Student entre cadetes e recrutas no Teste de barragem.....	85
TABELA 17: Teste de Mann-Whitney para as diferenças entre géneros dos recrutas no Teste de barragem.....	85
TABELA 18: Teste de Mann-Whitney entre estudantes e cadetes no <i>Trail making</i>	86
TABELA 19: Teste de Mann-Whitney entre estudantes e recrutas no <i>Trail making</i>	87
TABELA 20: Teste de Mann-Whitney entre cadetes e recrutas no <i>Trail making</i>	87
TABELA 21: Teste de Mann-Whitney para as diferenças entre géneros dos recrutas no <i>Trail making</i>	87
TABELA 22: Teste de Kruskal-Wallis para a escolaridade no <i>Trail making</i>	88
TABELA 23: Tabela de correlações	89
TABELA 24: Respostas à questão N.º 47 - estudantes universitários.....	91
TABELA 25: Respostas à questão N.º 47 - cadetes.....	91

TABELA 26: Respostas à questão N.º 47 - recrutas	92
TABELA 27: Respostas à questão N.º 48 - estudantes universitários.....	95
TABELA 28: Respostas à questão N.º 48 - cadetes	95
TABELA 29: Respostas à questão N.º 48 - recrutas	96
TABELA 30: Respostas à questão N.º 49 - estudantes universitários.....	98
TABELA 31: Respostas à questão N.º 49 - cadetes	99
TABELA 32: Respostas à questão N.º 49 - recrutas	100

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: As quatro dimensões da atenção, de acordo com Alberto (2003)	44
--	----

RESUMO

O presente estudo exploratório consistiu numa investigação relativamente à influência que a resposta a contextos ocupacionais onde está patente a pressão psicológica pode ter na atenção. A amostra foi constituída por 159 sujeitos, dos quais 65 eram oriundos do Exército (34 recrutas e 31 cadetes), 62 eram oriundos da Marinha (31 recrutas e 31 cadetes) e 32 eram estudantes universitários. O protocolo de investigação foi constituído por uma Escala de avaliação da resposta a contextos de pressão psicológica desenvolvida pelos autores, pelo *State-trait anxiety inventory* (Spielberger), pelo Teste de barragem de 3 sinais (Toulouse & Piéron) e pelo *Trail making test* (Partington & Leiter). Os resultados deste estudo sugerem que não existem diferenças em função do género relativamente à ansiedade ($t(157)=3.673$; $p=.000$); que de acordo com escalas a vida militar não induz maior resposta de pressão psicológica quando comparada com outros contextos ($X^2_{KW}(2)=.450$; $p=.798$; $n=159$) mas quando avaliada através de questões de resposta aberta sim; que sujeitos com maior escolaridade apresentam melhores resultados em tarefas de atenção ($t(92)=-4.567$; $p=.001$; $t(125)=5.744$; $p=.001$); que níveis elevados de ansiedade não estão inequivocamente correlacionados com resultados em tarefas atencionais tais como o Teste de barragem ($r=-.234$; $p=.000$ para a ansiedade-traço; mas $r=-.153$; $p=.055$ para a ansiedade-estado). As principais conclusões a que chegamos consistem no facto das diferenças atencionais se deverem a aspectos individuais mais do que aos contextos, ao enviesamento dos testes de atenção por parte de factores culturais/escolares e ao infirmar da premissa que os contextos militares induzem maior sintomatologia ansiosa nos sujeitos que outros contextos, nomeadamente o escolar.

Palavras-chave: atenção, ansiedade, *stress*, estratégias de *coping*, contexto militar.

ABSTRACT

The present exploratory study consists of an investigation about the influence of occupational contexts where there is increased psychological pressure on subjects' attention. The sample was constituted by 159 men, of whom 65 belonged to the Portuguese Army (34 recruits and 31 cadets), 62 belonged to the Portuguese Navy (31 recruits and 31 cadets) and 32 were university students. The investigation protocol was constituted by a Scale to evaluate the subject's answer to contexts of psychological pressure developed by us, the State-trait anxiety inventory (Spielberger), the Toulouse-Piéron Test (Toulouse and Piéron) and the Trail making test (Partington and Leiter). This study's results suggest that there are no gender differences regarding anxiety ($t(157)=3.673$; $p=.000$); that the military lifestyle does not induce increased effects of psychological pressure when compared with other contexts through scales ($\chi^2_{KW}(2)=.450$; $p=.798$; $n=159$), but when assessed through open questions format it does; that subjects with higher educational level present better results in attention tasks ($t(92)=-4.567$; $p=.001$; $t(125)=5.744$; $p=.001$); that increased levels of anxiety are not necessarily correlated with outcomes in attention tasks such as the Toulouse-Piéron Test ($r=-.234$; $p=.000$ for trait-anxiety; but $r=-.153$; $p=.055$ for stait-anxiety). Our main conclusions consist on the fact that attentional differences are more due to individual aspects than to contexts, that cultural and formal educational factors influence results in attention assessment, and also that military contexts do not induce increased anxiety symptoms on individuals.

Key-words: attention, anxiety, stress, coping strategies, military context.

RESUMÉE

Cette étude exploratoire constitue une recherche sur l'influence de la pression sur la réponse psychologique au milieu professionnel dans l'attention du sujet. L'échantillon se composait de 159 sujets, dont 65 ont été de l'Armée de terre portugaise (34 recruts et 31 cadets), 62 provenaient de la Marine portugaise (31 recruts et 31 cadets) et 32 étaient des étudiants universitaires. Le protocole de recherche était composé d'une Échelle d'évaluation de la réponse aux contextes de pression psychologique développé par les auteurs, l'Inventaire d'anxiété état-trait (Spielberger), le Test de barrage de Toulouse-Piéron (Toulouse & Piéron) et le Trail making test (Partington & Leiter). Les résultats de cette étude suggèrent qu'il n'y a pas des différences par genre sur l'anxiété ($t(157)=3.673$; $p=.000$), que la vie militaire ne provoque pas une réaction plus grande de pression psychologique par rapport à d'autres contextes dans les échelles ($\chi^2_{KW}(2)=.450$; $p=.798$; $n=159$), mais oui dans questions de réponse ouverte, que les sujets ayant un nivel supérieur d'éducation ont de meilleurs résultats sur des tâches d'attention ($t(92)=-4.567$; $p=.001$; $t(125)=5.744$; $p=.001$), alors que des niveaux élevés d'anxiété ne sont pas clairement corrélée avec les performances sur des tâches d'attention telles que le Test de Toulouse-Piéron ($r=-.234$; $p=.000$ pour l'anxiété-état; mais $r=-.153$; $p=.055$ pour l'anxiété-trait). Les principales conclusions que nous avons trouvés sont que les différences attentionnelles se doivent plus à d'éléments individuels, que les tests d'attention souffrent l'influence de facteurs culturels et écolières, et que les contextes militaires n'induisent pas une plus grande anxiété dans sujets.

Mots-clés: attention, anxiété, stress, stratégies de *coping* , contexte militaire.

INTRODUÇÃO

Existem várias situações na vida humana que produzem *stress* nos indivíduos. Enquanto que algumas destas situações constituem períodos adaptativos, fases de transição naturais, outras consistem em situações imprevisíveis e outras ainda, situações às quais o ser humano se propõe, como é o caso da entrada voluntária na vida militar.

A necessidade de realização deste estudo surgiu com base nas actividades clínicas desenvolvidas junto à população de jovens que ingressa no Exército. Ao longo de 3 anos pode-se acompanhar inúmeros casos de jovens que tinham resultados académicos bastante reduzidos no Curso Geral Comum de Praças do Exército (vulgo, recruta) e exibiam simultaneamente sintomatologia do foro ansioso. Uma das principais queixas de quem ministrava estes cursos consistia no facto dos formandos terem muita dificuldade em se manterem atentos durante as sessões de formação, algo que posteriormente se revelava nas classificações que obtinham durante as avaliações, quer práticas, quer formais, bem como as queixas de terem “brancas” (períodos de ausência).

Como a capacidade de focalizar a atenção é uma aptidão essencial aos processos de aprendizagem formal e na resolução adequada dos desafios que os militares têm de superar na sua prática profissional (nomeadamente em situações de combate, em exercícios e em missões de apoio à paz), julgou-se pertinente investigar a presença de sintomatologia ansiosa conotada com o *stress* ocupacional presente na vida dos sujeitos na recruta e de que forma esta interferia nos processos atencionais. Assim, elaborou-se um protocolo de avaliação, cujo enfoque consistiu na sintomatologia ansiosa, na resposta a contextos de pressão psicológica (entrada na vida militar e entrada na vida académica), e na atenção selectiva e dividida.

Trata-se de um estudo exploratório relativamente a uma realidade que carece de investigação sob o ponto de vista científico, ainda que seja patente a relação entre vida militar e sintomatologia do foro da ansiedade. A exposição a situações *stressoras* extraordinárias ou que coloquem em risco a vida, como a participação em actividades

militares, tem provado produzir efeitos negativos quer em termos comportamentais, quer em termos emocionais, incluindo o agrupamento de sintomas que constitui a perturbação de pós-stress traumático (PPST) (American Psychiatric Association, 2006).

Consideramos que a pesquisa científica deve não só contribuir para aumentar os nossos conhecimentos e melhor compreender uma realidade social, mas também para intervir nesta última. Ou seja, é fundamental estabelecer diagnósticos fidedignos, para promover processos de tomada de decisão informados, neste caso em termos de definição e implementação do acompanhamento e monitorização dos militares em formação (Carreiras, 2002). Este estudo pretende clarificar a percepção que os militares em período de recruta têm da pressão psicológica a que são sujeitos e avaliar a relação desta percepção com a atenção. Assim, virá incrementar a compreensão de quem exerce psicologia clínica junto aos indivíduos no início da sua vida militar, bem como criar bases para a elaboração de programas mais adaptados a uma formação militar que surta efeitos, quer académicos, quer práticos, nos seus membros em formação.

O presente trabalho de investigação organiza-se ao longo de duas partes, o Enquadramento Teórico e a Componente Empírica. O Enquadramento Teórico engloba dois capítulos. No Capítulo 1 é realizada a revisão da literatura relativamente à resposta emocional a contextos de pressão, no Capítulo 2 é realizada a revisão da literatura acerca do *stress* e atenção.

Na segunda parte deste trabalho, será abordada a Componente Empírica da investigação. Esta será descrita ao longo de quatro capítulos. Assim, no Capítulo 3 será realizada a síntese dos conceitos e explicitado o problema em estudo. O Capítulo 4 explana o método que deu forma ao nosso estudo. Neste serão abordadas questões pragmáticas relativamente aos instrumentos que foram administrados, será feita a análise sócio-demográfica da amostra, e descrito o procedimento de recolha de dados empregue. No Capítulo 5 será realizada a apresentação e discussão dos resultados obtidos, abrangendo as análises estatísticas relativamente aos dados quantitativos, bem como as análises de conteúdo relativamente aos dados qualitativos. Finalmente, no Capítulo 6, será realizada a discussão, na qual serão abordadas as conclusões que se podem obter da presente investigação, bem como será feita

uma reflexão crítica a propósito da mesma, na qual se faz menção aos aspectos positivos e negativos deste estudo e são ainda lançadas pistas para futuras investigações nesta área.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

Stress e resposta emocional a contextos de pressão

1.1. A ansiedade

A **ansiedade** consiste na resposta do indivíduo ao perigo, sendo adaptativa na medida em que o auxilia a lidar com a ameaça (Wachtel, 1968). É caracterizada “pela antecipação de perigo, tensão e sofrimento e por tendências de esquiva ou fuga (...), [sendo a] intensidade da ansiedade (...) supostamente maior que o perigo objectivo” (Davidoff, 2001, p. 390). Em termos fisiológicos, a ansiedade começa com uma mensagem emitida pelo ambiente, que o cérebro processa como perigo, produzindo reacções do sistema nervoso autónomo: aceleração dos batimentos cardíacos, dores de estômago, rigidez muscular, transpiração e tremores. Existem factores crónicos que contribuem para o aumento da ansiedade, tais como a pobreza, pertencer a uma minoria étnica, o desemprego, ou um lar desorganizado, entre outros (Dirkzwager, Bramsen, Van der Ploeg, 2005; Neria, Solomon & Dekel, 2000).

Ansiedade difere do construto de **stress** no facto de constituir uma entidade nosológica, enquanto que o *stress* constitui um estado psíquico, mas não um traço. No entanto, ansiedade e *stress* caminham a par e passo, uma vez que um indivíduo ansioso vivencia uma situação de *stress* permanente (**ansiedade-traço**) enquanto que um indivíduo que está a passar por uma fase de *stress* adaptativo ou situacional sente **ansiedade-estado** (Silva, Silva, Rodrigues & Luís, 1999/2000).

Qualquer sistema regulado para a obtenção de um objectivo vê-se constantemente confrontado com ameaças, que basicamente coincidem com a possibilidade dos seus objectivos serem gorados (Miceli & Castelfranchi, 2005). A noção de ameaça tem que ver com a ambiguidade dos eventos; o mundo é tudo menos claro e um dos componentes da ansiedade é frequentemente considerado a antecipação de uma ameaça indefinida, com a consequente incerteza e espera, ou seja, evitar o perigo ao mesmo tempo que não se sabe

se o perigo se tornará realidade. Por outro lado, os objectivos da espécie, na medida em que ultrapassam a sobrevivência e a reprodução, abarcam também a abstracção e a qualidade simbólica, típicas dos sistemas cognitivamente complexos.

Os componentes cognitivos básicos da ansiedade referem-se ao papel jogado pela necessidade de controlo. Assim, existe uma relação entre ansiedade e necessidade de controlo. Previsão e controlo têm uma relação íntima, na qual a previsão pode ser encarada como instrumental para o controlo. Aquilo que se prevê, pode-se controlar, organizando-se este controlo em duas vertentes: o controlo pragmático, ou seja, o poder sobre os eventos, de forma a moldá-los de acordo com os objectivos (reduzir ou eliminar ameaças à concretização dos mesmos), e o controlo epistémico, em que se é capaz de prever o que irá acontecer, e particularmente se os objectivos particulares se irão concretizar ou não, que causas produzirão que efeitos, sejam estes benéficos ou prejudiciais, para que o sujeito consiga lidar com os mesmos (Miceli & Castelfranchi, 2005; Serra, 2007). A necessidade de controlo epistémico deriva do facto de que, sem um certo grau de estabilidade e confiança no próprio modelo do mundo, o indivíduo enfrenta a ameaça de sucumbir perante uma séria desestabilização do seu sistema conceptual ou mesmo o colapso da sua própria personalidade. As preocupações distraem o indivíduo e atenuam alguns sintomas somáticos associados à ansiedade, como a tensão motora e a hiperactividade do sistema nervoso autónomo (transpiração, taquicardia, desconforto epigástrico), o que pode ser encarado como uma forma de controlo pragmático, no qual o indivíduo deixa de estar à mercê de riscos como um ataque cardíaco ou um esgotamento. No entanto, ao evitarem as emoções, estes indivíduos estão a incubar a natureza ameaçadora dos estímulos que despoletam a ansiedade. Quando um indivíduo não sente controlo, estão criadas condições para surgimento de sintomas de ansiedade (Miceli & Castelfranchi, 2005).

O estado ansioso implica a crença num resultado que pode ser negativo, mas também o oposto (normalmente até mais provável). Assim, o indivíduo percepção situações incertas ou ambíguas como ameaçadoras. Este conflito entre esperança e medo justifica o estado de incerteza e inquietude durante a espera. Estar ansioso relativamente a determinado evento implica: (1) a crença de que esse evento pode trazer perigo, ou seja, criar um obstáculo à obtenção do objectivo; (2) o objectivo propriamente dito; (3) a crença de que o perigo é

possível ou provável (mas possível é suficiente), juntamente com a crença de que a informação disponível acerca da probabilidade do perigo acontecer é insuficiente para estabelecer se o objectivo será constringido ou não; (4) outro objectivo é saber se o perigo se tornará real, isto é, se o objectivo inicial será lesado ou não (uma vez clarificadas estas suposições, existirá pouca razão para se manter a ansiedade; no entanto, no momento em que a pessoa se apercebe que a obtenção do objectivo está em causa, a ansiedade desaparece e surge outro tipo de sentimento negativo, incluindo medo, desmotivação e depressão); (5) o desejo que o perigo não se concretize, que é diferente do desejo de não ocorrência do evento (Miceli & Castelfranchi, 2005).

A preocupação com um problema significa pensar sobre ele, tentar resolvê-lo, bem como frequentemente antecipar todos os possíveis desfechos e correspondentes medidas a tomar. No entanto, esta projecção de soluções implica défices a nível do desempenho. A planificação real é indefinidamente adiada, porque o controlo pragmático é tão rigidamente subordinado ao controlo epistémico, sendo este último tão exigente que o anterior tem poucas hipóteses de ser alcançado. A preocupação também pode ser um meio do sujeito evitar maiores perigos, ou seja, a preparação para o pior, ou seja, enfrentar o próprio medo.

Weinberger et al. (1979, cits. por Jones, Smith & Holmes, 2004) identificaram quatro grupos de indivíduos: **muito ansiosos**, **pouco ansiosos**, **repressores** e **muito ansiosos defensivos**, baseada nas escalas de ansiedade-traço de Marlowe-Crowne (Marlowe-Crowne Social Desirability Scale – MC-SD, Crowne & Marlowe, 1960, cits. por Jones et al., 2004). De acordo com esta taxonomia, os indivíduos muito ansiosos apresentam elevada ansiedade-traço e reduzida desejabilidade social; os indivíduos pouco ansiosos revelam reduzida ansiedade e desejabilidade social; os repressores manifestam pouca ansiedade-traço e elevada desejabilidade social; e por sua vez os muito ansiosos defensivos apresentam elevada ansiedade-traço e desejabilidade social.

Posteriormente, Eysenck e Eysenck (1997) propuseram uma teoria de quatro factores para a ansiedade, incorporando as categorias de Weinberger et al. (1979, cits. por Jones et al., 2004), assim como as respectivas tentativas de explicação do modo como estas diferenças individuais influenciam a experiência da ansiedade. De acordo com esta conceptualização, o nível de ansiedade vivido depende do processamento de quatro fontes

de informação: (1) interpretação cognitiva da situação, (2) interpretação da actividade fisiológica, (3) tendências de comportamento prevalentes e (4) informação em termos de memória de longo prazo sob a forma de preocupações. Eysenck e Eysenck (1997) defendem que estes quatro grupos diferem em predisposição para a ansiedade, como resultado de enviesamentos cognitivos. Assim, os indivíduos apresentam diferenças em termos de experiência de ansiedade como resultado dos seus enviesamentos cognitivos, que funcionam abaixo do nível consciente, servindo para ampliar ou minimizar a ameaça percebida através destas quatro fontes de informação.

No que respeita à influência do género, verificou-se que, de acordo com o estudo de Weems, Pina, Costa, Watts, Taylor e Cannon (2007), a ansiedade-traço é predictor de respostas negativas ao *stress*, revelando as mulheres maior risco para desenvolver **sintomatologia traumática** do que os homens.

1.2. O *stress*

Embora *stress* e ansiedade estejam intrinsecamente relacionados, o enfoque do nosso estudo constituiu a ansiedade enquanto emoção reactiva à situação actual do indivíduo, ou seja, na sua forma de *stress*.

Todos os organismos procuram manter relações estáveis com o ambiente, que lhes garantam constância ou homeostase. A disrupção desta estabilização produz *stress* (Hammond, 2000), fenómeno que é induzido por **stressores**, ou seja, estímulos que exigem o ajustamento do indivíduo. Estes, geralmente desencadeiam um conjunto de respostas biológicas e psicológicas relativamente estereotipadas (Banyard, 1996). É um mecanismo natural dos organismos vivos, sendo que uma certa quantidade de *stress* é positiva para enfrentar novos desafios, que estão constantemente a ocorrer (Richards, French, Keogh & Carter, 2001). Desta forma, o *stress* pode ser definido como a relação entre o indivíduo e o seu meio, quando este último é avaliado como excedendo os recursos do indivíduo ou colocando em risco o seu bem-estar. Por outro lado, os factores que causam *stress* num determinado indivíduo, podem produzir uma sensação agradável de excitação noutra, ou seja, o *stress* de um indivíduo pode ser o prazer de outro (Wilkinson, 2004). Muitos

indivíduos necessitam mesmo de gerar uma certa quantidade de *stress* nas suas vidas, para evitar a monotonia e sentirem uma permanente sensação de bem-estar, à qual o senso comum denomina adrenalina e que pode ser interpretada como adição ao *stress* (idem).

Segundo o modelo biopsicossocial proposto por Engel (1977, cit. por Triffaux, 1998), todas as reacções psíquicas de um indivíduo são realizadas de forma multidimensional, tendo em conta a interacção entre factores biológicos, psicológicos e sociais, que têm repercussão no funcionamento existencial do indivíduo e na sua adaptação ao meio. A variabilidade no bem-estar que os sujeitos exibem quando vivem acontecimentos de vida *stressantes* incentivou a investigação a nível dos factores de resiliência e de vulnerabilidade, com vista a aferir o impacto do apoio social, das estratégias de *coping* e das características de personalidade sob *stress*, bem como os respectivos resultados em termos de saúde física e mental. A título ilustrativo, as situações indutoras de *stress* são envolvidas por ambiguidade, sendo que os indivíduos com características de personalidade menos rígidas toleram melhor esta circunstância, estando por conseguinte mais resilientes, isto é, melhor preparados para lidar mais eficazmente com os desafios colocados (Friedland, Keinan & Tytiun, 1999). A identificação destas variáveis tem relevância não apenas para especificar quais os processos psicológicos que medeiam as relações entre os eventos e seus desfechos em termos psicológicos, mas também para identificar sub-grupos de indivíduos que se encontrem particularmente vulneráveis e relativamente aos quais devem ser tomadas medidas de prevenção através de programas específicos de intervenção (Smith, Ptacek, & Patterson, 2000). Por outro lado, as experiências de *stress* ao longo da história de vida ampliam a nossa reactividade no futuro e “se esperarmos até nos sentirmos *stressados* para aplicar alguma técnica para o manejo de *stress* poderá ser demasiado tarde” (Pamplona & Oliveira, 1996, p. 165).

Em termos de diferenças de género, de acordo com o estudo de Wofford, Daly e Juban (1999), as mulheres evidenciam maior propensão ao *stress* por ampliarem as suas emoções (as emoções iniciais estimulam emoções mais intensas, concretizando-se uma verdadeira escalada de emoções) de forma crescente, através da activação cíclica de afectos negativos. Por outro lado, nos homens o *stress* traduz mais afectividade negativa do que nas mulheres,

ao revelar mais visões negativas de si mesmos, da vida, do mundo, uma maior introspecção acerca dos seus fracassos e mais insatisfação generalizada.

1.3. Estratégias de *coping*

As estratégias implementadas com vista à manutenção dos objectivos auto-regulatórios dos indivíduos denominam-se **estratégias de *coping***. Estas estratégias podem influenciar directamente a eficácia de resolução dos mesmos bem como o desempenho do indivíduo, podendo ser orientadas para a resolução do problema propriamente dito, para o controlo das emoções activadas ou para aspectos da interacção social. Por outro lado “podem ser adequadas ou inadequadas, conforme diminuem o *stress* percebido pelo indivíduo, ou o mantenham ou acentuem” (Pedrosa & Serra, 2004, p. 117). Se o indivíduo percebe não possuir recursos adequados para superar a exigência de uma dada circunstância, “desenvolve a percepção de não ter controlo sobre esse acontecimento, sentindo-se vulnerável em relação à sua ocorrência” (idem, p. 119).

Desde os primórdios da investigação em psicologia da motivação, evitar o fracasso, ou o medo de fracassar, são interpretados como agentes para o comportamento humano (Murray, 1938, cit. por Conroy & Elliot, 2004). O medo de fracassar, a par com as metas pessoais do sujeito, é também determinante no processo de realização, bem como nos respectivos resultados.

Uma situação que é percebida pelo sujeito como resultante da acção de factores de ordem externa (indivíduos mais poderosos, destino, acaso, ou sorte) significa que esse sujeito se orienta através de **foco de controlo externo**. Inversamente, se dada situação é percebida como resultante da acção de factores de ordem pessoal (capacidades, aptidões, etc.) trata-se de **foco de controlo interno**. O foco de controlo interno está igualmente associado ao conceito de auto-eficácia de Bandura (1978, cit. por Pocinho, Córias, & Silvestre, 1991). Indivíduos com elevado auto-controlo e foco de controlo interno tendencialmente apresentam maior eficácia no emprego da informação disponível e aplicação mais útil de estratégias de auto-controlo ao se confrontarem com situações de maior *stress* e que exijam maior capacidade de iniciativa.

Segundo Troop (1998) existem diferenças entre comportamentos cognitivos de *coping* e processos de avaliação. A avaliação cognitiva refere-se a um conjunto de avaliações de um determinado evento (tais como a sua severidade, significado ou sentido) bem como dos recursos internos e externos disponíveis para a respectiva resolução. Por outro lado, o *coping* refere-se às crenças e comportamentos que um indivíduo enceta para reduzir, tolerar ou gerir situações valoradas como excedendo os seus recursos (Lazarus & Folkman, 1984, cit. por Troop, 1998, p. 83). Assim, o *coping* é um comportamento motivado por um conjunto de processos de avaliação. Embora o *coping* se refira a comportamentos desenvolvidos para reduzir, tolerar ou lidar com os problemas, o facto de ter um efeito sobre determinada situação não significa, necessariamente, que esse comportamento seja, ou reflecta, uma estratégia de *coping*. Por outras palavras, podemos diferenciar entre *coping* e avaliação na teoria, mas na prática não. Além disso, de acordo com Rutherford e Endler (1999), o *coping* é primordialmente determinado com base na situação, ou seja, embora os indivíduos tenham estilos de *coping* próprios que empregam habitualmente, realizam uma avaliação de cada situação, variando intra-individualmente na sua resposta consoante as exigências e empregando uma combinação de estratégias ao invés de uma única estratégia invariável (Serra, 2003). Existem estratégias que são simultaneamente de *coping* e de avaliação, nomeadamente o *downplaying* (diminuir a carga de uma situação, enfatizando os benefícios que podem ser obtidos na mesma), o pessimismo (considerar que uma situação problemática irá ter necessariamente um desfecho negativo) e a auto-culpabilização.

Os **enviesamentos de informação** jogam aqui um papel importante, pois a activação de determinado agrupamento de emoções leva ao despertar de materiais congruentes com o estado de espírito, e conseqüentemente a processamentos enviesados de informação, não em função da situação real, mas em função da activação de emoções. Matthews e Wells (2000) sugerem que a maior parte das condições clínicas relacionadas com o afecto negativo são caracterizadas por uma estratégia orientada para a tarefa de monitorização de ameaças, sendo que a natureza da ameaça varia, bem como as preocupações idiossincráticas do indivíduo. Assim, o enviesamento atencional pode ser uma consequência desta estratégia de monitorização de ameaças.

Diversas têm sido as caracterizações das estratégias de *coping* (Carver et al., 1989; Felsten, 1998; Liverant, Hofmann, & Litz, 2004). Existem **estratégias de *coping* focadas no problema** (ou estratégias activas, de acordo com Anshel & Wells, 2000), que visam retirar ou reduzir os *stressores*, incluindo a resolução activa de problemas, o planeamento, a supressão de actividades competitivas, a resolução de problemas restritiva, e a busca de apoio social instrumental. Existem também **estratégias de *coping* focadas na emoção** (ou estratégias passivas), envolvendo a procura de apoio social emocional, a reintegração positiva e o crescimento pessoal, a aceitação, a negação e o recurso à religião/espiritualidade. Existem ainda estratégias de *coping* focadas na emoção que são potencialmente menos adaptativas, designadamente a ventilação de emoções, bem como o desinvestimento comportamental e mental e o recurso a substâncias (Amirkhan, 1990; Folkman & Lazarus, 1985, cit. por Felsten, 1998). O **evitamento** também é uma estratégia focada na emoção, embora alguns autores (Ntoumanis, Biddle, & Haddock, 1999) o refiram como uma terceira categoria de estratégias de *coping*. Através da investigação, tem-se verificado que as estratégias de *coping* focadas no problema bem como a procura de suporte social estão geralmente associadas a resultados positivos, enquanto que as estratégias focadas na emoção, em particular o evitamento, estão frequentemente associadas a resultados negativos.

As diferentes formas de *coping* estão qualitativamente associadas a situações de ameaça ou desafio que influenciam a natureza das respostas emocionais (Folkman, 1984, cit. por Ntoumanis et al., 1999). Ou seja, estratégias de *coping* focadas no problema estão habitualmente associadas a emoções positivas, nem que seja simplesmente pela sensação positiva que o indivíduo tem de ter “dado o seu melhor”. Já as estratégias que passam por retirar a atenção da situação, ou mudar o significado da mesma (estratégias de evitamento e de foco na emoção) são geralmente indicadores da perda de controlo e de incapacidade para tomar uma atitude e estão habitualmente relacionadas com resultados emocionais negativos.

O estilo de *coping* tem que ver com a construção da percepção de competência, construto este intimamente relacionado com duas perspectivas relativamente ao objectivo: (1) quando em comparação com **padrões normativos**, existe uma orientação para os

objectivos do ego; enquanto que (2) quando o desempenho é **auto-referenciado**, ou seja, baseado no melhoramento pessoal e na aprendizagem, existe uma orientação para a tarefa (Ntoumanis et al., 1999). Padrões motivacionais desajustados, como a falta de empenho e de persistência, a desvalorização das actividades, a selecção de tarefas e estratégias desajustadas, estão relacionadas com a orientação para os objectivos do ego, ao passo que indivíduos com elevada orientação para a tarefa exibem padrões motivacionais adaptativos, como a procura de desafios, o emprego de estratégias eficientes e elevado esforço. Quando confrontados com situações de avaliação de desempenho, indivíduos com estratégias de cariz predominantemente ligado à tarefa têm maiores probabilidades de apresentar elevados níveis de esforço e persistência e escolher tarefas mais desafiantes, bem como têm menos probabilidades de desistir (Duda, 1992, cit. por Ntoumanis et al., 1999), percepcionando as situações *stressantes* como relativamente controláveis. Por oposição, a orientação para o ego está associado à ventilação de emoções, considerada habitualmente disfuncional, visto que a incapacidade de um indivíduo controlar as suas emoções e o enfoque no possível sofrimento emocional o impedem de assumir uma estratégia activa de *coping*. O esforço para atingir objectivos incontroláveis (ganhar ou derrotar os outros) leva a percepções de reduzido controlo situacional, a estratégias menos activas e a formas menos eficazes de lidar com situações ameaçadoras ou de desafio (Ntoumanis et al., 1999).

Em termos de género, as mulheres buscam mais frequentemente apoio social, mas as diferenças em termos de estratégias focadas no problema, focadas na emoção e de evitamento estão presentes de forma idêntica em homens e mulheres (Felsten, 1998). Nas mulheres, o *stress* e o evitamento, quando isolados, são preditores de depressão; os homens que reportam baixos valores de evitamento evidenciam valores inferiores de depressão em relação às mulheres, independentemente do nível de *stress*. Como tal, as estratégias de evitamento são tanto predictoras de *stress* como de depressão; quanto piores as estratégias de *coping*, tanto maior será o índice de depressão. As mulheres que empregam estratégias que visam a adaptação ao ambiente para reduzir o *stress* apresentam elevados níveis de saúde global e reduzidos sintomas de doença física (Hall, Chipperfield, Perry, Ruthig & Goetz, 2006). De acordo com o estudo destes autores, os homens empregam

estratégias que visam mudar o ambiente em que se encontram, tendo associados uma menor percepção de *stress*, uma maior percepção de saúde física e psicológica e menos comportamentos de doença (como absentismo ou idas ao médico). Os homens, que têm maior capacidade de distração, podem obter alívio rápido para sintomas ligeiros de depressão, ou podem não mencionar os sintomas (Felsten, 1998).

Acontecimentos de vida *stressantes* e acontecimentos diários negativos estão associados a mau ajustamento social em múltiplos domínios (Rafnsson et al., 2006). Não obstante, de acordo com o estudo de Somer et al. (2005), a exposição a trauma ou perdas podem não ser predictoras da reacção dos indivíduos. A aceitação da situação e da respectiva falta de controlo consiste na estratégia de *coping* empregue com maior eficácia para lidar com o *stress* nestes casos. Ibañez, Buck, Khatchilian e Norris (2004), com base no seu estudo com sobreviventes de um desastre, concluíram que os sujeitos criam estratégias de *coping* em situação de crise ao redor de quatro categorias: procurar apoio, procurar um sentido para o evento traumático, resolver o problema e evitar o problema. Quando empregam **estratégias de procura de apoio**, buscam um suporte emocional, informação ou apoio social concreto, exprimindo as suas emoções, fornecendo apoio aos outros e utilizando o humor. As **estratégias de procura de sentido para o evento** remetem para a religiosidade/espiritualidade, quer através de apoio religioso, quer espiritual e significam uma tentativa de descobrir o que é importante na vida, de forma a perceber o evento *stressor* como positivo, ou seja, como uma experiência de aprendizagem. As **estratégias de resolução de problemas** envolvem esforços instrumentais para os resolver, bem como precaução e negociação (tentar persuadir os outros ou extrair dividendos da situação). As **estratégias de evitamento** visam, como o nome indica, evitar pensar no problema, distrair-se, exibir uma atitude estóica perante a vida, empregar distanciamento emocional, racionalização, fantasia ou uso de substâncias psico-activas.

Após um acontecimento traumático, os indivíduos reagem de modo diferente ao apoio que lhes possa ser prestado. Para Mikulincer e Florian (1997) este apoio pode ser emocional (expressão de conforto e cuidado, partilha de emoções com os outros) ou instrumental

(fornecimento de serviços, recursos, meios de resolução de problemas e ajuda palpável). Ou seja, para diferentes indivíduos, existem diferentes necessidades. O **apoio emocional** é mais necessário quando os acontecimentos são incontroláveis e nenhuma resposta instrumental pode mudar o curso dos eventos, enquanto que o fornecimento de **apoio instrumental** seria mais benéfico em eventos *stressores* mas que podem ser controlados com respostas efectivas para problemas concretos.

As características de personalidade também têm influência na forma como o apoio é recebido, podendo os sujeitos diferir no que respeita (1) à necessidade de apoio social como meio de lidar com o *stress*, (2) à forma de mobilização de recursos sociais do meio e (3) à capacidade de fazer uso do apoio fornecido. Lefcourt, Martin e Saleh (1984, *cits.* por Mikulincer & Florian, 1997) e Sandler e Lackey (1982, *cits.* por Mikulincer & Florian, 1997), através dos seus estudos, concluíram que o fornecimento de apoio social era mais eficiente no alívio de sintomatologia psicológica em sujeitos com foco de controlo interno do que em sujeitos com foco de controlo externo.

1.4. Perturbações da emoção devido ao *stress*

Uma vez que emoção e cognição são interdependentes tanto funcional quanto estruturalmente, não existem dúvidas que o *stress*, visto que activa a emoção, produzirá algum efeito sob a avaliação da situação, da mesma forma como a avaliação é um produto da cognição. A emoção é dependente da avaliação produzida sobre uma dada situação; em primeiro lugar o sujeito avalia, depois experimenta a emoção (Hammond, 2000).

Kessler et al. (1999, *cits.* por Serra, 2003), num estudo transversal à população americana, em sujeitos não institucionalizados na faixa etária dos 15 aos 54 anos, verificaram que nos Estados Unidos da América, 60.7% dos homens e 51.2% das mulheres referiram ter vivido pelo menos um acontecimento traumático ao longo das suas vidas. A probabilidade de prevalência de sintomatologia do foro traumático assume assim proporções de destaque na população geral, não podendo portanto ser descurada. Deste modo, “o estudo do impacto psicológico do trauma e da adversidade, quer em termos de saúde física, quer psicológica, é um dos campos de investigação mais relevantes da actualidade. Reconhecer que as

características do nosso corpo, incluindo a estrutura e fisiologia do sistema nervoso central, não são independentes da história vivida, e que as experiências profundamente adversas vividas quer na infância, quer na idade adulta impõem reajustamentos hormonais, fisiológicos e estruturais que estão relacionados com maior vulnerabilidade física e psicológica, leva a uma maior consciência dos factores de risco desenvolvimental e permite uma maior compreensão clínica de algumas perturbações” (Maia, McIntyre, Pereira & Fernandes, 2006, p. 13).

De acordo com Näätänen, Kanninen, Qouta e Punamäki (2002), as emoções são salientes para as vítimas de trauma, ou por serem demasiado presentes ou por estarem ausentes (serem evitadas). A recuperação do trauma pode ser vista como a luta entre a re-experimentação, a supressão da dor, a vergonha e as memórias assustadoras. A exposição ao trauma distorce a sincronização entre os níveis comportamental, cognitivo e afectivo da experiência emocional. A recuperação pode, assim, ser entendida como a integração com sucesso de uma experiência emocional fragmentada ou enviesada. Quando o trauma é incorporado na história de vida da pessoa, dá-se a cura, a sincronia entre os vários níveis da experiência emocional dolorosa.

De acordo com o mesmo estudo, as vítimas de trauma tipicamente enfrentam uma situação de duplo-vínculo emocional: os eventos traumáticos evocam emoções poderosas que têm que ser guardadas para o próprio por serem sinal de fraqueza, visto que este percebe a expressão de raiva ou de medo como podendo ameaçar-lhe a vida, enquanto que a distração ou adormecimento de emoções podem ser adaptativas. Estes indivíduos frequentemente exibem impulsividade, reflectindo a tendência para transformar sentimentos e tensões em acção impulsiva, sem avaliação cognitiva ou trabalho prévio de introspecção. A avaliação da situação por parte do indivíduo pode também não corresponder às emoções; por exemplo, a vítima pode descrever a situação como horrenda, mas expressar sentimentos de indiferença e distanciamento. Esta separação entre pensamento e sentimento provoca a **dissociação**, estado em que a vítima está enquanto não consegue sentir, compreender e dar um nome ao que lhe aconteceu. O mecanismo que está perturbado é o processamento meta-experiencial da emoção (Näätänen et al., 2002).

Na sequência deste estudo, Näätänen et al. (2002) agruparam os indivíduos vítimas de trauma em quatro categorias: (1) de **reação depressiva**, (2) de **baixa intensidade**, (3) **integrados**, e (4) **ruminadores alexitímicos**. Os indivíduos que se inserem nos grupos de reacção depressiva (onde está patente o humor deprimido) e ruminadores alexitímicos (indivíduos cuja incapacidade de identificação do seu estado emocional não impede de constantemente rever a situação traumática) integram os grupos de maior vulnerabilidade, pois apresentam elevada activação emocional, sendo que os últimos denotam mesmo tendência para a passagem ao acto, por oposição aos primeiros, que são assomados por desesperança. Não obstante, os autores concluíram que a intensidade, e não a valência dos sentimentos, é mais informativa relativamente à natureza adaptativa ou não-adaptativa da integração da experiência traumática.

1.5. Stress e contextos ocupacionais

Quando pensamos em *stress* ocupacional, surge o conceito de *burnout* ou exaustão. Este conceito foi conceptualizado por Maslach e Jackson em 1982, sendo definido como desenvolvimento extremo de *stress* ocupacional, ou seja, relacionado com a profissão. Esta síndrome surge organizada em torno de três planos: esgotamento emocional, desumanização da relação com o outro e sentimento de insucesso profissional ou diminuição da realização pessoal, sendo este último plano determinante na fuga ao trabalho e elaboração de projecto de mudar de emprego (Delbrouck, 2006). Assim, remete para o esgotamento de energia bem como de recursos emocionais, levando à sensação de insuficiência e à baixa auto-estima. Pode ser acompanhada de sintomas psicossomáticos como cefaleia, perturbações do sono, gastrites, bem como sintomas psicológicos (que incluem humor deprimido, ansiedade e somatização) e reacções comportamentais ao *stress*, como o elevado consumo de álcool e cigarros. A exaustão distingue-se de depressão, em virtude desta última ser uma entidade nosológica que remete para o resultado de eventos negativos ou traumáticos, que não existem na exaustão (Pamplona & Oliveira, 1996).

Leiter (2005) afirma que, de acordo com o modelo de contexto organizacional de exaustão, é possível prever três consequências importantes da exaustão: sintomas físicos,

riscos ocupacionais e abuso verbal por parte de outros empregados. Sendo o local de trabalho um contexto no qual o adulto passa uma grande proporção do seu tempo, perseguindo aspirações e mantendo relações significativas com outros indivíduos, este tem um impacto profundo no bem-estar emocional e na identidade do indivíduo. A experiência da sua vida profissional afecta as relações psicológicas do sujeito com o trabalho, reflectindo-se na sua energia pessoal, envolvimento e eficácia. A exaustão é, então, caracterizada por cansaço, cinismo e ineficácia, sendo que estas facetas da síndrome se distribuem num contínuo que vai do envolvimento à exaustão em seis áreas da vida profissional: carga de trabalho, controlo, recompensa, comunidade, justiça e valores. Este modelo propõe que a consistência entre as várias áreas da vida profissional deriva do impacto do controlo percebido sobre as outras áreas da vida profissional. Assim, de acordo com Leiter (2005), os valores pessoais, na medida em que sejam congruentes com os valores organizacionais, têm um papel integrador. As pessoas que moldam de forma eficaz a sua carga de trabalho, as recompensas, as interações sociais e a justiça institucional, têm mais probabilidade de desenvolver um ambiente consistente com os seus valores. Se estas áreas forem díspares das intenções do indivíduo, estão criadas as condições para o aparecimento ou o incremento da exaustão.

As causas da exaustão, de acordo com Delbrouk (2006), podem ser **externas** ou **internas**. As causas externas têm que ver com o volume de trabalho, a falta de sono, as solicitações para outro tipo de tarefas que não a habitual, o excesso de responsabilidades, a confrontação com a impotência, o aumento das expectativas e a falta de apoio no meio de trabalho. Os factores internos remetem para a ansiedade, a capacidade de empreendimento, o desejo de agradar a toda a gente, a elevada auto-crítica, o querer fazer tudo sozinho por não confiar no trabalho dos outros e o querer satisfazer todos os pedidos. Como diz Delbrouk (2006), é paradoxal o facto destes indivíduos, frequentemente considerados os mais válidos da nossa sociedade por englobarem tantas características importantes em contexto profissional, quer pelos seus interesses, quer pelas suas capacidades profissionais e qualidades pessoais, serem os principais candidatos à exaustão.

O nosso estudo remete para a resposta a contextos de pressão psicológica e não para o *burnout* em virtude da nossa abordagem ter tido como ponto de partida o início da vida militar. Apesar da entidade *burnout* ter alguns pontos coincidentes com os avaliados nesta investigação, como sejam a exaustão física e mental, o desgaste profissional e a desmotivação laboral, visamos alargar o enfoque do estudo a facetas relacionadas com especificidades da vida militar que remetem para a perturbação aguda de *stress* e para a perturbação de pós-*stress* traumático (American Psychiatric Association, 2006). De acordo com o DSM-IV-TR (idem), a perturbação aguda de *stress* é caracterizada pelos mesmos sintomas que a perturbação de pós-*stress* traumático, mas tendo estes início logo a seguir aos eventos ou num prazo de quatro semanas após os mesmos e com igual duração. Quando a sintomatologia se perpetua, converte-se o diagnóstico em perturbação de pós-*stress* traumático. E são os critérios de diagnóstico, genericamente, a exposição a ameaça de morte, ferimento grave, morte real ou ameaça grave à integridade física do próprio e de terceiros, factos estes dos quais o sujeito refere medo intenso, sentimento de desprotecção ou horror. A perturbação implica reexperimentação, evitamento de estímulos associados ao trauma e sintomas de aumento da activação. Esta perturbação implica mal-estar clinicamente significativo ou deficiência no funcionamento social, ocupacional ou outros.

Já o *burnout* não existe como entidade nosológica no DSM-IV-R, não possuindo uma definição unânime. No entanto, o *burnout* reporta inequivocamente ao *stress* laboral crónico, que se vai constituindo de forma gradual e se expressa em exaustão mental e desgaste profissional (Jordão, 2009). Em contrapartida, o *stress* como fenómeno psíquico pode ter um devir positivo, instigando o indivíduo ao dinamismo, à evolução, à pro-actividade. O *burnout* é circunscrito à actividade profissional, pelo menos numa fase inicial, implicando desilusão com o significado existencial da actividade profissional desenvolvida pelo indivíduo, ou seja, existiam relativamente a essa ocupação profissional elevadas expectativas pessoais (Vale, 2008).

Verificamos, assim, que existem pontos comuns entre *burnout*, *stress* e resposta a contextos de pressão psicológica, sendo que os determinantes do nosso estudo consistem na premissa do elevado *stress* ocupacional no qual o sujeito é totalmente imerso aquando da entrada na vida militar, acompanhado de situações de exercícios de guerra com perigo

real para o próprio e para os seus camaradas desde uma fase precoce (primeiras semanas de vida militar).

Iremos em seguida caracterizar os contextos nos quais realizamos o nosso estudo: a vida militar e a vida universitária.

1.5.1. Stress e vida militar

A recruta consiste na instrução básica dos cursos de formação do Exército, e em termos de conteúdos programáticos é similar para as três classes de militares (Oficiais, Sargentos e Praças), tendo como objectivo final desenvolver no Soldado (militar na verdadeira acepção da palavra, independentemente da classe) a sua capacidade física e mental, bem como proporcionar-lhe os conhecimentos suficientes para habilitá-lo a reconhecer e a avaliar a importância da prática das virtudes militares como factores fortalecedores da personalidade. Na recruta pretende-se igualmente desenvolver o sentimento patriótico e o valor da aceitação consciente do cumprimento das obrigações militares com vista à defesa dos valores que enformam a Nação, à segurança e defesa militar do País e à satisfação dos compromissos militares internacionais assumidos por Portugal. O formando é instruído para pautar a sua conduta, quer no interior da instituição militar, quer fora dela, por atitudes e comportamentos adequados e correspondentes aos padrões que a sociedade exige. É também formado no manuseamento e na conservação eficaz dos materiais distribuídos, contribuindo para a segurança dos equipamentos e instalações a cargo das Unidades do Exército, assim como na sobrevivência em campanha, assegurando a sua própria situação bem como a integridade da Unidade a que pertence e a do próprio Exército. Após esta formação básica comum, o militar prossegue para a formação específica, com vista a assegurar o seu futuro desempenho funcional numa Unidade, Estabelecimento ou Órgão do ramo dentro da sua classe (Department of the Army, 2003).

De uma forma geral o treino militar visa também preparar o indivíduo para o desempenho de tarefas sob condições por vezes adversas, que podem chegar a envolver risco de vida. Para tal, são empregues, de forma consciente e metódica, muitos *stressores*,

com a finalidade de tornar os militares mais robustos face à adversidade. Os factores de *stress* introduzidos vão sendo progressivamente intensificados ao longo do curso, passando pela fadiga, a privação de sono, a falta de controlo e autonomia individual, a carga de trabalho intenso e os factores ambientais adversos (Rodrigues, 2003). Assim, a formação militar procura, num esforço de selecção, eliminar os candidatos que não são capazes de lidar com as exigências do curso e aumentar a robustez psicológica dos restantes, de forma a que estes sejam capazes de lidar de modo organizado e eficiente com as situações que lhes possam vir a ser apresentadas ao longo da vida militar. A formação militar é também selectiva por via formal (avaliação académica e física) e por via informal (possibilidade de exclusão do formando quando se considera que o seu mérito pessoal não atinge os patamares mínimos desejáveis: mérito militar é constituído pelos seguintes itens: (1) apresentação e apurmo; (2) dever e disciplina; (3) dedicação e empenho; (4) relações humanas e cooperação; (5) adaptabilidade; e (6) perseverança) (Comando de Instrução e Doutrina, 2007). Como tal, este penúltimo parâmetro de avaliação está intimamente relacionado com as ocorrências de *stress* na população de formandos, pois com facilidade se confunde um estado de ansiedade generalizada com inaptidão para a vida militar (por dificuldade psíquica em lidar com o *stress*).

É facto constatado que a recruta é difícil. Dado o rigoroso *stress* mental e físico, que se prolonga durante 9 a 12 semanas, é facilmente compreensível que muitos recrutas não cheguem ao juramento de bandeira (cerimónia realizada ao fim de 5 semanas de formação que os sagra elementos das Forças Armadas). As principais razões que fazem com que um indivíduo falhe em atingir este objectivo são: (1) a falta de preparação física (os exercícios realizados na recruta pouco ou nada tem que ver com exercícios de ginásios, são desenvolvidos com vista a fortalecer os grupos de músculos necessários para o combate); (2) a falta de motivação (tem que existir uma motivação muito forte, seja ela amor à Pátria ou obtenção de benefícios específicos através da vida militar); (3) ser facilmente intimidado (se um indivíduo não compreende porque é que os instrutores precisam de eliminar os hábitos civis e construir um novo indivíduo com força de combate intimidatória em poucas semanas, terá dificuldades); (4) a falta de conhecimentos teóricos (alguns conhecimentos básicos podem ser previamente adquiridos, como o alfabeto fonético ou os nomes dos postos); e (5)

a falta de preparação mental (quem está fortemente preparado não se vai importar de acordar às 5 horas da manhã para fazer uma marcha, ou limpar as latrinas – este indivíduo terá a mente focada em atingir o seu objectivo, que é concluir o curso com sucesso) (Volkin, s/d).

Segundo Rodrigues (2003), vários factores podem concorrer para o sucesso do indivíduo em termos de instrução militar, passando pela resiliência ou robustez psicológica (capacidade do indivíduo reunir os seus recursos pessoais no confronto com acontecimentos de vida potencialmente *stressantes*), o sentido de coerência (capacidade de orientação do indivíduo para comportamentos orientados para a saúde) e ainda a coesão militar. Grande parte da formação a que um militar é sujeito ocorre num contexto grupal de pelotão (termo militar que designa um conjunto de militares constituído geralmente por cerca de trinta a quarenta Soldados, dividido em três secções, cada qual comandada por um Sargento ou Cabo, sendo o conjunto destas secções comandado por um Oficial Subalterno). A pertença a um pelotão pode ter repercussão sob a forma como os seus membros percebem as exigências do curso e chegam à respectiva conclusão. Caso este grupo seja coeso enquanto força aglutinadora, mantém-se organizado mesmo na presença de fortes pressões externas e fornecerá o apoio que os indivíduos não conseguiriam ter isoladamente. O grupo, como apoio, é de importância primordial pois presta apoio emocional, potencia a auto-estima individual e fornece apoio multilateral, constituindo-se assim também como factor de resiliência para os seus membros (*idem*).

Uma das dificuldades manifestadas pelos graduados que comandam um pelotão consiste na ansiedade do formando face à autoridade do graduado. Tendo em conta a hierarquia militar, o formando encontra-se necessariamente numa situação subalterna perante o graduado, que sobre ele exerce constante autoridade e avaliação. O modo de lidar com o *stress* de avaliação deriva de uma interacção complexa entre variáveis de personalidade, estratégias de *coping*, respostas psicofisiológicas e variáveis ambientais (como por exemplo o tempo permitido para a interacção avaliativa). Por outro lado, no caso de uma avaliação oral, o *stress* não é apenas um processo individual, mas sim fruto da dinâmica entre o examinador e o examinado. Assim, a avaliação de ambas as estratégias de *coping* – do próprio e do avaliador – são pertinentes (Schwarzer & Buchwald, 2003). Se o objectivo é o

profissionalismo e a formação com qualidade de militares, de forma a assegurar a isenção na relação superior/subordinado, o graduado formador deve estar muito consciente desta relação, bem como pedagogicamente habilitado e motivado para a tarefa que vai realizar.

Em termos de vida militar quotidiana, existem acontecimentos específicos que podem constituir-se como fontes de *stress*: a sobrecarga ou a dureza do serviço (longas horas de trabalho sem repouso), as desavenças com superiores, o não reconhecimento das capacidades por parte dos superiores, a pressão constante para trabalhar e a consequente frustração, as exigências da formação e o treino físico, os horários rígidos, os problemas morais e disciplinares, a sensação de insatisfação de necessidades, a falta de confiança nos superiores, a privação do sono, a fadiga, a alimentação insuficiente e desadequada, a sujeição a temperaturas extremas (elevadas/reduzidas), o assumir de posições rígidas durante longos períodos de tempo, o aparecimento de baixas médicas e/ou desistências, a actuação em condições difíceis, e o medo (Neria, Solomon, & Dekel, 2000; Pamplona & Oliveira, 1996; U.S. Army, 2004;). Quando pensamos numa organização, seja ela militar ou não (Chambel, 2005), o *stress* não pode ser encarado apenas como um problema médico ou psicológico. É igualmente um problema de liderança (no caso militar, do comando), pois é causador de absentismo, baixas em serviço, indisciplina, diminuição no desempenho, estratégias de *coping* pouco adequadas (como o recurso a comportamentos aditivos), sendo todos estes factores promotores de diminuição da eficácia nos militares, mesmo em situações não muito exigentes ou de rotina. Não obstante, em termos organizacionais, qualquer que seja a organização, níveis moderados de *stress* podem desencadear efeitos positivos na satisfação profissional e envolvimento com a organização, ao mesmo tempo que restringem o desejo de fuga dos seus elementos (Kavanagh, 2005).

Para além do que já foi referido, no contexto das Forças Armadas existem duas perspectivas a salientar relativamente ao *stress*: a organizacional e a especificidade da missão. De acordo com Ribeiro e Surrador (2005) existem factores ligados ao *stress* profissional que se podem agrupar em quatro categorias: **tarefa**, **papel**, **relacionamento interpessoal** e **problemas na carreira**. Em termos de **tarefa**, esta vê-se constrangida quando a informação é inexistente, ou seja, vive-se um ambiente de incerteza que pode aumentar o índice de ansiedade mais do que as dificuldades inerentes à missão. O tempo disponível para

a realização da tarefa também restringe a percepção de controlo e surge como *stressor*, assim como o grau de importância e de novidade da tarefa. Os factores relacionados com o **papel** remetem para as ambiguidades e papéis contraditórios (como por exemplo, ser simultaneamente colega e professor). No que toca ao **relacionamento interpessoal**, uma vez que as relações são hierárquicas, podem não ser compatíveis com o desenvolvimento de relações de pares, que num contexto profissional não militar podem evoluir ao longo do tempo. As questões relacionadas com a **carreira** consistem principalmente nas deslocações que um militar deve realizar para progressão na carreira, ou mesmo a aceitação de determinados cargos incompatíveis com as habilitações ou pretensões do indivíduo.

Em termos de doutrina militar, as teorias nas quais as instituições militares se baseiam para conduzir a sua intervenção remontam ao passado, nomeadamente Eltinge (1915). Este autor elaborou um documento no qual explana os objectivos da Psicologia Militar, de forma a auxiliar a produção de políticas relativamente ao comportamento dos militares. Nesta obra, aborda temáticas como o contágio de fenómenos psíquicos (pânico num elemento produzirá pânico no outro), a importância do estado moral do militar durante a acção bélica, as várias facetas da coragem moral, o medo (do castigo, da vergonha, do inimigo), a integração do militar na força como factor consolidador do moral das tropas (quanto mais um indivíduo se sente isolado num determinado contexto, maior a sua necessidade de apoio). Apesar de ser uma obra antiga, verifica-se que alguns dos pontos focados se encontram actuais, sendo de elevada importância a ideia de coesão grupal e a boa liderança como factores de prevenção de sintomatologia psicopatológica.

Um nível controlado de *stress* no combate fornece o estado de alerta, a força e a resistência necessários ao cumprimento da missão militar. O intuito da boa liderança militar, da disciplina e do treino consiste em potenciar o melhor, prevenindo o pior. Assim, o *stress* em combate possui aspectos positivos, pois a activação fisiológica despertada pelo processo de *stress* numa fase inicial é óptima, levando a uma sensação de competência e bem-estar físico. Desde tempos imemoriais, a tradição bélica é associada a valores da nobreza, dando um sentido de elite aos seus membros. É mesmo inculcado um espírito de valor e invencibilidade, com vista a produzirem-se combatentes destemidos e audazes que optem

por enfrentar o seu inimigo ao invés de fugirem (como é o caso particular das tropas de combates especial) (Department of the Army, 2003). Por outro lado, através da missão militar os seus membros aspiram ao reconhecimento de um trabalho esforçado, do sacrifício e da coragem. O sentido de vida ou morte, de vitória ou derrota contribui para a construção do conceito de patriotismo e de heroísmo. Aumenta-se, também, o sentido de religiosidade. A coesão entre camaradas, bem como entre camaradas e superiores permite que as equipas permaneçam juntas, fomentando-se o espírito de corpo. No entanto, estes aspectos positivos do *stress* de combate podem-se converter na outra face da moeda, levando a excessos (comportamentos delinquentes e atrocidades para com o inimigo ou população civil). Factores que protegem, diminuindo a probabilidade de comportamentos negativos são: a elevada coesão da unidade, o treino rigoroso e realista, líderes treinados para reconhecer potenciais sinais de *stress* nas unidades, as unidades serem periodicamente retiradas para repouso e rendidas por outros, líderes que revelam competência, coragem e envolvimento, líderes que mantêm as suas tropas informadas (fornecendo-lhes um importante sentido de missão), e a realização de *debriefings* após as missões (Department of the Army, 2003).

A participação em situações de combate é um reconhecido factor patogénico, ainda que exista variabilidade considerável nas reacções humanas ao *stress* da guerra. O *stress* implica uma relação perturbada entre a pessoa e o ambiente, relação esta que as estratégias de *coping* pretendem reabilitar. Assim, não é apenas o trauma que leva a consequências negativas, mas também a forma como a pessoa responde ao trauma, o reconhecimento cognitivo que faz da situação e os seus estilos de resolução de problemas (Gil, 2005). Quando uma pessoa é traumatizada pela primeira vez, sente-se abalada na sua segurança pessoal, confrontando-se então com três opções: fugir, enfrentar ou ficar paralisado (Mason, cit. por Parrish, 2001). O treino militar foi concebido para fazer com que os soldados escolham sempre enfrentar, mas tal não seria necessário caso os seres humanos fossem assassinos naturais. A guerra perpetua-se pois a máquina militar, após ser montada, transmite ao soldado que este tem que matar o inimigo senão ele é que é morto (Albuquerque, 2003). Tal como defende Basto (2003), durante o treino militar era (e de certa forma, ainda é) efectuada a desumanização do militar, sendo este tratado como um número,

com o estatuto de “carne para canhão”, ou seja, uma autêntica lavagem cerebral que visa constituir mais uma máquina de guerra, cujo fim máximo é defender a Pátria, mesmo com o sacrifício da própria vida, não importa a que expensas.

Exemplos dramáticos de *stress* negativo são o assassinio do inimigo para evitar ter o trabalho de o capturar, a execução de prisioneiros de guerra, bem como a sua tortura e abuso físico, a mutilação de cadáveres, a pilhagem, o saque, a violação, a confraternização sexual, o favoritismo sexual, o assédio sexual, a prostituição, a violação, a execução de civis em massa, o combate a aliados ou outras forças militares do mesmo país, a ausência ilegítima ou deserção, a recusa em obedecer a uma ordem, a ameaça de morte ou mesmo o homicídio de camaradas e superiores, a tentativa de simulação de sintomas para evacuação médica, a tentativa de utilizar uma condição médica para escapar ao serviço, a auto-mutilação e o abuso de substâncias (Department of the Army, 2003). Factores que promovem estes tipos de comportamento passam por acessibilidade a drogas e álcool na missão, o aborrecimento e tarefas monótonas, em particular se combinados com a frustração e a tensão, a retirada precoce do teatro de operações, a perseguição do inimigo que se encontra em retirada, a incapacidade de evacuação de feridos, a reintegração precoce dos militares na sociedade civil, o inimigo ter praticado atrocidades nos militares da unidade, as tensões racial e étnica, a percepção da população local como hostil, ou sub-humana, o fracasso na recepção de apoios, a turbulência entre o pessoal (particularmente entre superiores e subordinados) e a conseqüente falta de coesão na unidade, a falta de confiança nos superiores, a oposição nacional à missão e a falta de um plano de protecção às famílias (quando estas acompanham os militares) (Parrish, 2001).

Dekel, Solomon, Ginzburg e Neria (2004), tendo por base as teorias da vinculação e considerando que o estilo de vinculação afecta o modo como o indivíduo lida com o *stress*, investigaram a relação entre vinculação e sintomatologia traumática em veteranos, comparando grupos de sujeitos com a síndrome *Combat Stress Reaction* (CSR). A sintomatologia patente inclui inquietude, deficiências psicomotoras, timidez, aumento da actividade do sistema nervoso simpático, gaguez, confusão, náuseas, vômitos e respostas paranóides (Bartemeier, 1946; Grinker & Spiegel, 1945; Solomon, 1993; cits. por Deckel et

al., 2004). Neste estudo verificaram que os indivíduos seguros se percebem a si próprios de um modo positivo e coerente, possuindo boas estratégias de *coping*, tendendo a encarar situações de *stress* de uma forma otimista e acreditando que os outros os ajudarão em caso de necessidade. Os resultados desta investigação sugerem também que os veteranos que exibiam CSR apresentavam níveis inferiores de vinculação, revelando-se menos seguros quando comparados com os restantes veteranos, revelando assim que a vulnerabilidade a CSR se estende a características de personalidade. Com este estudo concluíram ainda que entre 10 a 30% dos combatentes desenvolve CSR. O principal impacto que esta síndrome produz nas forças armadas, consiste no cessar de funções do militar, em virtude deste agir de forma a colocar em perigo quer a si próprio, quer aos seus congéneres (Kormos, 1978, cit. por Dekel et al., 2004). As síndromes CSR assumem maiores probabilidades do indivíduo desenvolver perturbações psiquiátricas como perturbação de pós-*stress* traumático (PSPT), ansiedade e depressão, tal como disfunções em termos de funcionamento conjugal, parental, ocupacional e social (Dekel et al., 2004).

Para Serra (2003) o trauma a que um combatente pode estar sujeito não se resume à violência do combate, mas abarca também a exposição a uma série de factores característicos da vida militar, tais como a fadiga prolongada, as privações em termos de alimentação, água, utilização de sanitários e equipamentos de higiene pessoal, as dificuldades na adaptação a um novo meio com características muito particulares, bem como o afastamento da família e amigos. Os militares têm ainda que gerir, para além da sua própria insegurança, o confronto com a injustiça, as atrocidades e a morte de civis. “A investigação recente mostra que estas experiências estão relacionadas com o risco para o desenvolvimento de queixas físicas e morbidade psicológica” (Maia et al., 2006, p. 13). Existem uma série de factores protectores que promovem a resiliência ao *stress* traumático: abertura de espírito, flexibilidade, aptidão para aprender com a experiência, tolerância usual ao *stress*, tolerância baixa para o comportamento violento, coragem, disciplina pessoal, criatividade, integridade de consciência, sentido de humor, filosofia pessoal construtiva e gosto de arquitecturar sonhos, o que ajuda a inspirar a esperança (Serra, 2003). Indivíduos que reúnem estes factores protectores revelam menor predisposição a apresentar sintomatologia após evento traumático em contexto militar.

O **stress de guerra**, ou **stress de combate**, de acordo com Solomon e colaboradores (1987, cit. por Monteiro-Ferreira, 2003) é a condição na qual o combatente deixa de agir de forma militar e passa a colocar em risco quer a sua pessoa, quer a dos seus camaradas. Em termos psicopatológicos remete para a Perturbação de Pós-Stress Traumático (PPST) (American Psychiatric Association, 2006). Um trauma ocorre quando o indivíduo não consegue integrar na memória a recordação do acontecimento traumático como parte da sua história pessoal e essa recordação nunca assume a qualidade de passado, como que permanecendo presente na vida do indivíduo. Na vida destes indivíduos as intrusões são frequentes, sob a forma de *flashbacks*, emoções intensas como a cólera, o pânico, pesadelos frequentes, mudanças de temperamento, sensações corporais fortes, etc. Por outro lado, embora o ex-combatente tenha sofrido imenso com a guerra, sente necessidade de procurar situações que lhe recordem as situações traumáticas. Em compensação, de forma paradoxal, tenta evitar a todo o custo essas mesmas situações. Ambos estes fenómenos remetem para um estado de hipervigilância crónica. A resposta somática é muito intensa, provocando uma sensação transversal de medo, por percepcionar o mundo como algo hostil e perigoso, além de alterar os sistemas de activação e processamento da informação e de provocar insónia. O indivíduo encontra dificuldades em processar informação nova, em virtude do medo que tem de activar os mecanismos de alarme, mantendo a mente permanentemente ocupada a evitar novas intrusões do acontecimento traumático. Percepcionam preferencialmente estímulos relacionados com o trauma e são capazes de relatar as sensações que vivenciaram, mas não de expor um relato pormenorizado dos eventos. A sensação de segurança, supostamente adquirida durante a infância, é substituída por desconfiança e medo. Nalguns casos, os indivíduos culpam-se a si mesmos por terem sofrido o trauma, a fim de tentar refazer a ilusão de um mundo tranquilo e seguro. Também podem sentir vergonha por terem sido expostos a situações de humilhação, nas quais o indivíduo sente que falhou como pessoa (Monteiro-Ferreira, 2003).

Para Dirkzwager et al. (2005), os factores que estão associados ao *stress* traumático nos militares em missões de apoio à paz são: escolaridade reduzida, ser solteiro, ter vivido outras experiências potencialmente traumáticas, ter perdido o controlo da situação, sentir-se sem poder e ter recorrido a apoio psicológico profissional durante a missão. Este estudo sugere

que é importante para os militares se encontrarem enquadrados em missões que sejam consideradas significativas e sentirem o máximo possível de controlo na situação durante a missão. Uma vez que continuam a surgir missões de apoio à paz, muitos militares continuam a ser expostos a eventos *stressores*, ao perigo e mesmo a ameaça de vida, sendo que, embora a maior parte dos militares tenha bom ajustamento às características da missão, 6% dos inquiridos neste estudo correspondiam aos critérios de diagnóstico para PPST.

Conforme se pode verificar pelo estudo de Elsesser, Sartory e Tackenberg (2004), existe maior comorbilidade com outras condições psicopatológicas em indivíduos com PPST, nomeadamente depressão e ansiedade. Para além disso, apesar do acontecimento traumático dos indivíduos com PPST estar distante no tempo comparativamente aos indivíduos que foram sujeitos a trauma recentemente, verificou-se que os sujeitos de ambos os grupos apresentavam reacções similares em termos de medidas psicofisiológicas (nomeadamente os batimentos cardíacos) quando confrontados com imagens que remetiam para o estímulo traumático, não sendo assim de menosprezar o impacto do trauma no indivíduo, quer no momento da ocorrência, quer ao longo da vida.

Em termos de *stress* traumático, de acordo com Siebert (1996, cit. por Serra, 2003), as estratégias de *coping* empregues por parte dos indivíduos são variadas: sentir-se vítimas, acusar terceiros das ocorrências, sucumbir após o acontecimento, sentir-se completamente desamparados, tornar-se agressivos, ou encontrar dentro de si a capacidade para lidar com os eventos de forma construtiva, encarando os eventos como uma dádiva que os fez crescer psicologicamente. Pocinho et al. (1991), num estudo de investigação realizado com militares portugueses, verificaram que indivíduos com foco de controlo interno se revelaram menos ansiosos em situações de avaliação e de *stress*. Por outro lado, de acordo com o mesmo estudo, a nível da ansiedade geral, quanto maior esta for, maior a probabilidade de perturbação no desempenho em provas de inteligência geral.

A tendência masculina para não relatar sintomatologia depressiva é exacerbada no contexto militar: “Os homens não choram”, subvalorizando os seus problemas de saúde e sobrevalorizando o seu estado geral de saúde devido à deseabilidade social e à adesão às normas masculinas, ocultando as vulnerabilidades e não procurando assistência profissional precocemente (Hall et al., 2006). As mulheres que aderem à instituição militar também

assumem uma padronização de afectos com vista a se integrarem, visto que na tropa não existem homens e mulheres, apenas “homens” (militares). Já na vida civil, conforme sugerido pelo autor, as mulheres aplicam mais abordagens pró-sociais, tais como a procura de apoio social e empregam estratégias activas de resolução de problemas no mesmo grau que os homens, sendo este tipo de estratégia associado a menor sofrimento emocional tanto em homens como em mulheres.

Os custos da PPST são demasiado elevados para a população afectada bem como a população que com esta priva (Maia et al., 2006). A sintomatologia de *stress* de guerra possui associações significativas com sintomas clínicos, nomeadamente consumos aditivos (álcool, tabaco e cafeína) como forma de lidar com o desconforto, interagindo estes indivíduos frequentemente com recurso a insultos e explosões agressivas, e revelando comorbilidade significativa em termos psicossomáticos (patologias gastro-intestinais, cardiovasculares e do sistema nervoso). Os ex-combatentes revelam também desajustamento ao meio laboral (encontrando-se desempregados, reformados ou em situações laborais precárias) e familiar (auto-relatando violência conjugal para com a parceira e hostilidade para com os filhos). Este impacto no indivíduo passa para a sociedade, com os custos que naturalmente daqui advém.

De acordo com o estudo de Jordan et al. (1992), cerca de 60% dos veteranos com PPST e respectivas cônjuges reportam níveis médios a elevados de problemas conjugais, existindo maior violência nestas famílias. A maioria das cônjuges destes homens manifestam níveis elevados de *stress* inespecífico, tendo já cerca de metade das mesmas se sentido à beira de um esgotamento. As crianças oriundas destas famílias têm mais problemas comportamentais e mais de um terço destas famílias tem uma criança com problemas clínicos. O tratamento precoce dos indivíduos que sofrem os efeitos de um evento traumático pode ser importante para prevenir sintomas de PPST, bem como a co-ocorrência de perturbações nas relações conjugais ou familiares destes indivíduos. Os resultados do estudo de Albuquerque, Fernandes, Saraiva e Lopes (1992) em Portugal, sugerem que o tratamento da PPST é valioso para os sintomas dos sujeitos, mas que estes continuam a precisar de outros tratamentos para a ansiedade e para a depressão quando estas estão

presentes. Alguns dos familiares requerem ainda ajuda específica, devido à frequente existência de conflito conjugal prolongado, maus-tratos aos filhos e pelas necessidades de dependência neurótica que muitos destes homens manifestam em relação às esposas (enquanto que estas podem apresentar características de codependência).

Quer o trauma afecte a família inteira, quer um único membro, toda a família sofre as consequências, sendo que as funções parentais primárias de protecção, amor e educação ficam perturbadas (Miller, 1999). O trauma faz com que se produzam impasses a nível do ciclo vital da família traumatizada, tal como no desenvolvimento do indivíduo. Perturba vínculos e lesa importantes conexões intra e extra-familiares. Na ausência de suporte e sem receber apoios emocionais do exterior, a família como sistema torna-se incapaz de fornecer auxílio, modular os afectos e proporcionar a educação que os seus membros requerem.

Indivíduos sujeitos a situações de maior *stress* vêm-se mais vulneráveis a lesões físicas. Desconhece-se através de que mecanismo exacto tal acontece, mas existem duas explicações principais que não são mutuamente exclusivas: a cognitiva e a somática. De acordo com a cognitiva, a disrupção geral da atenção, provocada pela preocupação com o evento *stressor* e possíveis consequências negativas, fazem com que o sujeito esteja sob maior risco de se lesionar (Andersen & Williams, 1988; Brawell et al., 1975, *cits.* por Smith et al., 2000); enquanto que na explicação somática se preconiza que o *stress* produz activação fisiológica, que vem aumentar a tensão muscular e reduzir a coordenação motora e fluidez do movimento, aumentando assim o risco de lesão.

Na vida militar verifica-se que facilmente os formandos desenvolvem lesões as quais, quer sejam de menor ou maior gravidade, assumem proporções psicologicamente significativas, uma vez que fragilizam o estado de saúde física e psíquica do formando, aumentando a ansiedade. Ao mesmo tempo que o indivíduo almeja cumprir com os objectivos, sente-se fisicamente debilitado e sem saber se deve prosseguir, sob pena de ampliar a lesão (Smith, et al., 2000). Este género de situação pode assumir proporções dramáticas, levando mesmo a ataques de pânico, elevada labilidade emocional, bem como ao emprego de estratégias de *coping* não adaptativas (como sejam o evitamento – desistir da vida militar – ou o consumo elevado de substâncias, nomeadamente o álcool e o tabaco). Para além disso, defende Leiter (2005), os sintomas físicos estão intimamente relacionados com a sensação de exaustão no

trabalho, mas extravasam para a vida fora do horário de trabalho (no caso militar persistem durante todo o dia e toda a noite, pois todos os militares que participaram neste estudo encontravam-se em regime de internato), através dos sintomas somáticos.

Outra variável estudada por Leiter (2005) com paralelismo à vida militar consiste no abuso verbal. Os danos sociais derivados deste abuso são uma dimensão do local de trabalho distinta de outros riscos laborais, que suplementa o potencial para comprometer a saúde física, contendo possíveis riscos emocionais e sociais. O impacto social potencial do abuso verbal pode ser devastador em termos de contexto profissional, sobretudo quando este mesmo contexto comporta uma necessidade de forte espírito de equipa. Pode colocar em causa o sentido de pertença do indivíduo e a sua confiança na dimensão de segurança da organização. Ou seja, evidencia vulnerabilidade a riscos laborais e é reflexo de uma quebra entre os trabalhadores e a organização. Num contexto em que a organização se vê constrangida pela evasão de recursos humanos, seria de ponderar se os métodos de formação do passado, que enaltecem o individualismo, serão ajustados às necessidades actuais da organização bem como às características do actual mercado de trabalho.

Embora acontecimentos traumáticos estejam geralmente associados a consequências psicossociais negativas, os sobreviventes de trauma também referem mudanças positivas neles próprios, nas relações humanas e na espiritualidade (Salo, Qouta, & Punamäki, 2005). Os resultados do estudo destes autores indicam que sujeitos com estilo de vinculação segura conseguem maior crescimento pós-traumático, por possuírem força pessoal, relações positivas com os outros e terem desenvolvido outra filosofia de vida, associada frequentemente à espiritualidade. Aceitando melhor os paradoxos da vida humana, estes indivíduos ganham maior abertura a novas experiências, bem como novos limites e maior satisfação com a vida. É de salientar, no entanto, que para que este crescimento interno se efective, existirá inequivocamente sofrimento psicológico, que estimule a procura de alternativas e novos significados para o ocorrido (Serra, 2003). Por sua vez, sujeitos com estilo de vinculação insegura e preocupada estão associados a desfechos negativos em termos de psicopatologia. Indivíduos seguros aparentemente são capazes de integrar as suas experiências perigosas e os seus medos numa estratégia geral positiva e adaptativa, que os faz amadurecer e apreciar as transformações como benéficas; enquanto que os indivíduos

com vinculação insegura ou evitante respondem com emoções altamente negativas, minimizando as suas experiências dolorosas, assim como negando e desvalorizando as emoções evocadas.

Variados estudos destacam as transformações positivas na personalidade em indivíduos sujeitos a *stress* (devido a captura durante o conflito bélico), designadamente: desenvolvimento de maturidade, força interior, auto-consciência, criatividade e sentido de realização pessoal, mudanças estas que vão no sentido da saúde psicológica (Neria et al., 2000). De acordo com estes autores, existem uma série de factores protectores como a maturidade, posto (quanto mais elevado), nível de escolaridade antes da prestação do serviço militar (uma vez que, para atingir estes níveis de escolaridade, o indivíduo necessitou possuir motivação, persistência, capacidades intelectuais, bem como capacidade de comunicação, percepção de auto-estima e de auto-eficácia), a pertença a determinado grupo étnico (os indivíduos que estão em maior risco de perturbações induzidas por trauma pertencem a minorias étnicas) e ainda factores protectores de ordem psicológica (fé, teste à realidade, negação, racionalização, humor, estratégias activas de resolução de problemas focadas no problema), factores estes que promovem a sobrevivência no cativeiro e uma melhor saúde mental após a libertação. O apoio dos superiores hierárquicos e camaradas limita igualmente o desenvolvimento de sintomatologia por reduzir a solidão. É também de primordial importância o papel do apoio no regresso a casa.

A investigação em geral tem demonstrado que, quanto maiores os recursos de apoio social que o indivíduo relata possuir menor a sintomatologia traumática em veteranos da guerra (Stephens & Long, 1999). A importância do apoio social assume particular relevo na fase de lidar com o problema, que passa pela formação de novas cognições sobre o ocorrido. Esta fase inclui comunicar com os outros acerca dos eventos vivenciados, ou seja, falar sobre o trauma e as emoções associadas, para que a experiência possa ser assimilada e se evite o desenvolvimento de perturbação. No entanto, conforme se verifica transversalmente às diferentes culturas, os membros das forças policiais, por exemplo, desenvolvem mecanismos de negação e uma tendência geral para demonstrarem pouca preocupação com os sentimentos dos demais (Coman, 1993; Mann & Neece, 1990; Pogrebin & Poole, 1991, *cits.* por Stephens & Long, 1999). Estes estudos têm demonstrado que os agentes podem

disfarçar emoções por medo de revelar fraquezas pessoais ou por este registo supostamente não estar ao nível da dureza masculina. De igual modo, as atitudes observadas na cultura policial não permitem a abertura que seria necessária para apoio terapêutico. Outra estratégia eficaz para evitar sintomatologia consiste em falar sobre o trauma com os indivíduos que partilharam eventos similares, sendo que os colegas de trabalho têm maiores probabilidades de dar apoio e de se identificarem neste aspecto. No entanto, pelos mesmos motivos, esta opção fica bloqueada.

As condições sócio-económicas também jogam um papel preponderante, sendo que indivíduos com melhores ocupações profissionais, emprego estável e boa condição económica revelam mais força pessoal e ligação aos outros. O nível de escolaridade elevado também provou estar associado a indivíduos seguros. Assim, a vinculação segura constitui um factor protector no desenvolvimento de sintomatologia pós-traumática. Para Serra (2003), estes indivíduos apresentam ainda um maior apreço pela vida, abertura a novas possibilidades de viver e redobram a sua percepção de força pessoal.

Kraaij e Garnefski (2006) realizaram um estudo com veteranos de guerra holandeses, verificando que, 50 anos após os eventos, aqueles que ainda vivenciavam intrusão e evitamento apresentaram mais problemas emocionais, nomeadamente sintomatologia depressiva, perturbações da ansiedade, perturbações do comportamento e abuso de substâncias. Os indivíduos que evidenciaram ter dado um significado positivo aos eventos de guerra em termos de crescimento pessoal e que pensam apenas sobre as situações agradáveis em vez de falar sobre eventos de guerra, possuem um maior repertório de mecanismos para ultrapassar os eventos de guerra traumáticos.

O *stress* aumenta a interferência de informação irrelevante, perturbando assim a **atenção selectiva**. Sob condições *stressoras*, a atenção selectiva é essencial, pois o *stress* pode ser encarado como uma situação consumidora de recursos. Nesta investigação, o autor constatou que, nas situações onde o *stress* é mais elevado, a capacidade atencional é reduzida, enquanto que noutras situações a atenção selectiva é incrementada (Anshel & Anderson, 2002; Braunstein-Bercovitz, 2003), ou seja, “os sintomas de PPST, sintomas

depressivos e de ansiedade são aqueles que mais interferem com tarefas que exigem concentração, como a resposta a instrumentos de investigação” (Maia et al., 2006, p. 16).

Vasterling, Constans, Brailey e Sutker (1998) estudaram a relação entre a perturbação de pós-stress traumático e a **atenção sustentada**, tendo verificado défices de performance nestas tarefas. Como a atenção aparenta ser perturbada pelo desregulamento da activação fisiológica, os autores hipotetizaram que os sujeitos expostos a situações traumáticas de guerra apresentariam défices de atenção. Através desta investigação, puderam constatar que os sujeitos com diagnóstico de PPST apresentavam resultados significativamente distintos dos restantes sujeitos em tarefas de atenção. A ausência de relação entre os sintomas auto-relatados de activação fisiológica e de intrusão cognitiva foram surpreendentes. Talvez seja um reflexo da forma como os sintomas estão agrupados de acordo com a taxonomia do DSM-IV-R (American Psychiatric Association, 2006). É possível que a activação fisiológica auto-relatada (classificada sob sintomas de reexperimentação e não como activação fisiológica) seja um forte predictor da activação fisiológica automática, ao invés de sintomas classificados sob activação fisiológica (como irritabilidade).

1.5.2. Stress e vida académica

Tipicamente, a entrada do jovem na Universidade constitui-se como um dos marcos da entrada na idade adulta. Ser estudante universitário comporta um estatuto e responsabilidades diferentes da vida escolar e social anterior. A vida universitária apresenta desafios que podem ter impacto negativo no bem-estar físico e psicológico dos estudantes (Hall et al., 2006), como a habituação a um novo contexto académico, incluindo a pressão para o sucesso, tarefas novas, competição, fracasso e importantes escolhas de carreira com repercussão determinante para o futuro. Dão-se mudanças em termos de família, sexualidade, autonomia e saúde física, podendo o jovem assumir comportamentos de risco, como o consumo de substâncias e práticas sexuais promíscuas. Todos estes factores conjugados podem constituir-se como estilos de vida não saudáveis e transformar-se em sérios problemas de saúde presentes e futuros. A transição para esta nova fase é acompanhada por uma série de desafios pessoais de natureza *stressora*, como mudanças

nas relações interpessoais, de casa – por vezes implicando o deslocamento da zona de residência do agregado familiar, a gestão das finanças próprias, maiores despesas para o agregado familiar devido ao preço elevado dos materiais de estudo (o que pode precipitar a necessidade de uma ocupação profissional para financiar os estudos). O fracasso em obter os resultados esperados, a perda de tempo e o sentimento de solidão são geradores de *stress* nos estudantes universitários (Davidoff, 2001), sendo que o aumento de ansiedade patente, provoca diminuição nos resultados académicos. Em suma, entrar na Universidade pode comportar uma infinidade de novas variáveis, com as quais o jovem adulto terá que lidar, para além do necessário sucesso académico, que não são valorizadas, reflectindo até a reduzida investigação sobre a temática do *stress* nesta população.

CAPÍTULO 2

Stress e atenção

2.1. A atenção

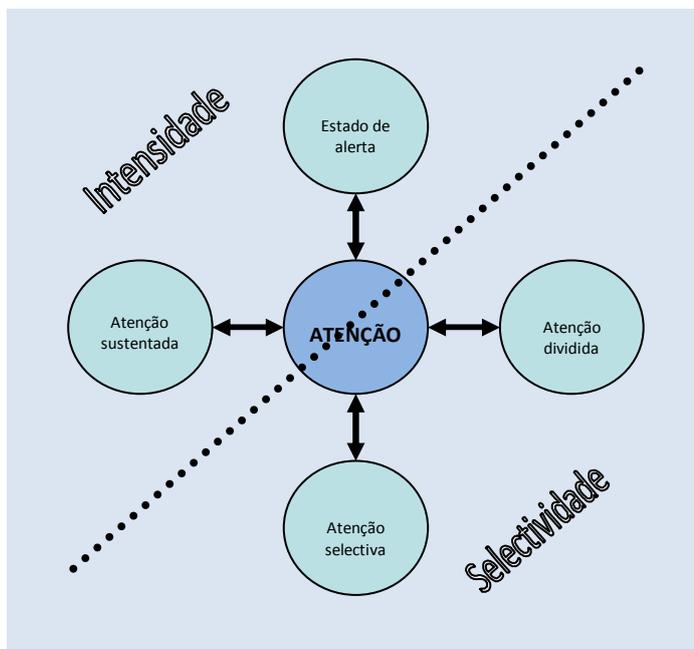
Definir um conceito como a atenção é algo tão abrangente quanto a definição de inteligência (Andrewes, 2001). A atenção é um processo cognitivo básico, ou seja, um processo que estrutura as relações do ser humano com o seu ambiente físico e social, considerando a sua experiência de vida e os contextos culturais nos quais o indivíduo se insere. Constituem processos cognitivos básicos, para além da atenção, a percepção, a memória, a linguagem, a emoção, a resolução de problemas e a representação mental (ou codificação). A cognição é mais do que uma simples aquisição de conhecimentos, tendo implicações não apenas na concretização do resultado visado pelo indivíduo, mas também no desempenho de uma dada tarefa, em particular no processamento de informação (Carroll, 1993). Deste modo, o processo cognitivo assume-se como a forma humana de adaptação ao meio, empregando a informação registada na memória, sem perder a sua identidade através das idiosincrasias que caracterizam cada indivíduo. A atenção influencia a eficiência cognitiva do sujeito e actua sobre o seu desempenho no âmbito de outras funções, agindo como uma das características mais variáveis e transversais à cognição. Aparenta estar subjacente à memória, percepção e linguagem, integrando e dirigindo o funcionamento destas, de modo flexível (Andrewes, 2001).

De salientar que, tal como referem Levitt e Johnstone (2001), existem tantas conceptualizações da atenção quanto artigos científicos, havendo por isso necessidade de ordenar a informação e de estabelecer algumas definições de forma clara; para tal, os autores propuseram uma Taxonomia Funcional da Atenção.

2.1.1. Taxonomia Funcional da Atenção

A atenção é parte integrante da actividade sensorial, sendo indispensável para a memória e participando como activador da actividade sensorial pelos vários níveis de consciência que em simultâneo processam a informação (Castro-Caldas, 2000). A atenção enquanto conceito funcional teórico engloba, de acordo com Levitt e Johnstone (2001), quatro dimensões: (a) o **arousal**, ou **estado de alerta**; (b) a **atenção selectiva**; (c) a **atenção focada/selectiva**; e (d) a **atenção sustentada**.

Figura 1: As quatro dimensões da atenção, de acordo com Alberto (2003)



Estas quatro dimensões podem ser agrupadas em dois eixos, a **intensidade**, ou circunstâncias que permitem a manutenção da atenção ao longo do tempo e a **selectividade**, imperativo cognitivo que hierarquiza a informação de forma a se poder atender a todas as exigências do meio. Assim, o processo atencional “é quase como um atributo de toda a actividade cognitiva, seja ela explícita ou inconsciente, e que se norteia por vectores de intensidade, persistência ou manutenção no tempo, e selectividade”

(Castro-Caldas, 2000, p. 122). Em cada momento estes dois eixos de atenção participam na relação do indivíduo com o mundo e não se excluem mutuamente.

2.1.1.1. Intensidade

O *arousal* ou estado de alerta/vigilância consiste na activação do organismo face à entrada de estímulos ou receptividade incrementada por estes, ou seja, é um estado hipotético do sistema nervoso central que varia entre um nível muito baixo no sono e um nível muito alto na vigília. Comporta também a distinção entre mudanças no estado de alerta, que ocorrem ou de uma forma **fásica** (que reporta a um sinal de perigo e faz com que o sujeito fique alerta e receptivo a estímulos externos) ou de uma forma **tónica** (resultando de mudanças fisiológicas no organismo). Esta última tem que ver com os ritmos do dia, por exemplo, a sensação que o indivíduo tem após a hora do almoço, ou o efeito da realização de tarefas monótonas e não com exigências do meio externo (Levitt & Johnstone, 2001; Van Zomeren & Brouwer, 1992).

O vector consciência atravessa todos os outros, existindo diferentes níveis de processamento de informação sensorial. Ou seja, quando assumimos um estado de atenção focada consciente, é possível manter activado um estado de atenção dividida inconsciente, que permite processar a restante informação de forma não deliberada.

2.1.1.2. Selectividade

As várias classificações da atenção envolvem, na sua maioria, a selecção de um conjunto de informações para processamento intensivo por outra parte do sistema de processamento de informação, o qual Styles (2005) apelida de atenção para a percepção. Por outro lado, esta autora menciona também a existência da atenção para a acção. A função evidente dos sistemas sensoriais é proporcionar constante informação acerca do mundo que nos rodeia, sendo a selecção da atenção necessária porque o restante sistema de processamento não consegue processar todos os estímulos ou respostas simultaneamente.

O ser humano, quando em estado de alerta, recebe imensa quantidade de estímulos, relativamente à qual só retém uma pequena percentagem de impressões. Deste modo, por si só a atenção é um processo selectivo (Davidoff, 2001). Em geral, os indivíduos focam a sua atenção mais no mundo externo do que no interno, em particular relativamente às informações mais significativas. A forma de prestar atenção prepara o indivíduo para o que vai ocorrer, sendo que a resposta eficiente a estímulos relevantes é essencial para um comportamento adaptativo (Braunstein-Bercovitz, 2003), pois assume o valor de sobrevivência da espécie. A atenção possibilita que o indivíduo empregue os seus recursos de maneira vantajosa: dedicamos pouca atenção a eventos quotidianos e atenção máxima a mensagens que não podem ser ignoradas. Seria impossível manter a atenção em todos os estímulos, pois indícios importantes ficariam perdidos no meio de tanta informação irrelevante. Por outro lado, também conseguimos perceber uma realidade sem tomar atenção ou ter consciência da mesma, como se estivéssemos em piloto automático.

Outro factor que influencia a atenção é a motivação. É muito mais simples atender a um estímulo-alvo se existirem implicações motivacionais, bem como quando o contexto é familiar ao sujeito (Andrewes, 2001).

Por outro lado, Shallice (1982, cit. por Van Zomeren & Brouwer, 1992) estudou a existência de um sistema supervisor da atenção, sistema este que, como o nome indica, supervisiona o funcionamento de programas rotineiros altamente especializados. Estes programas são activados em qualquer actividade mental, visto que existe sempre uma parcela, mesmo que ínfima, baseada na rotina. Este sistema permite então controlar o processamento e a selecção de esquemas de acção alternativos, de modo a poder permitir a concentração do sujeito nos aspectos não rotineiros da actividade em curso.

O controlo da atenção remete para um processo executivo envolvido na supervisão ou selectividade na activação de recursos cognitivos. A maior parte do processamento cerebral não está disponível para inspecção consciente, é inconsciente e de processamento automático, sem requerer processos atencionais. Os processos que requerem atenção são denominados processos controlados, enquanto que os restantes são denominados processos automáticos – sendo que estes últimos são rápidos e paralelos a outras

actividades, tendo uma capacidade praticamente ilimitada (Styles, 2005). Os processos controlados são lentos e seriais, bem como indispensáveis à realização de tarefas que não sejam rotineiras (Van Zomeren & Brouwer, 1992).

No eixo da selectividade encontra-se a atenção selectiva/focada e a atenção dividida, que passamos a explicar.

A **atenção selectiva/focada** pressupõe que alguns aspectos de processamento são escolhidos, possivelmente a expensas de outros. A atenção selectiva refere-se assim à concentração privilegiada em um ou mais estímulos ou categorias de estímulos. É a **atenção sustentada** permite a atenção selectiva manter-se ao longo de um período de tempo; nesse processo, a atenção permite detectar um sinal intermitente que aparece numa localização particular, processo este que abarca a atenção sustentada e a vigiância. Assim, a atenção sustentada consiste “na capacidade para manter o mesmo estado de activação necessário à tarefa que se desempenha, durante o tempo suficiente para a desempenhar” (Castro-Caldas, 2000, p. 122).

A **atenção dividida** remete para a possibilidade de execução de duas tarefas complicadas em simultâneo, como por exemplo dactilografar um texto e manter uma conversa ao mesmo tempo. Quando os sujeitos repartem a atenção por várias tarefas diferentes, em geral o desempenho é prejudicado. Embora a atenção possa ser dividida (em particular quando se trata de tarefas conhecidas e simples), a concentração da atenção facilita o processamento de informações complexas (Davidoff, 2001).

2.2. Perturbações da atenção

Quando se fala em perturbações da atenção, a entidade nosológica que nos vem imediatamente à memória consiste na Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção (Alberto, 2003). Não obstante, os défices em termos de atenção estão patentes em variados contextos e fruto de uma panóplia de circunstâncias, nomeadamente lesões

neurológicas, que são o principal despoletador de investigação neste âmbito (Andrewes, 2001).

Deste modo, através da investigação verificou-se que a atenção enquanto processo cognitivo pode ser passível de perturbação. Existem diversas perturbações, dentre as quais a desatenção, a hemi-atenção, a distração, a apatia e a fadiga (Gastó, 2000). A **desatenção** remete para a lentidão ou incapacidade com que o indivíduo mobiliza a atenção ou muda o foco de atenção face a estímulos externos; o sujeito parece distraído ou ensimesmado, como se estivesse apenas concentrado nos seus próprios conteúdos mentais. A desatenção pode ser de origem orgânica (em estados orgânicos agudos, tal como a desorientação, perda de memória e outras alterações cognitivas – ou secundária ao consumo de medicamentos anticolinérgicos) ou psiquiátrica (acompanhando a esquizofrenia e, por vezes, a melancolia). A desatenção consiste numa perturbação do estado de alerta.

A **hemi-atenção** ou **hemi-neglect** surge em lesões focais, isto é, hemiagnosia, existindo a tendência é ignorar metade do corpo e/ou do espaço extrapessoal, manifestando-se esta perturbação nas tarefas que requerem uma percepção simétrica do espaço (como a escrita, o desenho, etc.). Estas perturbações são mais frequentes e severas após lesões no hemisfério direito (Van Zomeren & Brouwer, 1992).

A **distração** consiste em alterações bruscas de atenção, sendo esta focada por pouco tempo e em múltiplos estímulos. Os sujeitos não conseguem inibir as respostas aos estímulos alternativos. Em termos motores, verifica-se inquietude, hipercinésia ou agitação. A atenção selectiva pode ser perturbada por estímulos irrelevantes para a tarefa, através de respostas de atenção automática que interrompem a atenção para a tarefa em curso, como um ruído ou um movimento no campo visual periférico (Van Zomeren & Brouwer, 1992). Pode ter etiologia orgânica (em doentes crepusculares ou em casos de intoxicação por álcool e drogas) ou psiquiátrica (a distração do maníaco, derivada da rapidez de curso do pensamento e/ou da sua excitação geral). A distração está também relacionada com distrações internas, como pensamentos intrusivos/irrelevantes, que o sujeito não consegue controlar. Estas perturbações remetem para a atenção selectiva/focalizada.

A **apatia** está presente nos estados asténico-apáticos, não se mantendo a atenção durante um tempo razoável. Pode ocorrer por via da desatenção, dado que o indivíduo se

encontra em fadiga extrema, estado de desnutrição ou tratamento farmacológico intenso; ocorre ainda em processos degenerativos difusos corticais e subcorticais. Também pode ser oriunda de questões motivacionais, como é o caso de perturbações graves do humor e/ou da personalidade pautadas por negativismo e desinteresse (Gastó, 2000).

A **fadiga** comporta sintomas subjectivos e objectivos, sendo que o indivíduo apresenta antecedentes de alterações físicas e alterações de humor de tipo depressivo, estando patentes ostensivos problemas na recordação de informação (Castro-Caldas, 2000). Por outro lado, quando uma actividade é particularmente exigente, o sistema tem que se reorganizar de forma a maximizar a eficácia de processamento, mesmo que a expensas das actividades periféricas (Wells & Matthews, 2001). Ou seja, primeiro realiza-se a selecção da informação e em seguida a intensa concentração numa tarefa de forma a maximizar a eficiência do processamento. A fadiga perturba essencialmente a atenção sustentada.

Existem ainda perturbações da atenção dividida. Os sujeitos afligidos por estas têm dificuldade em realizar mais do que uma tarefa ao mesmo tempo, ou seja, dificuldade em alternar a atenção entre múltiplas tarefas, ou processar informação enquanto têm outra informação em mente (Alberto, 2003).

Quando falamos em atenção, há que realizar-se a distinção entre interferência cognitiva e distractibilidade. A interferência cognitiva remete para pensamentos conscientes que se constituem como obstáculos ao desempenho de dada tarefa. Já a distractibilidade remete para decréscimos na prestação que resultam de falta de atenção na tarefa em curso. Os indivíduos podem possuir uma tendência geral para vivenciar interferência cognitiva, ou vivê-la apenas ocasionalmente ou em situações particulares (como ao realizar um teste de avaliação). Indivíduos que apresentam elevada ansiedade-traço têm maior probabilidade de experimentar elevados níveis de interferência cognitiva (Yee & Vaughan, 1996). Neste caso, a interferência parece estar correlacionada com sintomatologia depressiva e atribuições causais (foco de controlo externo, ver p. 28); a capacidade de ajustamento ou de resolução de problemas está relacionada com o ruminar de cognições negativas em torno do próprio indivíduo. As interferências cognitivas estão presentes não somente em grupos clínicos, mas também na população normal, sob a forma de preocupações. A manipulação directa das

cognições associadas às preocupações pode modificar as interferências cognitivas, mediante terapias de orientação cognitivo-comportamental (MacLeod, 1996).

Já quanto à distractibilidade, existe uma vasta quantidade de actividade mental que aparenta estar oculta ao indivíduo, operando a um nível inconsciente. Assume-se que um indivíduo é sujeito a distractibilidade quando o seu tempo de resposta ou a exactidão com que realiza uma tarefa estão abaixo da média. Em geral, indivíduos mais ansiosos ou com maior activação fisiológica são mais sujeitos a dificuldades numa variedade de tarefas cognitivas (MacLeod, 1996), dentre as quais se destaca a tendência para a distractibilidade. Cognições relacionadas com preocupações, quando ocorrem no decurso de uma tarefa, podem prejudicar o desempenho do sujeito. No entanto, de acordo com Yee e Vaughan (1996), indivíduos extremamente ansiosos podem recorrer à motivação como forma de auto-regulação, restringindo os efeitos adversos das preocupações. Os indivíduos variam também na capacidade de ignorar informação irrelevante. Neste caso, quanto mais complexa a tarefa, tanto maiores os défices no desempenho (MacLeod, 1996). É de relevar que a ansiedade elevada está associada ao processamento selectivo distorcido e não a uma redução na capacidade de processamento.

A atenção possui relações importantes com a psicopatologia, nomeadamente com a ansiedade. Senão vejamos: a informação é processada pelos processos atencionais de acordo com o processamento automático, despoletado reflexivamente pelos estímulos, ou com o processamento controlado, que é voluntário, requerendo maior activação de recursos em relação ao processamento automático. De acordo com Williams et al. (1988, cit. por Mogg & Bradley, 2000), a ansiedade é primariamente caracterizada por um enviesamento que favorece estímulos ameaçadores nos processos pré-atencionais e na atenção selectiva. Concretamente, a vigilância pré-atencional para estímulos ameaçadores reflectiria um factor de vulnerabilidade cognitiva para ansiedade clínica. Ou seja, indivíduos que têm tendência para exibir vigilância automática face a estímulos potencialmente ameaçadores, por via automática, são mais susceptíveis de desenvolver perturbações de ansiedade quando sujeitos a *stress*.

2.3. Atenção e stress

A atenção e a emoção estão intimamente ligadas. Os estados de emoção influenciam tanto os conteúdos da consciência quanto o desempenho de tarefas que requeiram a selecção de estímulos ou a concentração intensiva (Matthews & Wells, 2000). Por outro lado, tanto a atenção selectiva como as emoções têm funções evolucionistas cruciais, sendo que o sistema atencional delinea a detecção e monitorização dos estímulos que são relevantes para a obtenção das motivações e objectivos do organismo (Mogg & Bradley, 2000). Os indivíduos são motivados para a redução de discrepâncias entre o seu estado actual e as suas expectativas pessoais e sociais. Fruto de objectivos não realistas, podem surgir emoções negativas como consequência do falhanço em atingir os mesmos. Os sujeitos clinicamente ansiosos são caracterizados por possuírem elevadas crenças de ineficácia pessoal, sendo que a ansiedade reflecte assim a ameaça ao objectivo de auto-preservação.

Uma vez que os recursos atencionais são limitados, numa situação de *stress* os indivíduos podem ver-se restritos na capacidade de desempenho de tarefas cognitivas (Friedland et al., 1999), sendo que o *stress* psicológico pode absorver maior capacidade cognitiva do que o *stress* físico (Baron et al., 1992, cit. por Friedland et al., 1999). No entanto, o *stress* psicológico não afecta todos os indivíduos de igual modo, devendo os seus efeitos ser considerados de acordo com diferenças individuais. Para além disso, de acordo com Chajut e Algom (2003), a atenção selectiva é aumentada sob *stress*, permitindo o enfoque na tarefa atribuída. O estudo destes autores comprovou que existe maior concentração em tarefas realizadas sob elevado *stress*. Richards et al. (2000) concluíram que a ansiedade reduz a capacidade efectiva de memória de trabalho. Todavia, a presença de *stress* moderado fomenta a eficiência, isto é, para um funcionamento eficaz é necessário algum nível de activação.

Indivíduos sujeitos a *stress* elevado apresentam hipervigilância, demonstrando maior velocidade na detecção de estímulos relacionados com a ameaça, enquanto que indivíduos com *stress* reduzido revelam velocidade inferior. Ou seja, em termos de atenção, a velocidade de processamento é proporcional à relevância do agente *stressor*. Matthews e

MacLeod (1985, *cits.* por Harris & Menzies, 1998) verificaram que na perturbação de ansiedade generalizada, os pacientes revelam maior rapidez a nomear cores associadas a situações de ameaça física ou social (no efeito de Stroop modificado), enquanto que os sujeitos do grupo de controlo eram igualmente velozes a nomear material ansiógeno e não ansiógeno. Estes autores sugeriram que este facto poderia ser explicado tendo em conta que os indivíduos ansiosos activam mais recursos de processamento de informação a situações potencialmente ansiógenas. Os resultados de estudos que medem enviesamentos atencionais (intrusão por parte de distractores) após procedimentos de indução de ansiedade sugerem que os enviesamentos atencionais podem ser secundários à ocorrência de ansiedade, uma vez que sujeitos não-ansiosos, quando expostos a indução de ansiedade, aparentam adquirir igualmente enviesamentos atencionais. Ou seja, o enviesamento atencional pode ocorrer em indivíduos com reduzida ansiedade-traço, mas elevado *stress* (que lhes foi induzido, como é o caso da vida militar).

Uma das características críticas que distingue as reacções de *stress* quotidiano de manifestações clínicas é a tendência para a patologia estar associada a “círculos viciosos” de avaliação e acção que servem para perpetuar a perturbação (Matthews & Wells, 2000). Os indivíduos muito ansiosos possuem enviesamentos atencionais que os levam a ser extremamente vigilantes perante informação externa e/ou interna, bem como assumir estímulos ambíguos como ameaçadores. Estes enviesamentos são adquiridos por via automática, caso não o fosse, não distorceriam a realidade. Por oposição, os indivíduos ansiosos repressores têm enviesamentos atencionais opostos, que os levam a desviar a sua atenção da informação de ameaça e a perceber os estímulos ambíguos como não ameaçadores. Os indivíduos pouco ansiosos tampouco exibem estes enviesamentos. Não existem previsões relativamente aos indivíduos defensivos muito ansiosos, mas a investigação sugere que se assemelham aos muito ansiosos (Eysenck & Eysenck, 1997). Em suma, a influência de enviesamentos cognitivos assume-se como mediadora do estado prevalente de ansiedade, sendo os enviesamentos cognitivos mais evidentes quando o *stress* é elevado, do que quando é baixo (*idem*).

COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3

Integração de conceitos

Com base na literatura revista, verificamos que os construtos em análise, ou seja, a atenção e o *stress*, se revestem de complexidade e ambiguidade quer em termos teóricos, quer em termos empíricos. Não obstante, está patente a importância da atenção para a qualidade do funcionamento individual, bem como a existência de impacto sobre a mesma por parte da dimensão emocional, como é o caso do *stress*.

Não sendo a atenção um processo passível de ser estanque relativamente a outros processos cognitivos, assume-se como um processo que decorre entre dois eixos, a intensidade e a selectividade, que determinam quais os estímulos que são processados pelo sistema cognitivo, bem como a duração com que tal processo decorre. Tal como outros processos cognitivos, a atenção sofre interferência relativamente à emoção, quer de forma consciente (remetendo para a motivação que o sujeito apresenta perante a tarefa), quer de forma inconsciente, neste último caso através dos enviesamentos cognitivos que absorvem a atenção do sujeito.

O *stress* pode ser definido como a vertente estado de ansiedade, ou seja, remetendo para conteúdos reactivos e (relativamente) transitórios e ocorre sempre que factores externos interferem com a homeostase do sujeito e do seu meio envolvente. Existe um limiar de *stress* que é considerado saudável, pois implica a geração de energia criativa por parte do sujeito e pequenos reajustamentos. No entanto, ultrapassado esse limiar, que é variável de indivíduo para indivíduo, acarreta consequências nefastas ao funcionamento do sujeito. Um dos processos cognitivos que sofre impacto do *stress* é a atenção. Para prevenir o impacto do *stress* no funcionamento emocional e cognitivo do sujeito, existem características de personalidade, expressas através de estratégias de *coping*, que agem como factores de risco ou protectores para o indivíduo.

Na literatura verificámos também que o *stress* pode assumir particularidades consoante o contexto em que surge, nomeadamente nos contextos que resolvemos estudar, a saber, o contexto militar e o contexto universitário.

3.1. Objectivo deste estudo

O presente estudo tem como objectivo geral identificar se o contexto de recruta é facilitador de respostas emocionais exageradas que perturbem o regular funcionamento dos indivíduos. Sendo assim, estabeleceram-se como objectivos específicos:

- a) Identificar se existem diferenças na percepção de resposta a contextos de pressão psicológica entre os recrutas, os cadetes do 1º ano e os estudantes do 1º ano da Universidade;
- b) Identificar se existem diferenças nas respostas ao índice de ansiedade-traço e ansiedade-estado entre os recrutas, os cadetes do 1º ano e os estudantes do 1º ano da Universidade;
- c) Verificar se existem diferenças entre estes três grupos na atenção selectiva e na atenção dividida;
- d) Verificar as correlações entre os índices de percepção de resposta a contextos de pressão psicológica, os índices de ansiedade, e os resultados dos testes de atenção.

CAPÍTULO 4

Método

4.1. Os instrumentos

O protocolo administrado integra um questionário sócio-demográfico, a escala de avaliação da resposta a contextos de pressão psicológica (com duas versões, uma destinada a militares e outra a não militares) especialmente concebida para o efeito, o inventário STAI, o Teste de barragem de Toulouse-Piéron e o *Trail making test*, que passamos a descrever de forma sumária.

O questionário sócio-demográfico, comum a todos os grupos da amostra, visava a caracterização da mesma. Este questionário é composto por: dados demográficos (sexo, idade, estado civil, número de filhos, distrito de residência habitual, distrito de residência em tempo de aulas/trabalho, escolaridade) e caracterização profissional (ocupação, identificação da situação militar/escolar e observações) (ver Anexo A). Alguns dos dados recolhidos através deste questionário constituíram variáveis em estudo, como o género, a idade e o nível de escolaridade.

4.1.1. A Escala de avaliação da resposta a contextos de pressão psicológica - EARCPP

Uma vez que urgia analisar determinados parâmetros considerados importantes sobre a resposta psicológica a contextos de pressão e não estava disponível nenhum instrumento de avaliação específico, tivemos de elaborar um. Começámos por analisar diversos instrumentos com vista a identificar os itens que melhor se adequavam ao âmbito da nossa investigação. Assim, foram efectuados contactos com diversas bibliotecas universitárias,

com testotecas, no sentido de obter instrumentos que versassem a temática da resposta a contextos de pressão laborais.

Dos instrumentos analisados, foram particularmente considerados: a *Clinician Administered PTSD Scale* (CAPS); o *Daily Stress Inventory* (DSI); a *Escala Magallanes de Ansiedad* (EMANS); a *Life Events Checklist* (LEC); o *Life Stressors and Social Resources Inventory - Adult Form* (LISRES-A); a *Los Angeles Symptom Checklist* (LASC); o *Maslach Burnout Inventory* (MBI); e o *Quality of Life Questionnaire* (QLQ).

A ***Clinician Administered PTSD Scale***, CAPS, foi elaborada por Blake, Weathers, Nagy, Kaloupek, Klauminzer, Charney e Keane (1990). Esta consiste no instrumento por excelência para avaliação da PPST. Trata-se de uma entrevista estruturada composta por 30 itens que correspondem aos critérios de diagnóstico do DSM-IV. Para além da sintomatologia, foca o impacto da mesma no funcionamento social e ocupacional, a melhoria dos sintomas desde a última aplicação, a validade das respostas em geral, a severidade da perturbação, bem como a frequência e intensidade dos cinco sintomas associados (culpa sobre actos cometidos, culpa por ter sobrevivido, ausências, despersonalização e desrealização). A CAPS possui excelentes qualidades psicométricas, desde fidelidade inter-avaliadores, fidelidade teste-reteste (.90 a .97 entre todos os itens), possui consistência interna de .94, possui uma forma alternativa que permite a re-avaliação dentro de um curto período de tempo (Blake, Weathers, Nagy, Kaloupek, Gusmna, Charney et al., 1995; Weathers, Keane & Davidson, 2001). Possui ainda validade convergente com outros instrumentos (Weathers, Ruscio & Keane, 1999).

O ***Daily Stress Inventory*** (Brantley & Jones, 1989) é um instrumento de auto-resposta utilizado para medir a frequência e impacto de eventos menores que ocorrem na vida quotidiana, em indivíduos de idade igual ou superior a 17 anos. Os seus 58 itens reflectem eventos potencialmente *stressores* que se enquadram em cinco domínios: interpessoal, competência pessoal, cognitivo, contextual e variado. O impacto a nível de *stress* das situações mencionadas é classificado de acordo com uma escala de 7 pontos, que varia entre “ocorreu mas não causou *stress*” e “deixou-me em pânico” (versão portuguesa de Santos &

Baptista, 2004). Brantley et al. (1987, cit. por Felsten, 1998) realizaram estudos normativos relativamente a este inventário, reportando consistência interna de .87 através do α de Cronbach.

A **Escala Magallanes de Ansiedad** (EMANS) destina-se a avaliar os níveis de ansiedade enquanto resposta fisiológica, manifestados por jovens e adultos nas diferentes circunstâncias da vida. Foi construído por Pérez, Lago e Campuzano em 1998. É aplicável a partir dos 12 anos de idade. É um instrumento de auto-resposta que consta de 15 itens que descrevem sensações fisiológicas e movimentos involuntários relacionados com a tensão, o mal-estar, as náuseas. O sujeito responde numa escala de quatro pontos cuja classificação vai de “nunca” a “muitas vezes”. Relativamente a qualidades psicométricas, através de teste-reteste foi obtida consistência temporal (.82) e interna (.87), bem como validade de critério (.71). O instrumento também provou possuir validade de construto através da correlação com outro instrumento similar (.79) (Pérez & Lago, 1998).

O **Life Events Checklist** é um questionário criado por Johnson e McCutcheon (1980) que consiste numa medida de exposição a eventos potencialmente traumáticos, desenvolvida no *National Center for Posttraumatic Stress Disorder*, com vista a ser empregue conjuntamente com a CAPS e facilitar o diagnóstico de PPST. Possui validade e fidelidade teste-reteste aceitáveis (Brand & Johnson, 1982; Gray, Litz, Hsu, & Lombardo, 2004; Johnson & McCutcheon, 1980), bem como estabilidade temporal e convergência com outros instrumentos de avaliação da exposição ao trauma. Os seus itens referem-se a eventos que ocorreram ao longo da vida e é administrado como entrevista semi-estruturada, sendo constituído por 17 itens cuja pontuação é realizada numa escala de cinco pontos com a seguinte gradação: “aconteceu comigo”, “presenciei”, “ouvi falar/tomei conhecimento”, “não tenho certeza” e “nunca”.

O **Life Stressors and Social Resources Inventory – Adult Form** (LISRES-A) fornece um retrato do contexto de vida actual do sujeito. Foca oito domínios que abarcam as principais fontes de *stress*, bem como recursos sociais: saúde física, residência, finanças, ocupação,

relação com companheiro/a, filhos, família alargada e grupo social. Destina-se a sujeitos de 18 ou mais anos de idade, sendo de auto-resposta, de administração individual ou colectiva. No caso individual, pode também ser conduzido como entrevista estruturada. Alguns itens são de resposta dicotómica, outros são numa escala de quatro pontos que vai de “definitivamente sim” a “definitivamente não” e outros ainda são numa escala de cinco pontos de “nunca” a “frequentemente”. Pode ser empregue com sujeitos não clínicos, psiquiátricos, com consumos aditivos ou com problemas de saúde. A consistência interna entre escalas varia entre .77 e .93 para a escala de *stressores* e entre .50 e .92 para a escala de recursos sociais (Moos & Moos, 1994).

O **Los Angeles Symptom Checklist** (LASC) avalia a PPST e o *stress* em geral na população adolescente e adulta que tenha sido sujeita na situação traumática. Foi criada por King, King, Leskin e Foy (1995). É de auto-resposta, sendo composto por 43 itens. Não foca nenhum trauma em particular e baseia-se na presença de problemas ao longo do último mês. Os itens dividem-se por três subescalas: reexperimentação/intrusão, evitamento e activação fisiológica e são classificados através de uma escala de cinco pontos que vai de 0 (“nenhum problema”) a 4 (“problema grave”). Após os estudos de Burton, Foy, Bwanausi, Johnson e Moore (1994), provou possuir elevada consistência interna (entre .88 e .95) e fidelidade teste-reteste (entre .90 e .94), sendo dominado por um primeiro factor PPST e demonstrando níveis aceitáveis de validade convergente.

O **Maslach Burnout Inventory** (Maslach, Jackson & Leiter, 1996) mede as três dimensões do *continuum* de exaustão-envolvimento: exaustão-energia, cinismo-envolvimento; e ineficácia-eficácia. Os itens são enquadrados como afirmações relativamente a sensações relacionadas com o trabalho (“Sinto-me exausto por causa do meu trabalho”; “Sinto-me confiante que sou eficiente e consigo fazer as coisas”), sendo as respostas distribuídas de acordo com uma escala de Likert que varia entre “nunca” e “diariamente”. A exaustão reflecte-se em elevadas pontuações em exaustão emocional, despersonalização e cinismo e baixas pontuações em eficácia, enquanto que o padrão oposto reflecte elevado envolvimento. O MBI foi desenvolvido para ocupações relacionadas com relações

interpessoais; recentemente foi desenvolvido o inventário *Maslach Burnout Inventory – General Scale*, que é apropriado para empregados de todo o tipo de organizações, permitindo comparações entre grupos ocupacionais.

O **Quality of Life Questionnaire (QLQ)** foi construído em 1985 por Evans, Burns, Robinson e Garrett (Evans, 1997; Evans, Burns, Robinson & Garrett, 1985) e pretende aferir a qualidade de vida de um indivíduo através de 192 itens de resposta dicotómica (verdadeiro ou falso) que avaliam cinco domínios principais: o bem-estar geral, as relações interpessoais, a participação comunitária, as actividades ocupacionais e as actividades de lazer e recreação. Possui ainda uma escala de deseabilidade social. Em termos de qualidades psicométricas, o questionário provou possuir consistência interna e fidelidade teste-reteste, bem como validade (Evans & Cope, 1989).

Da selecção de itens destes instrumentos e da elaboração de novos itens resultou um total de 435 itens. Inicialmente trabalhou-se a eliminação de itens duplicados. Posteriormente, foram excluídos os itens considerados menos relevantes, resultando num conjunto de 46 itens validados. Por fim, com vista a avaliar a compreensibilidade das instruções e a aplicabilidade do inventário, este foi administrado a 15 indivíduos oriundos de variados contextos incluindo o meio militar.

O instrumento criado, denominado **Escala de avaliação da resposta a contextos de pressão psicológica (EARCPP)** (Campos & Alberto, 2007), é constituído por 46 itens de resposta dicotómica Sim/Não e três itens de resposta aberta. Existem duas versões desta Escala, uma destinada a sujeitos militares e outra a sujeitos universitários (ver Anexo B), que são equivalentes, mas têm especificidades próprias do contexto para o qual remetem (militar ou universitário).

Foram colocadas ainda três questões de resposta aberta para avaliar a percepção dos sujeitos acerca da pressão psicológica a que têm sido sujeitos nesta nova fase das suas vidas. Estas questões remetem concretamente para as mudanças que o sujeito percepcionou em si mesmo e na sua vida desde que ingressou na vida militar/académica, bem como para as

estratégias de *coping* que emprega com vista a reduzir o seu mal-estar durante a fase de integração no novo estilo de vida. Não foram realizadas análises estatísticas relativamente a estas questões, uma vez que estes resultados foram recolhidos unicamente para análise de conteúdo para avaliação complementar.

4.1.1.1. Estudos de precisão da EARCPP

Relativamente às qualidades psicométricas da EARCPP, tendo por base a amostra total ($n=106^1$), nos estudos de precisão fez-se a análise da consistência interna da EARCPP (ver Tab. 1), obtendo-se um α de Cronbach de .80. Apesar de ser um valor razoável, da análise dos itens pode-se verificar que vários deles apresentam índices de correlação bastante baixos com a EARCPP total e alguns deles (itens 41, 42, 43 e 46) apresentam correlações negativas, pelo que terão de ser cotados inversamente.

Tabela 1: Análise de consistência interna dos itens da EARCPP

Item	Correlação Item-Total	α de Cronbach se item retirado
1. Tenho tido muitas vezes sonhos maus ou pesadelos sobre a vida militar.	.354	.797
2. Lembro-me muitas vezes de coisas que acontecem na vida militar, e de que não me quero lembrar.	.526	.791
3. Fico perturbado/a (assustado, zangado, triste, culpado, etc.) quando ouço falar sobre coisas que me fazem lembrar a vida militar.	.188	.801
4. Tenho tido sentimentos fortes que nem parecem ser meus.	.216	.801
5. Por vezes sinto-me aéreo/a ou distante da minha própria mente, como se as coisas à minha volta não fossem reais.	.389	.794
6. Sinto dificuldade em confiar nas outras pessoas.	.337	.796
7. As pessoas dizem-me que faço ou digo coisas que não me lembro de ter feito ou dito.	.371	.796
8. Não consigo perceber se as coisas realmente acontecem ou se apenas pensei/sonhei com elas.	.447	.795
9. Por vezes sinto-me como se estivesse num local estranho, embora estivesse num local que já conhecia.	.384	.795
10. As pessoas dizem-me que às vezes ajo de maneira tão diferente que pareço outra pessoa.	.413	.794
11. As minhas relações com a minha família e amigos mudaram desde que iniciei a vida militar.	.232	.801
12. Estar nas Forças Armadas fez-me sentir diferente comigo mesmo/a.	.181	.803

¹ A amostra total é de 159, mas surge um total de 53 sujeitos excluídos da análise de consistência interna.

Tabela 1: Análise de consistência interna dos itens da EARCPP (cont.)

Item	Correlação Item-Total	α de Cronbach se item retirado
13. Tornei-me mais insensível com as pessoas desde que sou militar.	.148	.802
14. Tento não fazer coisas que me façam lembrar o que faço na vida militar.	.404	.797
15. Não consigo lembrar-me de coisas importantes que acontecem na minha vida militar.	.126	.803
16. Tenho menos vontade de fazer coisas que antes gostava de fazer.	.412	.794
17. Às vezes sinto-me muito triste e tenho muito medo.	.578	.787
18. Tenho-me sentido mais distante ou desligado/a das pessoas.	.270	.799
19. Sinto-me mais só, porque as outras pessoas não sabem como me estou a sentir.	.588	.786
20. Não consigo pensar no que quero fazer no futuro, ou no que será a minha vida no futuro.	.359	.796
21. Não sou capaz de ter sentimentos fortes (por exemplo, sou incapaz de chorar ou de me sentir alegre).	.085	.803
22. Tenho dificuldade em adormecer ou manter-me a dormir.	.328	.797
23. Sinto irritação, ou raiva, que não consigo controlar.	.347	.797
24. Não consigo estar com atenção, distraio-me com facilidade.	.230	.801
25. Estou sempre com medo, sempre à espera que me aconteça alguma coisa má.	.369	.797
26. Barulhos fortes e/ou inesperados assustam-me.	.269	.799
27. Sinto-me inquieto/a ao ponto de não conseguir manter-me sentado.	.115	.802
28. Tenho dificuldades em respeitar o funcionamento da vida militar (falta, tenho problemas disciplinares, estou em risco de ser expulso/despedido).	.075	.803
29. Tenho tido problemas nos relacionamentos amorosos (tenho dificuldades em começar ou em manter um relacionamento).	.310	.798
30. Tenho pensamentos de suicídio, ou pensamentos de fazer mal a mim próprio.	.267	.800
31. Tenho tido problemas nas relações sexuais.	.134	.802
32. Sinto-me fatigado/a quando me levanto de manhã e tenho que enfrentar outro dia.	.452	.792
33. Sinto-me esgotado/a pela vida militar.	.500	.791
34. Sinto-me perturbado/a quando o meu superior directo me critica por pequenos pormenores.	.433	.792
35. Tenho conflitos com os meus camaradas.	.268	.799
36. Tenho conflitos com o meu superior directo.	.233	.801
37. Existe pressão permanente para que continue a trabalhar.	.329	.797
38. Parece haver pressa ou urgência em todas as tarefas.	.316	.797
39. As condições físicas na instituição são desagradáveis (muito barulho, muita sujeira, etc.).	.394	.796
40. Costumo conversar com os meus camaradas sobre os problemas da vida militar.	.057	.806
41. A vida militar oferece-me um desafio interessante.	-.047	.806
42. O meu esposo/companheiro/namorado anima-me quando estou triste ou preocupado.	-.066	.809

Tabela 1: Análise de consistência interna dos itens da EARCPP (cont.)

Item	Correlação Item-Total	α de Cronbach se item retirado
43. O meu esposo/companheiro/namorado realmente compreende como me sinto.	-.258	.819
44. Os meus amigos animam-me quando estou triste ou preocupado.	-.184	.807
45. Tento manter-me em contacto com os meus familiares, apesar de estarem distantes.	.110	.803
46. Sinto-me à vontade para falar sobre os meus problemas com os meus familiares.	-.290	.818

Os itens 11 e 12 foram retirados por se considerar que as respostas aos mesmos são ambíguas em termos de interpretação. Ambos questionam acerca de mudanças que o sujeito percepcionou desde que iniciou esta nova fase da sua vida; o item 11 questiona o sujeito relativamente à mudança que ocorreu nas relações com família e amigos e o item 12 questiona relativamente à diferença que o sujeito sente em si mesmo. Uma vez que o modo como a questão é formulada não permite saber que tipo de mudança ocorreu – se positiva ou negativa – optamos por retirar estes itens do somatório da EARCPP, com vista a suprimir enviesamentos desnecessários dos resultados.

Não foi possível realizar a análise factorial deste instrumento visto que os sujeitos participantes na amostra não atingiam o quantitativo suficiente para realização desse estudo ($5 \times 46 = 230$) (Maroco, 2007; Field, 2005). Quando realizada a extracção de factores hipotética a quatro factores, apenas 33% da variância ficava explicada devido aos *clusters* formados. Quando realizada a cinco factores, subia para 38% da variância explicada, valor ainda assim insuficiente.

4.1.2. O State-trait anxiety inventory

O STAI, *State-Trait Anxiety Inventory* (Spielberger, 1983) é um instrumento de auto-relato constituído por duas escalas de vinte itens. A escala Y1 é uma escala de ansiedade-estado (como o indivíduo se sente no momento, ou seja, um estado transitório) e a escala Y2, de ansiedade-traço (como o indivíduo se sente habitualmente, ou seja, estável). Pode ser

aplicado a ambos os géneros a partir dos 16 anos de idade e é empregue nos mais variados contextos da psicologia, desde a clínica à educacional, sendo particularmente empregue no meio militar (Exército) após ter sido realizado um estudo científico neste ramo das forças armadas em 1999 (Silva et al., 1999/2000). Pode ser utilizado individualmente ou em grupo, sendo as suas respostas classificadas de acordo com duas escalas de Likert de quatro pontos: que na versão Y1 correspondem a “Nada”, “Um pouco”, “Moderadamente” e “Muito” e na versão Y2 a “Quase nunca”, “Algumas vezes”, “Frequentemente” e “Quase sempre”.

O fundamento teórico em que assenta a construção do STAI é o da concepção de ansiedade proposta por Freud e a distinção descoberta e reconhecida por Cattell e Scheier entre duas modalidades de ansiedade designadas ansiedade-estado e ansiedade-traço. A partir daqui, Spielberger elabora um modelo conceptual referente à ansiedade e ao *stress* (Silva, 2006). A ansiedade é, assim, entendida como um estado emocional adaptativo a situações de *stress*.

A ansiedade-traço determina se o processamento dos recursos é direccionado ou afastado dos estímulos que são percebidos como ameaçadores (Mogg & Bradley, 2000). Quando a ansiedade-estado ou os níveis de *stress* são elevados, indivíduos com elevada ansiedade-traço exibem maior vigilância para a ameaça. Por sua vez, indivíduos com reduzida ansiedade-traço tornam-se menos evitantes à ameaça. De acordo com os mesmos autores, indivíduos com elevada ansiedade-traço avaliariam uma situação inócua como mais ameaçadora quando comparados com indivíduos com baixa ansiedade-traço. O ser humano orienta ansiedade para estímulos que foram previamente avaliados como tendo valor significativo de ameaça.

O STAI é o instrumento de ansiedade geral mais amplamente utilizado (Keedwell & Snaith, 1996, cit. por Isyanov & Calamari, 2004), como é facilmente constatável pela leitura de artigos científicos nesta área.

Os valores médios para a população portuguesa para ansiedade-estado são 37.05 (DP=10.92) para indivíduos de género masculino e de 37.64 (DP=11.34) para indivíduos de género feminino. Em termos de ansiedade-traço são de 34.72 (DP=8.98) para indivíduos de género masculino e de 35.98 (DP=8.87) para indivíduos de género feminino (Silva et al., 1999/2000). O estudo de consistência interna resultou em valores de alfa de .91 e .93 para a

ansiedade-estado em homens e mulheres respectivamente, e de .89 e .89 para ansiedade-traço, também em homens e mulheres. Já a consistência interna medida através da correlação item-total apresenta valores que oscilam entre .35 e .70 nos homens e entre .37 e .71 nas mulheres para a ansiedade-estado; para a ansiedade-traço entre .34 e .66 nos homens, e entre .31 e .72 nas mulheres. Donde se conclui que a forma portuguesa deste instrumento detém boas qualidades psicométricas.

4.1.3. O Teste de barragem de 3 sinais

Não existem instrumentos que meçam só a atenção, uma vez que esta enquanto processo cognitivo não está relacionada com uma só estrutura cerebral (Van Zomeren & Brouwer, 1992). Assim, os efeitos de determinada variável (duração, distração, etc.) no desempenho são a forma de aferir a atenção. Por outro lado, cada instrumento engloba diferentes aspectos da atenção. Um instrumento que mede a atenção dividida também avalia o estado de alerta, enquanto que para o realizar o sujeito necessita perceber selectivamente e sustentar a atenção durante a realização da prova. Durante toda a realização da prova está implícito o funcionamento do controlo supervisor de atenção. Todas estas razões conjugadas levaram a negligenciar a avaliação da atenção em psicologia. Devido à complexidade do tema, nunca poderemos ter dados satisfatórios relativamente a qualidades psicométricas em testes de atenção e a avaliação neste âmbito deverá ser realizada através de uma metodologia que englobe dados de diferentes instrumentos (técnicas). Alterações subtis na atenção podem nem sempre ser evidentes em situações de avaliação psicométrica, sendo necessário empregar observações comportamentais em conjunto com outras metodologias de avaliação, para as quais não existem dados normativos (Levitt & Johnstone, 2001).

O Teste de barragem de 3 sinais consiste num teste de cancelamento, teste no qual o sujeito determina o seu ritmo, velocidade de trabalho e correcção na execução da tarefa, o que facilita a generalização dos resultados a situações da vida real, tais como tarefas monótonas de trabalho de escritório (Van Zomeren & Brouwer, 1992). Este teste mede a atenção selectiva visto que o examinando deve procurar e seleccionar dentro de uma

variedade de estímulos, mas mede também a atenção sustentada, uma vez que o sujeito necessita manter a intensidade da atenção focada na tarefa que está a realizar.

Um dos primeiros instrumentos criados para avaliar a atenção foi o teste de Bourdon, em 1895. Este teste consistia em assinalar, numa folha impressa, todas as letras “a” do texto apresentado. Contudo, logo se verificou que este teste tinha o inconveniente da distribuição das letras por página não ser uniforme, para além do facto da execução do trabalho ser fortemente influenciada pela experiência anterior e rapidez de leitura do examinando. O teste foi então modificado e substituído por outras páginas impressas nas quais não existiam palavras escritas, mas sim letras irregularmente distribuídas, “a”, “e” e “r” oriundas de um texto impresso num idioma estrangeiro (Székely, 1948, cit. por Alchieri et al., 2002). Finalmente, estas letras foram substituídas por sinais (quadrados), cada um caracterizado por ter um pequeno segmento que se sobressai de um de seus ângulos ou dos lados. Hiltmann (1962, cit. por Alchieri et al., 2002) comenta que se eliminou desta maneira a influência da familiaridade com as letras do alfabeto. O sujeito deveria marcar todos os sinais que apresentassem o segmento dirigido no sentido indicado pelo examinador. Existem 1600 sinais. As possibilidades da posição do segmento são oito por cada sinal (um em cada vértice e em cada lado). No total, existem 200 sinais com a mesma característica. Originalmente o Teste de Barragem de Toulouse-Piéron (vulgarmente denominado TP) consistia num quadro que media 188 milímetros de largura por 188 milímetros de comprimento, formado por 40 colunas de quarenta sinais, medindo 1.25 milímetros de cada lado; cada sinal apresentando na parte externa um traço também de 1.25 milímetros, posicionado numa das oito direcções da Rosa dos Ventos (Amaral, 1967). A versão que foi empregue no nosso estudo consistia numa folha de papel de tamanho A3, sendo que na parte da frente se encontra um extracto do teste, concebido como exemplo e para que o examinando demonstre que compreendeu a *consigne*, sendo este constituído pelos três sinais a marcar e uma linha de sinais que contém 15 sinais a assinalar (Costa, 2001). O teste propriamente dito tem um total de 275 sinais certos por folha (na versão A3). Os sinais consistem em quadrados de 2 mm x 2 mm. A duração da prova consiste em 10 minutos.

O Teste de barragem de 3 sinais caracteriza-se pelo facto do sujeito ter como tarefa “traçar” (cancelar) um de três estímulos específicos, os estímulos-alvo, seleccionando-os de entre uma série de outros estímulos que aparentemente estão dispostos de forma aleatória. É um teste utilizado essencialmente para medir a atenção selectiva (visto que o sujeito tem de seleccionar o estímulo-alvo e assinalá-lo) e a atenção focada (pois o teste apela à persistência da atenção ao longo da respectiva realização) (Alberto, 2003).

A avaliação da atenção através do TP proporciona três indicações: o número dos sinais marcados, o tempo empreendido na actividade e o número de omissões e de erros cometidos. A anotação dos tempos minuto a minuto por parte do avaliador permitia construir um gráfico da curva do trabalho mental, idealmente subdividido em três fases: a inicial, a média e a final, denominado de Curva de Fadiga (Amaral, 1967). Nesta investigação não foram consideradas as pontuações minuto a minuto pois o objectivo consistia em comparar a pontuação global dos indivíduos dos diferentes grupos. Para cálculo da pontuação neste teste, empregou-se a fórmula de Amaral (1967), fórmula esta que integra acertos, erros e omissões, fornecendo um panorama global dos recursos atencionais utilizados pelos sujeitos na execução da tarefa proposta (Alves, 2006).

Através do estudo psicométrico deste instrumento no nosso país, realizado por Amaral (1967), verificou-se que a atenção, tal como é medida por este instrumento, aumenta com a escolaridade do sujeito e apresenta também resultados ligeiramente superiores nos indivíduos de género feminino. Por outro lado, Amaral verificou que o TP possui valores de correlação moderada com os testes de inteligência geral I.A. (escala reduzida das Matrizes Progressivas de Raven, Amaral, 1966) ($r=.477$) e D48 ($r=.474$). Importa referir que o estudo de Amaral reporta à prova sob o formato de folha A4.

De ressaltar ainda que, apesar da aferição deste instrumento carecer de uma actualização das normas para o mesmo, a avaliação da atenção constitui parte integrante da avaliação clínica a fim de se estabelecer diagnóstico de PPST nas várias entidades que realizam intervenção a nível de *stress* de guerra no nosso país.

4.1.4. O Trail making test

O *Trail making test* ou TMT foi elaborado por Partington e Leiter, sendo considerado um bom predictor da aptidão mental. Por volta de 1944 foi incluído no *Army Individual Test of General Ability*, sendo actualmente parte da *Halstead-Reitan Test Battery*, bateria esta que visa avaliar o funcionamento do sistema cerebral e do sistema nervoso em indivíduos a partir dos 15 anos de idade.

A versão empregue no presente estudo foi adaptada por Reitan (1979). O teste é constituído por duas partes, A e B, e visto que se trata de um teste de rapidez, o avaliador deve enfatizar a importância do tempo e da eficiência. A Parte A consiste em números (dentro de círculos) desde o 1 ao 25, aleatoriamente distribuídos numa folha de papel. O objectivo do teste é que o sujeito ligue os números por ordem, começando no 1 e terminando no 25, no período de tempo mais curto possível. A Parte B é mais complexa do que a A, por exigir que o sujeito ligue números e letras de acordo com um padrão alternado (1-A-2-B-3-C... etc.) o mais rapidamente possível. Visto que esta parte requer mais processamento de informação e atenção por parte do sujeito, demora mais tempo a ser executada. Nomeadamente, um sujeito que demore mais do que dois ou três minutos nesta parte, ficará frustrado, podendo esta frustração influenciar o desempenho noutros testes (Bradford, 1992). Por esta razão, o TMT foi aplicado como teste final do protocolo em aplicação ao longo deste trabalho de investigação.

Em geral o TMT é completado entre 5 e 10 minutos (ambas as partes). Os resultados são calculados através da soma do tempo que o sujeito demorou a realizar a Parte A e a Parte B, assim sendo é extremamente importante que o sujeito compreenda as instruções do teste antes do lápis tocar o papel e o tempo começar a contar. Se é cometido um erro, o examinador deve apontá-lo ao sujeito para que este o corrija, voltando atrás à última localização correcta, enquanto o cronómetro continua a contar o tempo. Os erros são registados e o sujeito continua o teste. Factores que interferem nos resultados obtidos consistem, nomeadamente, na idade e na escolaridade (Bradford, 1992).

Da mesma forma como sucedia no teste anterior, também os *Trail making* têm uma prova inicial de treino, com vista à adaptação do examinando.

Em termos de qualidades psicométricas, o teste apresenta elevada fidelidade inter-avaliadores em virtude de ser cotado durante a execução (a pontuação corresponde à quantidade de tempo que o sujeito demorou a executar a tarefa, incluindo o tempo de correcção dos erros) (Fals-Stewart, 1992). No que respeita à fidelidade do teste propriamente dito, quando este é administrado ao mesmo sujeito várias vezes, o seu desempenho pode melhorar com a prática (Fals-Stewart, 1992). Por exemplo, Dye (1979, cit. por Franzen, Paul, & Iverson, 1996) registou melhorias significativas em sujeitos oriundos da população normal que realizaram o teste duas vezes no mesmo dia. Por este motivo, têm sido propostas formas alternativas da Parte A e da Parte B, para eliminar o efeito de aprendizagem. Através da testagem destas formas alternativas, verificou-se que o tempo total que um sujeito demora a executar os testes é muito similar ao da forma original dos testes, assim sendo a fidelidade das formas alternativas foi provada (Franzen et al., 1996).

O TMT, em particular a Parte B, é um bom predictor de lesão cerebral, no entanto, o examinador deve ser particularmente cuidadoso na interpretação dos resultados, pois a ocorrência de erros de administração do teste pode ter impacto na fidelidade. Nomeadamente, uma falha de cotação que acontece frequentemente consiste no examinador não reconduzir o lápis ao local certo quando o sujeito comete um erro. Também é frequente o sujeito não compreender completamente as indicações do examinador. Os sujeitos que compreendem as instruções e observam o teste antes de começar estão em vantagem em relação aos demais.

As tabelas americanas de dados normativos são muito fiáveis porque têm em consideração factores tais como a idade e a escolaridade, desta forma quando se interpretam os resultados de um sujeito com 50 anos de idade, por exemplo, ele/a não será classificado abaixo da média (Davies, 1968, cit. por Bradford, 1992).

Em termos de validade de construto, existem vários factores que tornam a Parte B mais forte (Gaudino, Geisler, & Squires, 1995): a Parte B é 56.9 mm mais longa que a Parte A, o que faz com que demore mais tempo a ser executada; a Parte B tem pelo menos mais um item no caminho do trilho que cria interferência visual a quem está a realizar a tarefa; e a

diferença no tempo que o sujeito demora a executar a Parte B pode ser atribuída aos processos cognitivos complexos envolvidos no alternar entre números e letras.

Relativamente aos processos cognitivos específicos avaliados, Partington inicialmente pensou que o teste media a velocidade motora, mas posteriormente verificou que, para além da velocidade motora, mudanças em termos de organização, memória e reconhecimento, eram necessários para um desempenho de sucesso (Kay, 1984). Reitan percebeu que a capacidade do sujeito procurar, distinguir entre números e letras e integrar duas séries independentes estavam especificamente relacionadas com o desempenho no TMT (Kay, 1984). Golde, Osmon, Moses e Berg descreveram a Parte A como requerendo análise visuo-espacial e aptidão para sequências motoras, enquanto que a Parte B implicaria a retenção de séries e integração e direcção do comportamento, de acordo com a exigência de um plano complexo (cits. por Kay, 1984).

Vários processos avaliados pelo TMT são comuns a ambas as partes (Kay, 1984), a organização espacial, velocidade grafo-motora, reconhecimento de números, atenção visual, vigilância e sequência de números. Individualmente, a Parte A avalia o processo de memória remota e a Parte B está associada aos processos de destriça entre números e letras, integrando duas séries independentes, a aptidão para aprender e o princípio da organização e aplicá-los sistematicamente, a retenção e integração de séries, a resolução de problemas verbais e o planeamento. De uma forma geral, a Parte A afere a capacidade visuo-espacial e a Parte B afere funções executivas e a atenção dividida (Sira, 2007), uma vez que o sujeito tem de ser manter atento aos números enquanto une os círculos (Van Zomeren & Brouwer, 1992) e posteriormente aos números e às letras em simultâneo. Assim, pode ser categorizado como um teste de dupla função (Alberto, 2003).

Foram recentemente realizados estudos normativos deste instrumento no nosso país (Cavaco et al., 2008). Nestes estudos verificou-se que existe uma correlação significativa entre os resultados do teste e a escolaridade quer na Parte A ($r=-.583$; $p<.001$), quer na Parte B ($r=-.634$; $p<.001$), assim como entre a idade e os resultados na Parte A ($r=-.511$; $p<.001$) e na Parte B ($r=.486$; $p<.001$).

4.2. A Amostra

Tendo em conta os objectivos desta investigação, de realizar um estudo comparativo relativamente ao impacto do *stress* contextual sobre a atenção em diferentes grupos da população, foram estudadas três amostras, que passamos a descrever. Uma amostra de 65 recrutas (34 dos cursos de formação geral comum de Praças do Exército – recruta – no Regimento de Infantaria n.º 1 e 31 dos cursos de formação básica de Praças – recruta – da Armada), uma amostra de 62 cadetes (31 do primeiro ano dos cursos superiores da Academia Militar e 31 do primeiro ano dos cursos superiores da Escola Naval) e uma amostra de 32 estudantes universitários do primeiro ano do curso superior de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. As idades variam entre os 17 e os 25 anos de idade.

Através da realização do teste de Qui-quadrado com a simulação de Montecarlo, método este que visa determinar a probabilidade de ocorrência de uma situação (Maroco, 2007), para comparação das amostras recolhidas (ver Tab. 2), verificámos que existiram diferenças estatisticamente significativas a nível do género. A população que flui para as forças armadas continua a ser constituída por um quantitativo masculino superior. Por outro lado, a população de estudantes universitários à qual tivemos acesso era constituída na sua quase totalidade por jovens de género feminino. Assim, não podem ser realizadas generalizações obtidas para a variável género, com base nos resultados desta investigação para a amostra de cadetes e de estudantes universitários. No entanto, para os recrutas irão ser realizadas análises estatísticas deste parâmetro.

Tabela 2: Caracterização da amostra por género

Género	Militares		Estudantes universitários 1º ano (n=32)	Estatística do teste/GL	Nível de significância
	Recrutas (n=65)	Cadetes 1º ano (n=62)			
Feminino	19 (29.23%)	9 (14.52%)	31 (96.88%)	$\chi^2=64.27(2)$	$p=.000^{***}$
Masculino	46 (70.77%)	53 (85.48%)	1 (3.12%)		

*** $p<.001$

Relativamente à escolaridade dos sujeitos participantes, foi realizada a análise estatística dos dados obtidos (ver Tab. 3) mediante recurso ao teste do Qui-quadrado.

Tabela 3: Caracterização da amostra por escolaridade

Escolaridade	Militares		Estudantes universitários 1º ano	Estatística do teste/GL	Nível de significância
	Recrutas	Cadetes 1º ano			
Bacharelato	1 (1.54%)	--	--		
12º ano	32 (49.23%)	62 (100%)	32 (100%)	$\chi^2=159.0(8)$	$p=.001^{***}$
9º ano	21 (32.31%)	--	--		
<9º ano	11 (16,92%)	--	--		

*** $p<.001$

Assim, verificámos que existem diferenças significativas entre os grupos da amostra, havendo disparidade em termos de proveniência escolar dos jovens que são admitidos aos cursos de formação de Praças (Recruta) do Exército e da Armada. De notar que a escolaridade mínima para admissão às forças armadas consiste no 6º ano, comprovado por apresentação de documento escolar, bem como por testes cognitivos que o sujeito realiza durante o processo de selecção com vista a aferir as suas competências.

4.3. O procedimento

Com vista a concretizar este estudo, foram efectuadas várias diligências a fim de obter as devidas autorizações para a recolha da amostra. Foram efectuados Requerimentos com vista a solicitar a autorização para realização do estudo no Exército, na Armada e na Força Aérea, aos respectivos Chefes de Estado-Maior, sendo que a Força Aérea declinou a nossa solicitação. Foi também realizado Requerimento ao Conselho Pedagógico desta Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra com vista à recolha do grupo de estudantes universitários. Após a obtenção das devidas autorizações, foram contactados os estabelecimentos dos Ramos das Forças Armadas que aceitaram colaborar com esta investigação a fim de agendar a administração dos protocolos.

Assim, após autorização do Chefe de Estado-Maior do Exército, o primeiro estabelecimento onde foram recolhidos protocolos constituiu o Regimento de Infantaria N.º 1, local onde se ministrava a Formação Geral Comum de Praças do Exército até Abril de 2008, e onde a investigadora realizava actividades clínicas enquanto Psicóloga Militar. Neste local, a recolha dos protocolos foi sendo realizada consoante surgia algum formando disponível e voluntário para participar no estudo, com autorização de todos os escalões da hierarquia militar. A recolha da amostra neste local desenvolveu-se de Outubro de 2007 a Março de 2008.

O segundo estabelecimento consistiu na Academia Militar onde, através do auxílio do senhor Comandante de Companhia, foi possível realizar grupos de voluntários que responderam aos protocolos ao longo de uma semana em Outubro de 2007, no horário compreendido entre as 16:00 e as 19:00 horas, que os cadetes tinham livre.

Em terceiro lugar, após devida autorização do Chefe de Estado-Maior da Armada, o estudo realizou-se na Escola Naval. Através do apoio da Psicóloga que desempenhava funções nesse mesmo estabelecimento, foi possível organizar, à semelhança do que ocorreu na Academia Militar, pequenos grupos de voluntários que colaboraram na investigação, ao longo de uma semana de Outubro de 2007, no horário compreendido entre as 15:00 e as 17:00 horas.

Em quarto lugar, fomos administrar protocolos junto à Escola de Fuzileiros. Mediante a organização da Psicóloga que fornece apoio a este estabelecimento, organizaram-se também grupos de voluntários, os quais, ao longo de uma semana de Março de 2008, no horário compreendido entre as 10:30 e as 12:30, realizaram os protocolos ministrados.

Por último, após autorização do Conselho Pedagógico desta Faculdade de Psicologia e de junto a uma turma do Curso de Ciências da Educação desta Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, foram administrados os protocolos, ao longo de um dia. Foi um esforço penoso mas necessário, determinado pela distância geográfica que medeia a residência da investigadora e a cidade de Coimbra, mas facilitado pelo facto de, nesta altura da investigação, já estar versada na administração dos instrumentos constantes desta investigação.

O consentimento informado foi obtido oralmente de todos os participantes antes da administração dos protocolos e ao longo da administração dos protocolos foi reforçado, tendo em conta que as instruções sublinhavam a inexistência de respostas certas ou erradas, a possibilidade de desistência a qualquer momento, o cariz voluntário da participação, bem como o facto de todas as respostas individuais serem mantidas confidenciais e anónimas, vindo a ser analisadas apenas a nível estatístico.

Com vista a equiparar as amostras e respectivos sub-grupos, foram criados critérios de exclusão, a saber, que as idades de inclusão do estudo se encontravam entre os 17 e os 25 anos de idade (uma vez que no grupo de estudantes universitários nos confrontamos com indivíduos de idade superior), que os participantes fossem oriundos do território nacional (fomos confrontados com sujeitos estrangeiros, tendo optado por excluir os mesmos de modo a assegurar que as bases culturais e escolares fossem as mesmas), que os participantes civis não tivessem sido anteriormente militares (pois tal facto enviesaria o grupo da amostra, visto que os indivíduos nessas condições teriam sido confrontados anteriormente com os mesmos *stressores* que os sub-grupos de militares). Com base nestes critérios, alguns protocolos foram eliminados.

Gostaríamos de salientar que era nossa intenção administrar os protocolos nos três ramos das forças armadas portuguesas, no entanto a Força Aérea Portuguesa não deferiu o requerimento no qual solicitávamos autorização para realização do estudo. Pretendia-se também constituir uma quarta amostra, de sujeitos com idade máxima de 25 anos, que estivessem a trabalhar e que não tivessem frequentado o Ensino Superior, nem sido militares previamente, para controlar a variável nível de escolaridade, mas tal não foi possível.

Para além dos protocolos que foram invalidados por cumprirem critérios de exclusão, foram também invalidados todos os protocolos que não estavam completos.

CAPÍTULO 5

Apresentação e discussão dos resultados

5.1. Estudos estatísticos preliminares

Após realização da análise estatística das variáveis demográficas dos grupos da amostra, encetou-se o estudo de normalidade relativamente aos instrumentos empregues na presente investigação. A importância da realização destas análises remete para a possibilidade de uma amostra ser representativa da população em estudo e, conseqüentemente, poderem ser realizadas análises posteriores mediante uso de testes paramétricos. Neste âmbito, testámos os instrumentos através de métodos derivados da distribuição normal, nomeadamente o teste *t* de Student para duas amostras independentes e o Qui-quadrado para grupos independentes de dados nominais. Quando verificámos a existência de amostras que não eram normalmente distribuídas, optamos pela aplicação do teste não paramétrico de Mann-Whitney (teste *U*) para duas amostras independentes e do teste de Kruskal-Wallis para três amostras independentes; decorre do emprego deste género de testes que os resultados obtidos são menos potentes e menos flexíveis em termos de conclusões que posteriormente possam vir a ser extraídas.

Assim, para testar a normalidade dos grupos em questão, foram analisadas em primeiro lugar a consistência interna, e de seguida a distribuição dos grupos da amostra (Maroco, 2007; Pereira, 2008). Quanto à consistência interna dos instrumentos, aplicou-se o alfa de Cronbach, tendo-se obtido $\alpha=.801$ na EARCPP, $\alpha=.928$ para o STAI-Y1, e $\alpha=.929$ para o STAI-Y2, tendo-se verificado que a correlação dos itens com a escala total (ver Anexo C) era considerada **boa** para os três instrumentos, não sendo necessário remover nenhum item para tornar estes instrumentos mais homogêneos. Relativamente aos restantes

instrumentos, uma vez que não se tratam de escalas ordinais, este género de estudos não foi realizado.

De seguida aplicou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov com correcção de significância de Lilliefors no caso dos grupos da amostra superiores a 50 elementos, e posteriormente o teste de Shapiro-Wilk no grupo constituído por menos de 50 elementos, com vista a verificar se a distribuição dos grupos seguia a curva normal (Maroco, 2007) (ver Tab. 4).

Tabela 4: Determinação da distribuição dos grupos da amostra

Grupo da amostra	Teste aplicado	Estatística do teste	Nível de significância
Estudantes <i>n</i> =32	Shapiro-Wilk <i>n</i> <50	W(32)=.921	.021*
Cadetes <i>n</i> =62	Kolmogorov-Smirnov <i>n</i> >50	KS(62)=.106	.080 n.s.
Recrutas <i>n</i> =65	Kolmogorov-Smirnov <i>n</i> >50	KS(65)=.118	.026*

* $p < .05$; n.s.= não significativo

Uma vez que, no grupo de estudantes e no grupo de recrutas se encontraram diferenças estatisticamente significativas, sugerindo que não cumpriam os critérios da distribuição normal, tomou-se a decisão de optar por métodos não paramétricos.

Quando se estuda a normalidade, outros parâmetros que são considerados consistem nas medidas de simetria (*skewness*) e de achatamento (*kurtosis*). Estas medidas caracterizam a distribuição dos elementos da população amostrados em torno da média (Maroco, 2007). Em termos de assimetria, quanto mais próxima do zero, maior a simetria da amostra. Neste caso, verificamos que existe assimetria à direita (ver Tab. 5), uma vez que os valores são positivos.

Tabela 5: Medidas de simetria e achatamento

Grupo da amostra	Medida	Estatística do teste	Erro-padrão
Estudantes	Simetria	.654	.414
	Achatamento	-.540	.809
Cadetes	Simetria	.487	.304
	Achatamento	-.194	.599

Tabela 5: Medidas de simetria e achatamento (cont.)

Grupo da amostra	Medida	Estatística do teste	Erro-padrão
Recrutas	Simetria	1.083	.297
	Achatamento	2.007	.586

Quanto ao achatamento, este consiste numa medida para verificar se os dados têm pico ou são achatados em relação à distribuição. Uma distribuição com valores inferiores a zero é achatada ou platocúrtica. Para que uma distribuição se possa assumir como normal, os valores de ambos estes coeficientes devem ser próximos do zero, ou seja, dentro do intervalo $]-0.05; 0.05[$. Para além disso, sempre que os valores absolutos destes coeficientes sejam superiores a 1, pode-se assumir que a distribuição dos dados em análise não é do tipo normal (Maroco, 2007). Assim, no caso deste estudo, verificou-se que os grupos da amostra em questão não possuíam uma distribuição considerada normal por apresentarem assimetria à direita e distribuição achatada (Almeida & Freire, 2003; Maroco, 2007).

Apesar do grupo de estudantes ser constituído por 32 elementos, teoricamente um quantitativo considerável para a realização de testes paramétricos, a violação da distribuição normal para o achatamento é muito elevada e este parâmetro não deve ser elevado, portanto não foi possível aplicar testes paramétricos.

No entanto, através da análise da homogeneidade de variâncias do teste de Levene para o teste t de Student, verificamos que a homogeneidade de variâncias está assumida para todas as variáveis em questão no teste t (ver Anexo C).

Nos testes de normalidade (ver Anexo C), verificou-se que apenas na ERCPP e no *Trailmaking* se necessitou empregar testes não paramétricos quando estava em consideração a variável escolaridade. Para os restantes instrumentos, pôde-se empregar testes paramétricos, pois os estudantes têm uma distribuição próxima da normal e as outras amostras não têm, mas têm dimensões que permitem assumir a aproximação à tabela normal ($n \geq 62$).

5.2. Análise estatística

A análise dos dados estatísticos foi organizada instrumento a instrumento, de forma a facilitar a leitura dos dados obtidos.

5.2.1. Resultados da Escala de avaliação da resposta a contextos de pressão psicológica

Em virtude do grupo de estudantes não possuir uma distribuição normal (ver Anexo C), foi realizado o teste de Kruskal-Wallis para aferir as diferenças entre grupos (ver Tab. 6).

Tabela 6: Teste de Kruskal-Wallis para a diferença entre grupos na EARCPP

Grupo da amostra	N	Ordem	Estatística do teste	GL	Nível de significância
Estudantes	32	84.52			
Cadetes	62	79.91	.450	2	.798 n.s.
Recrutas	65	77.86			

n.s.= não significativo

Verificou-se assim que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as três amostras ($\chi^2_{KW}(2)=.450$; $p=.798$; $n=159$). À luz da literatura revista, era previsível que os recrutas tivessem índices de resposta a contextos de pressão significativamente superiores aos cadetes, e estes relativamente aos estudantes universitários, pois a vida militar induz maior vivência de situações *stressoras* (Pocinho et al., 1991). No entanto, na EARCPP, os índices relativos aos grupos de militares não foram superiores aos dos estudantes universitários, antes pelo contrário.

Em termos de género para a EARCPP, aplicou-se o teste de Mann-Whitney para verificar as diferenças entre géneros no grupo de recrutas (ver Tab. 7), verificando-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres ($U=361.500$; $W=1442.500$; $p=.275$), ou seja, as mulheres não apresentaram índices mais elevados de

resposta a contextos de pressão psicológica. Era esperado que as mulheres apresentassem índices superiores, em consonância com o referido na literatura a propósito de geralmente apresentarem maior presença de sintomatologia ansiosa (Hall et al., 2006; Wofford et al., 1999). No entanto, é de ressaltar que a maior parte dos estudos realizados a propósito da incidência de sintomatologia do foro ansioso/traumático nas forças armadas reportar a indivíduos de género masculino, dado este que não deve ser descurado na formulação de hipóteses explicativas para este resultado.

Tabela 7: Teste de Mann-Whitney para diferenças de género dos recruta na EARCPP

Género	N	Média das ordens	U	W	Nível de significância (bicaudal)
feminino	19	36.97	361.500	1442.500	.275 n.s.
masculino	46	31.36			

n.s.= não significativo

De acordo com a literatura, os sujeitos com menor escolaridade apresentam índices de resposta a contextos de pressão psicológica significativamente superiores aos sujeitos com mais escolaridade (Dirkzwager et al., 2005).

Tabela 8: Teste de Kruskal-Wallis para a escolaridade na EARCPP

Escolaridade	N	Ordem	Estatística do teste	GL	Nível de significância
<9º	11	60.05	3.972	4	.410 n.s.
9º	21	71.21			
12º	32	87.81			
Freq. universitária	94	81.48			
Bacharelato	1	95.00			

n.s.= não significativo

No entanto, o mesmo não aconteceu no caso do nosso estudo: foi realizado o teste de Kruskal-Wallis para avaliar a influência da variável escolaridade sobre os resultados da EARCPP ($\chi^2_{KW}(4)=3.972$; $p=.410$; $n=159$), concluindo-se que os resultados obtidos nesta escala não foram influenciados pela escolaridade dos sujeitos (ver Tab. 8). Ou seja, o nível superior de escolaridade não agiu, na nossa amostra, como factor protector perante um contexto percebido enquanto causador de resposta psicológica, ao contrário do esperado de acordo com a literatura (Dirkzwager et al., 2005).

5.2.2. Resultados do State-trait anxiety inventory

Nos valores do STAI não se obteve uma distribuição normal nos cadetes e recrutas, segundo o teste de Kolmogorov-Smirnov (Maroco, 2007) (ver Tab. 9), mas têm um n suficientemente grande. Os estudantes obtiveram índices de Shapiro-Wilk que evidenciam uma distribuição dentro da curva normal.

Tabela 9: Determinação da distribuição dos grupos da amostra para o STAI-Y1 e STAI-Y2

Sub-escala	Grupo da amostra	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov		
		Estatística do teste	GL	Nível Sig.	Estatística do teste	GL	Nível sig.
STAI-Y1	estudantes	.947	32	.118			
	cadetes				.107	62	.077
	recrutas				.106	65	.067
STAI-Y2	estudantes	.971	32	.527			
	cadetes				.100	62	.200
	recrutas				.108	65	.059

Verificámos, através da aplicação do teste de Levene, para o teste t , que a homogeneidade de variâncias está assumida para todas as variáveis (ver Anexo C). Assim, optou-se por empregar o teste t de Student (Brace et al., 2003; Pestana & Gageiro, 2003).

Na avaliação das diferenças entre estudantes e cadetes mediante o emprego do teste t , verificou-se que quer na ansiedade-estado ($t(92)=2.311$; $p=.023$), quer na ansiedade-traço ($t(92)=4.834$; $p=.000$) existiam diferenças significativas (ver Tab. 10), apresentando os estudantes níveis superiores em ambas as variáveis.

Tabela 10: Teste t de Student entre estudantes e cadetes no STAI

Sub-escala	Estudantes		Cadetes		Estatística do teste	GL	Nível de significância
	M	DP	M	DP			
STAI-Y1	39.34	11.983	34.06	9.651	2.311	92	.023 *
STAI-Y2	41.72	10.768	31.97	8.404	4.834	92	.000 ***

*** $p < .001$; * $p \leq .05$

Aplicámos também o teste *t* para avaliar as diferenças entre estudantes e recrutas, sendo que através desta análise se verificaram também diferenças estatisticamente significativas quer na ansiedade-estado ($t(95)=2.973$; $p=.004$), quer na ansiedade-traço ($t(95)=4.264$; $p=.000$) (ver Tab. 11).

Tabela 11: Teste *t* de Student entre estudantes e recrutas no STAI

Sub-escala	Estudantes		Recrutas		Estatística do teste	GL	Nível de significância
	M	DP	M	DP			
STAI-Y1	39.34	11.983	32.78	9.239	2.973	95	.004 **
STAI-Y2	41.72	10.768	32.91	8.930	4.264	95	.000 ***

*** $p<.001$; ** $p\leq.01$

Entre cadetes e recrutas não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nem na ansiedade-estado ($t(125)=.764$; $p=.447$) nem na ansiedade-traço ($t(125)=-.610$; $p=.543$) (ver Tab. 12).

Tabela 12: Teste *t* de Student entre cadetes e recrutas no STAI

Sub-escala	Cadetes		Recrutas		Estatística do teste	GL	Nível de significância
	M	DP	M	DP			
STAI-Y1	34.06	9.651	32.78	9.239	.764	125	.447 n.s.
STAI-Y2	31.72	8.404	32.91	8.930	-.610	125	.543 n.s.

n.s.= não significativo

De sublinhar que os resultados obtidos pelos estudantes universitários foram os mais elevados dos três grupos da amostra. De acordo com a literatura científica nesta área, esperava-se que os grupos de militares apresentassem índices de ansiedade mais elevados (Pocinho et al., 1991). Por outro lado, esperava-se que os sujeitos com menor escolaridade (ou seja, o grupo dos recrutas) apresentassem índices de ansiedade significativamente superiores aos sujeitos dos restantes grupos da amostra (estudantes das academias e estudantes universitários) à luz do exposto na literatura relativamente a características de resiliência desenvolvidas pelo nível de escolaridade (Dirkzwager et al., 2005).

Relativamente às diferenças entre géneros para os recrutas, empregamos novamente o teste de Mann-Whitney para analisar os resultados subsequentes (ver Tab. 13).

Tabela 13: Teste de Mann-Whitney para diferenças de género dos recrutas no STAI

Teste	Grupo da amostra	N	Média das ordens	U	W	Nível de significância (bicaudal)
STAI-Y1	feminino	19	34.11	416.000	1497.000	.762 n.s.
	masculino	46	32.54			
STAI-Y2	feminino	19	36.87	363.500	1444.500	.288 n.s.
	masculino	46	31.40			

n.s.= não significativo

Assim, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nem no STAI-Y1 ($U=416.000$; $W=1497.000$; $p=.762$) nem no STAI-Y2 ($U=363.500$; $W=1444.500$; $p=.288$) em termos da variável género para os recrutas. Este resultado é incongruente com o plasmado na literatura (Hall et al., 2006; Silva, 2006; Silva et al., 1999/2000; Wofford et al., 1999), esperando-se encontrar maiores níveis de ansiedade nos sujeitos de género feminino, o que não veio a acontecer na nossa amostra, do mesmo modo como ocorrera relativamente à EARCPP.

5.2.3. Resultados do Teste de barragem de 3 sinais

Realizámos o teste de Levene para o teste t de modo a verificar se a homogeneidade de variâncias estava assumida, tendo esta condição sido cumprida (ver Anexo C). Assim, foi aplicado o teste t para avaliar as diferenças (Brace et al., 2003; Pestana & Gageiro, 2003) entre estudantes e cadetes. Verificou-se que existiam diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos ($t(92)=-4.567$; $p=.000$) (ver Tab. 14), apresentando os cadetes resultados mais elevados do que os estudantes universitários.

Tabela 14: Teste t de Student entre estudantes e cadetes no Teste de barragem

Grupo da amostra	M	DP	Estatística do teste	GL	Nível de significância
Estudantes	230.61	33.596	-4.567	92	.000***
Cadetes	269.46	41.583			

*** $p<.001$

Aplicámos também o teste *t* para avaliar as diferenças entre estudantes e recrutas, sendo que através desta análise não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($t(95)=.777$; $p=.439$) (ver Tab. 15), apresentando estes dois grupos resultados similares neste teste.

Tabela 15: Teste *t* de Student entre estudantes e recrutas no Teste de barragem

Grupo da amostra	M	DP	Estatística do teste	GL	Nível de significância
Estudantes	230.61	33.596	.777	95	.439 n.s.
Recrutas	223.16	48.764			

n.s.= não significativo

Entre cadetes e recrutas verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ($t(125)=5.744$; $p=.000$) (ver Tab. 16), apresentando os cadetes uma maior pontuação no teste.

Tabela 16: Teste *t* de Student entre cadetes e recrutas no Teste de barragem

Grupo da amostra	M	DP	Estatística do teste	GL	Nível de significância
Cadetes	269.46	41.583	5.744	125	.000***
Recrutas	223.16	48.764			

*** $p<.001$

Assim, verificamos que na nossa amostra o grupo não foi determinante nos resultados do teste, uma vez que os estudantes universitários apresentaram valores significativamente inferiores em relação aos cadetes, ao contrário do esperado.

Em termos de diferenças de género, aplicámos o teste de Mann-Whitney para o grupo dos recrutas (ver Tab. 17), sendo que os sujeitos de género feminino apresentaram melhores resultados que os de género masculino.

Tabela 17: Teste de Mann-Whitney para as diferenças de género dos recrutas no Teste de barragem

Género	N	Média das ordens	U	W	Nível de significância (bicaudal)
Feminino	19	31.71	412.500	1497.000	.762 n.s.
Masculino	46	33.53			

n.s.= não significativo

Não obstante, conforme se pode constatar, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os géneros através deste teste ($U=412.500$; $W=1497.000$; $p=.762$), ao contrário de estudos anteriores, nos quais os homens apresentam resultados melhores do que as mulheres (Amaral, 1967). Deve-se ter em consideração, no entanto, que o estudo de Amaral concretizou normas antigas para este teste, sendo plausível considerarmos que tenham existido variações com o correr dos anos.

5.2.4. Resultados do Trail making test

As análises estatísticas que realizamos aos resultados do *Trail making test* reportam à Parte B do teste, ou seja, a atenção dividida. A Parte A não foi considerada, uma vez que o respectivo construto (atenção selectiva) já fora medido através do Teste de barragem.

Para analisar os resultados obtidos com este instrumento sob a óptica do grupo da amostra enquanto variável, aplicámos o teste de Mann-Whitney. Quanto à comparação entre estudantes e cadetes, não verificamos diferenças estatisticamente significativas ($U=885.500$; $W=2838.500$; $p=.395$) (ver Tab. 18).

Tabela 18: Teste de Mann-Whitney entre estudantes e cadetes no Trail making

Teste	Grupo da amostra	N	Média das ordens	U	W	Nível de significância (bicaudal)
<i>Trail making</i>	estudantes	32	50.83	885.500	2838.500	.395 n.s.
	cadetes	62	45.78			

n.s.= não significativo

Para a comparação entre estudantes e recrutas verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas ($U=354.500$; $W=882.500$; $p=.000$) (ver Tab. 19), apresentando os estudantes resultados significativamente melhores do que os recrutas.

Tabela 19: Teste de Mann-Whitney entre estudantes e recrutas no *Trail making*

Teste	Grupo da amostra	N	Média das ordens	U	W	Nível de significância (bicaudal)
<i>Trail making</i>	estudantes	32	27.58	354.500	882.500	.000***
	recrutas	65	59.55			

*** $p < .001$

Na comparação entre cadetes e recrutas, existem diferenças estatisticamente significativas ($U=733.000$; $W=2686.000$; $p=.000$), sendo que os recrutas revelam resultados piores do que os cadetes (ver Tab. 20).

Tabela 20: Teste de Mann-Whitney entre cadetes e recrutas no *Trail making*

Teste	Grupo da amostra	N	Média das ordens	U	W	Nível de significância (bicaudal)
<i>Trail making</i>	cadetes	62	43.32	733.000	2686.000	.000***
	recrutas	65	83.72			

*** $p < .001$

Através do teste de Mann-Whitney analisámos ainda os resultados do *Trail making test* relativamente à variável género para o grupo dos recrutas, tendo verificado que não existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros ($U=374.500$; $W=1455.500$; $p=.367$) (ver Tab. 21). Estes resultados são congruentes com a literatura, de acordo com a qual não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os géneros neste teste (Cavaco et al., 2008; Parsons, Rizzo, Der Zaag, McGee, & Buckwalter, 2005).

Tabela 21: Teste de Mann-Whitney para diferenças de género dos recrutas no *Trail making*

Género	N	Média das ordens	U	W	Nível de significância (bicaudal)
feminino	19	36.29	374.500	1455.500	.367 n.s.
masculino	46	31.64			

n.s.= não significativo

Foi ainda realizado o teste de Kruskal-Wallis para avaliar se a escolaridade teve influência significativa sobre os tempos de realização do teste (ver Tab. 22).

Tabela 22: Teste de Kruskal-Wallis para a escolaridade no *Trail making*

Escolaridade	N	Ordem	Estatística do teste	GL	Nível de significância
<9º	11	118.27			
9º	21	118.36			
12º	32	100.72	50.978	4	.000***
Freq. universitária	94	59.07			
Bacharelato	1	158.00			

*** $p < .001$

Os resultados obtidos sugerem que existem diferenças estatisticamente **significativas** entre os grupos da amostra ($\chi^2_{KW}(4)=50.978$; $p=.000$; $n=159$), tendo os grupos de sujeitos com escolaridade igual ou inferior ao 12º ano apresentado tempos de execução superiores aos sujeitos com Frequência Universitária (excluindo o caso do sujeito detentor de um Bacharelato, que aparenta ser um *outlier* dada a disparidade dos resultados apresentados). Este resultado corrobora os resultados das diferenças obtidas nas análises entre os grupos da amostra (ver Tabs. 18, 19 e 20). Estes factos estão de acordo com a literatura, que refere o factor literacia como relevante para a execução com sucesso do TMB, pois este implica o conhecimento e emprego célere do abecedário (Bradford, 1992). Por outro lado, o resultado de estudos empíricos nesta área confirmam a correlação entre escolaridade e resultados neste teste (Cavaco et al. 2008).

No que concerne aos erros, não foram realizadas análises estatísticas uma vez que o factor em estudo consistia no resultado final, ou seja, o tempo, que encerra em si próprio a quantidade de erros, uma vez que quanto maior o tempo de execução da prova, maior a quantidade de erros que o sujeito cometeu.

5.3. Estudos de correlação

Com vista a permitir cruzar os resultados obtidos, foram realizados estudos de correlação entre os resultados dos instrumentos empregues, através da correlação de Pearson, uma vez que a dimensão das amostras assim o permitiu. Estas correlações remetem para os testes

paramétricos, medindo grandeza e significância de uma correlação entre os resultados dos sujeitos em duas variáveis (Green & Oliveira, 1991). As correlações foram realizadas tendo em conta a amostra total de 159 sujeitos (ver Tab. 23).

Tabela 23: Tabela de correlações

Instrumento	EARCPP	STAI-Y1	STAI-Y2	Barragem
STAI-Y1	.635**	--		
STAI-Y2	.699**	.840**	--	
Barragem	-.098	-.153	-.234**	--
Trail making	.072	-.023	.012	-.273**

** $p \leq .01$ (bicaudal)

A variável **EARCPP** apresenta correlação quer com o STAI-Y1 ($r=.635$; $p=.000$), quer com o STAI-Y2 ($r=.699$; $p=.000$), significando que, quanto maiores os resultados na EARCPP, também serão maiores os resultados no STAI-Y1 e no STAI-Y2. Remete para o facto da percepção de resposta à pressão psicológica estar associada com a ansiedade sentida pelo sujeito, facto este facilmente compreensível e plasmado na literatura da área.

De forma não surpreendente, o **STAI-Y1** correlaciona positivamente com o STAI-Y2 ($r=.840$; $p=.000$). Apesar dos construtos ansiedade-traço e ansiedade-estado serem distintos, estão intimamente relacionados, sendo que resultados mais elevados numa acompanham também resultados relativamente elevados na outra, e vice-versa.

A variável **Teste de barragem** correlaciona negativamente com o STAI-Y2 ($r=-.234$; $p=.000$), podendo ser interpretado que uma prestação superior neste teste significa melhor comando da ansiedade e portanto resultados mais baixos nesta sub-escala do STAI-Y2, assim como o inverso. Por outro lado, de acordo com a literatura, os sujeitos com resultados mais elevados nos índices de ansiedade e de resposta a contextos de pressão psicológica, têm resultados inferiores na avaliação da atenção (Matthews & Wells, 2000; Friedland et al., 1999). No entanto, uma vez que o mesmo não sucede com o STAI-Y1, poderemos questionar se esta correlação não se deverá ao acaso ou a outros factores não contemplados neste estudo.

A variável **Trail making** correlaciona negativamente com o Teste de barragem ($r=-.273$; $p=.000$), ou seja, quanto maior o tempo de execução da tarefa de atenção dividida, tanto pior a prestação no Teste de barragem.

5.4. Análise de conteúdo das perguntas de resposta aberta

Para possibilitar a análise das respostas às questões N.º 47, 48 e 49, elaboramos tabelas com as respostas para cada grupo da amostra. As respostas que surgiram, foram agrupadas de acordo com categorias previamente estabelecidas para permitir a melhor leitura dos dados obtidos.

Na análise de cada resposta obedecemos a um critério que consistiu na divisão de cada frase/resposta em partículas de significado, ou seja, no caso dos candidatos que expressam mais do que uma resposta como é o seguinte exemplo: *“tornou-me mais maduro, responsável e com uma maneira de pensar diferente”* correspondem 3 itens de categorização na tabela, (1) Maturidade, (2) Responsabilidade, (3) Postura. Convém ainda referir que, em se tratando de uma análise de conteúdo, as leituras realizadas são subjectivas.

5.4.1. Respostas à questão N.º 47: Mudanças na vida do sujeito

As respostas à questão N.º 47 foram organizadas de acordo com três categorias: Estilo de Vida, Novidade e Personalidade. Verificamos que a categoria com maior expressão ao longo dos três grupos consistiu na Personalidade, seguida pelo Estilo de Vida e pela Novidade (ver Tabs. 24, 25 e 26). Em cada sub-grupo houve mesmo sujeitos que mencionaram a inexistência de mudanças; no caso dos recrutas, 10 sujeitos; no caso dos universitários, 10 sujeitos; e no caso dos cadetes, 1 sujeito.

Tabela 24: Respostas à questão N.º 47 – estudantes universitários

Acha que estar na Universidade mudou alguma coisa na sua vida? De que forma?		
Estilo de vida	8	A distância de família e amigos/sair de casa
Estilo de vida	6	Não mudou a minha vida
Estilo de vida	2	Menos tempo livre
Estilo de vida	1	Estar na universidade aumenta conhecimento, liberdade, responsabilidade e fazem-se amizades para a vida
Estilo de vida	1	Mais trabalho
Novidade	2	É uma entrada num mundo novo
Novidade	1	Foi uma mudança radical
Novidade	1	Um novo desafio
Personalidade	11	Responsabilidade/autonomia
Personalidade	4	Mudou a minha postura
Personalidade	3	Maturidade
Personalidade	1	Deu-me um maior sentido de vida para o futuro
Personalidade	1	Dou valor a coisas que antes não dava
Personalidade	1	Liberdade
Personalidade	1	Não vejo grande futuro em prolongar os meus estudos (desemprego)
Personalidade	1	Os elos com familiares e amigos intensificaram-se

No grupo dos estudantes universitários, 51.11% das respostas remetem para mudanças na personalidade, 40.00% para mudanças em termos de estilo de vida e 8.89% para a novidade.

Tabela 25: Respostas à questão N.º 47 – cadetes

Acha que estar nas Forças Armadas mudou alguma coisa na sua vida? De que forma?		
Estilo de vida	18	A distância de família e amigos/sair de casa
Estilo de vida	13	Mudou a minha rotina
Estilo de vida	10	Menos tempo/vida mais activa
Estilo de vida	3	Perda da liberdade
Estilo de vida	1	Aproveitamento escolar diminuiu
Estilo de vida	1	Criei laços de amizade com muitos camaradas
Estilo de vida	1	Emprego fixo
Estilo de vida	1	Não mudou a minha vida
Estilo de vida	1	O regime de internato
Estilo de vida	1	Terminei namoro
Novidade	1	Foi um grande choque, é tudo diferente da minha "outra vida"
Novidade	1	Foi uma mudança radical
Novidade	1	Passou a ser mais interessante
Personalidade	12	Mudou a minha postura
Personalidade	10	Amadureceu a minha relação com os outros
Personalidade	8	Responsabilidade/autonomia
Personalidade	7	Disciplina
Personalidade	6	Dar mais valor a pequenas coisas
Personalidade	4	Desenvolvimento pessoal

Tabela 25: Respostas à questão N.º 47 – cadetes (cont.)

Acha que estar nas Forças Armadas mudou alguma coisa na sua vida? De que forma?		
Personalidade	4	Maturidade
Personalidade	3	Realização pessoal
Personalidade	1	Desenvolvimento social
Personalidade	1	Dizem-me que estou diferente
Personalidade	1	Estou distante do mundo
Personalidade	1	Mostrou-me que tenho potencial de liderança
Personalidade	1	Sinto que tenho um objectivo a cumprir (ser Oficial de Marinha)

No caso dos cadetes, 52.68% das respostas remetem para mudanças na personalidade, 44.64% para mudanças no estilo de vida e 2.68% para a novidade.

Tabela 26: Respostas à questão N.º 47 – recrutas

Acha que estar nas Forças Armadas mudou alguma coisa na sua vida? De que forma?		
Estilo de vida	10	Não mudou a minha vida
Estilo de vida	8	Mudou a minha rotina
Estilo de vida	5	A distância de família e amigos/sair de casa
Estilo de vida	4	Perda de liberdade
Estilo de vida	1	Prática desportiva
Estilo de vida	1	Várias áreas de trabalho para escolher
Estilo de vida	1	Vou ter a possibilidade de terminar a escola e tirar um curso
Novidade	4	Adquiri conhecimentos
Novidade	3	Mostrou-me uma parte da vida que era desconhecida
Personalidade	15	Mudou a minha postura
Personalidade	17	Responsabilidade/autonomia
Personalidade	7	Maturidade
Personalidade	5	Determinação
Personalidade	4	Auto-confiança
Personalidade	4	Camaradagem
Personalidade	3	Amadurecimento na relação com os outros
Personalidade	2	Valores
Personalidade	1	Aprendi a excluir a palavra "desistir"
Personalidade	1	Bem-estar
Personalidade	1	Consegui ver que não era este o meu objectivo
Personalidade	1	Dar mais valor a certas coisas
Personalidade	1	Emprego de que gosto
Personalidade	1	Estou uma melhor pessoa
Personalidade	1	Fez-me seguir em frente no futuro e realizar o meu sonho
Personalidade	1	Fiquei mais calmo
Personalidade	1	Ganhei objectives
Personalidade	1	Garantiu-me estabilidade
Personalidade	1	Saber ouvir as pessoas
Personalidade	1	Sentir-me "homem"
Personalidade	1	Sinto-me mais forte
Personalidade	1	Ver que as mulheres não são umas inúteis

As respostas dos recrutas concentram 65.74% nas mudanças de personalidade, 27.78% no estilo de vida e 6.49% para novidade.

Em termos de mudança na vida do sujeito, 18 dos cadetes referiram como factor de mudança “A distância de familiares e amigos/sair de casa”, quantitativo superior quer aos universitários (8 sujeitos), quer aos recrutas (5 sujeitos). Este dado não coincide com o que iremos verificar em termos de suporte social, parâmetro no qual os recrutas mencionaram socorrer-se de forma determinante e superior aos restantes grupos da amostra do suporte social fornecido por Familiares, Amigos e Namorada(o).

Os cadetes revelaram maiores mudanças no **amadurecimento da relação com os outros** (10 sujeitos, perante 3 no caso dos recrutas e 1 no caso dos universitários). Demonstraram também **atribuir mais valor a pequenas coisas** (6 sujeitos) do que os universitários (1 sujeito) e os recrutas (1 sujeito).

Um facto intrigante consistiu na mudança em termos de **Estilo de vida**, considerada inferior nos recrutas (27.78%), quando comparados com os cadetes, que expressaram 44.64% de mudanças. Uma vez que os recrutas também se encontram em situação de internato, seria de esperar quantitativos mais aproximados entre estes grupos. Mesmo os estudantes universitários apresentaram maior índice de mudança no Estilo de Vida (40.00%). Este facto poderá ter duas explicações: os sujeitos oriundos da recruta encontrarem-se numa fase muito inicial da sua vida militar, quando comparados com os cadetes (esta variável não foi possível controlar) e os recrutas considerarem mais importantes as mudanças que viram operar em si mesmos a nível de personalidade.

Um dado surpreendente consistiu no facto do terceiro grupo da amostra, os recrutas, referenciarem valores superiores em termos de mudanças na **Personalidade** (65.74%), quando comparados com os outros militares (cadetes: 52.68%) e com os estudantes universitários (51.11%).

Os recrutas apresentaram valores superiores em termos de mudanças na **postura** (15 sujeitos), mas muito aproximados dos cadetes (12 sujeitos), quando comparados com os universitários (4 sujeitos). A entrada para a vida militar consiste num período de adaptação a uma estrutura centenária que existe uma postura significativamente diferente da civil, com as repercussões devidas na vida destes jovens.

Os recrutas também referiram aumento na **responsabilização/autonomia** (17 sujeitos), comparativamente aos universitários (11 sujeitos) e aos cadetes (8 sujeitos). A **maturidade** destes sujeitos também é auto-referenciada como superior (7 sujeitos, versus 4 quer nos universitários, quer nos cadetes).

Houve duas respostas em concreto que merecem particular atenção. A primeira é dada por um sujeito masculino, recruta, que mencionou “sentir-me um «homem»”. Esta é uma das motivações que ainda está patente para ingresso dos jovens de sexo masculino na vida militar. A segunda foi emitida por um sujeito feminino, “ver que as mulheres não são umas inúteis”, intrinsecamente relacionada com a resposta anterior. Se as mulheres também podem aceder à vida militar e executar as mesmas funções que os homens, têm exactamente o mesmo valor e as mesmas expectativas para o futuro. Em termos de igualdade de géneros, esta jovem considerou uma vitória passar a ter os mesmos direitos que os homens.

5.4.2. Respostas à questão N.º 48: Mudanças no próprio sujeito

Nas respostas à questão N.º 48, verificamos que, nos estudantes universitários apenas surgiu uma resposta com teor negativo, “*Deixou-me mais sensível, mais carente.*” (ver Tab. 27), enquanto que no caso dos cadetes encontramos 11.90% de respostas negativas (ver Tab. 28), embora seja de ressaltar que algumas das respostas reportam ao mesmo indivíduo.

Tabela 27: Respostas à questão N.º 48 – estudantes universitários

Acha que estar na Universidade mudou alguma coisa em si? De que forma?	
Positiva/neutra	7 Maturidade
Positiva/neutra	7 Responsabilidade
Positiva/neutra	6 Não mudou nada em mim
Positiva/neutra	4 Independência
Positiva/neutra	3 Sinto-me mais forte psicologicamente
Positiva/neutra	3 Sinto-me mais segura
Positiva/neutra	2 Aumentou o meu à-vontade em público
Positiva/neutra	1 Aprendi a estar sozinha
Positiva/neutra	1 Auto-conhecimento
Positiva/neutra	1 Contacto social
Positiva/neutra	1 Desenvolvi muitas capacidades
Positiva/neutra	1 Dou mais valor às pessoas e às coisas
Positiva/neutra	1 Estou mais active
Positiva/neutra	1 Estou mais lutadora
Positiva/neutra	1 Estou mais orgulhosa de mim mesma, porque era um sonho que tinha, o de entrar para a faculdade
Positiva/neutra	1 Realização pessoal
Negativa	1 Deixou-me mais sensível, mais carente

As respostas dadas pelos estudantes universitários agrupam-se em 97.62% de respostas positivas/neutras e 2.38% de respostas negativas.

Tabela 28: Respostas à questão N.º 48 – cadetes

Acha que estar nas Forças Armadas mudou alguma coisa em si? De que forma?	
Positivo/neutro	16 Responsabilidade
Positivo/neutro	15 Auto-confiança
Positivo/neutro	14 Maturidade
Positivo/neutro	12 Postura
Positivo/neutro	7 Valores
Positivo/neutro	5 Gestão de tempo
Positivo/neutro	4 Fiquei menos ansioso
Positivo/neutro	4 Não mudou nada em mim
Positivo/neutro	3 Autonomia
Positivo/neutro	3 Deu-me mais motivação
Positivo/neutro	3 Disciplina
Positivo/neutro	3 Espírito de sacrifício
Positivo/neutro	3 Ganhei conhecimentos
Positivo/neutro	2 Consigo escutar melhor os outros e compreender os seus problemas
Positivo/neutro	2 Personalidade
Positivo/neutro	1 A minha vida passou a ser mais exigente
Positivo/neutro	1 Aumento da condição física
Positivo/neutro	1 Ensinou-me o significado da camaradagem
Positivo/neutro	1 Mais esperança perante o futuro
Positivo/neutro	1 Mudou a importância da família/amigos

Tabela 28: Respostas à questão N.º 48 – cadetes (cont.)

Acha que estar nas Forças Armadas mudou alguma coisa em si? De que forma?	
Positivo/neutro	1 Orgulho
Positivo/neutro	1 Persistência
Positivo/neutro	1 Querer aprender mais sobre a história do nosso país
Positivo/neutro	1 Realização pessoal
Positivo/neutro	1 Sinto-me mais orgulhoso das coisas que faço
Positivo/neutro	1 Sinto-me melhor comigo próprio.
Positivo/neutro	1 Sinto-me útil
Positivo/neutro	1 Tornei-me mais active
Positivo/neutro	1 Tornei-me mais eficaz
Positivo/neutro	1 Tornei-me mais rápido
Negativo	2 Estou esgotada
Negativo	2 Estou num constante estado de alerta
Negativo	2 Fiquei mais stressado
Negativo	1 Afastei-me dos amigos civis
Negativo	1 Estou desinteressada
Negativo	1 Estou distante
Negativo	1 Estou mais preguiçosa
Negativo	1 Falta de tempo
Negativo	1 Fiquei mais ansioso
Negativo	1 Fiquei mais nervosa
Negativo	1 Irrito-me facilmente
Negativo	1 Mudou a minha atitude relativamente a comportamentos de outras pessoas, que agora me parecem inaceitáveis

Os cadetes apresentaram 88.10% de respostas positivas/neutras face a 11.90% de respostas negativas.

Tabela 29: Respostas à questão N.º 48 – recrutas

Acha que estar nas Forças Armadas mudou alguma coisa em si? De que forma?	
Positivo/neutro	23 Responsabilidade
Positivo/neutro	12 Não mudou nada em mim
Positivo/neutro	9 Maturidade
Positivo/neutro	7 Disciplina
Positivo/neutro	7 Personalidade
Positivo/neutro	6 Mudou a minha postura
Positivo/neutro	4 Camaradagem
Positivo/neutro	4 Determinação
Positivo/neutro	3 Dou mais valor às coisas
Positivo/neutro	2 Aprendi a lidar com pessoas diferentes
Positivo/neutro	2 Auto-confiança
Positivo/neutro	2 Estou mais forte psicologicamente
Positivo/neutro	2 Fiquei mais "homem"
Positivo/neutro	2 Não desistir
Positivo/neutro	2 Sinto-me mais alegre com a minha maneira de viver

Tabela 29: Respostas à questão N.º 48 – recrutas (cont.)

Acha que estar nas Forças Armadas mudou alguma coisa em si? De que forma?		
Positivo/neutro	2	Sinto-me mais alegre com a vida
Positivo/neutro	2	Valores
Positivo/neutro	1	Acho que é uma experiência que nos vai marcar de forma positiva
Positivo/neutro	1	Conseguo desligar-me das coisas como o telemóvel
Positivo/neutro	1	Entre-ajuda
Positivo/neutro	1	Espírito de sacrifício
Positivo/neutro	1	Estou mais atenta
Positivo/neutro	1	Estou menos impulsiva
Positivo/neutro	1	Fiquei mais observador
Positivo/neutro	1	Fiquei uma "melhor" pessoa
Positivo/neutro	1	Liberdade
Positivo/neutro	1	Mudou a minha maneira de sentir
Positivo/neutro	1	O esforço é reconhecido
Positivo/neutro	1	Organização pessoal
Positivo/neutro	1	Querer arriscar mais na vida militar
Positivo/neutro	1	Saber viver longe da família e amigos
Positivo/neutro	1	Tornar-me um exemplo
Negativo	3	Estou mais insensível
Negativo	2	Estou mais fria
Negativo	1	Estou mais desconfiada
Negativo	1	Estou psicologicamente abalado pela pressão
Negativo	1	Fiquei mais distante
Negativo	1	Tornei-me mais reservada

No caso dos recrutas, 92.17% das respostas formuladas foram positivas/neutras, enquanto que as negativas consistiram em 7.83%.

Do mesmo modo que ocorreu com os cadetes, no sub-grupo de recrutas, verificamos maior incidência de **mudanças negativas no próprio** (ver Tab. 29), quando comparados com os estudantes universitários, ainda que com menos expressão quando comparados com os cadetes. Este é provavelmente o facto mais relevante a concluir desta análise de conteúdo. Enquanto que no caso dos universitários apenas um sujeito relata uma mudança negativa decorrente da nova situação na sua pessoa (“Deixou-me mais sensível, mais carente”), no caso dos cadetes e dos recrutas o panorama é completamente distinto.

Os recrutas referenciam insensibilidade, frieza, sentir-se distante, reservado e psicologicamente abalado (9 respostas, reportando a 7.83% das mudanças no próprio). Nos cadetes a situação ainda é mais agravada. Quinze respostas mencionaram mudanças

negativas: fadiga, *stress*, estado de alerta permanente, preguiça, maior ansiedade, desinteresse, falta de tempo, irritabilidade, sentir-se mais distante e sentir-se mais nervoso (15 sujeitos, explicando 11.90% das mudanças).

Relativamente à resposta individual a contextos de pressão psicológica, de acordo com a literatura, a vida militar induz maior vivência de situações *stressoras*, como tal um incremento nos níveis de *stress* revelado (Pocinho et al., 1991). Tal ocorreu no caso das questões de resposta aberta, uma vez que os sujeitos oriundos dos grupos militares da amostra referem mais mudanças negativas no próprio (cadetes: 11.90%; recrutas: 7.83%) do que os estudantes universitários (2.38%).

5.4.3. Respostas à questão N.º 49: Estratégias de coping

As respostas a esta questão foram categorizadas de forma a permitir uma melhor percepção dos resultados (Kondo, 1997). Assim, realizamos os seguintes agrupamentos: Aceitação, Distracção, *Downplaying*, Evitamento, Isolamento, Reestruturação cognitiva, Resolução activa, Suporte social e Ventilação de emoções. Estas estratégias de *coping* consistem em estratégias focadas na emoção, à excepção de Aceitação e Resolução activa, que se englobam nas estratégias focadas no problema.

Tabela 30: Respostas à questão N.º 49 – estudantes universitários

Quando se sente mais em baixo, o que o/a ajuda a ficar melhor?		
Suporte social	28	Familiares/Amigos/Colegas/Namorado(a)
Suporte social	1	Conviver
Reestruturação cognitiva	3	Pensar nas coisas boas da vida e nas pessoas de quem gosto
Reestruturação cognitiva	2	Pensar que tenho que ser forte e lutar para obter os meus objectivos
Reestruturação cognitiva	1	Acreditar em mim e nas minhas capacidades
Isolamento	2	Estar num sítio calmo (por vezes preciso do meu próprio espaço)
Distracção	3	Ouvir música
Distracção	2	Dedicar-me às coisas que gosto de fazer
Distracção	2	Descontrair
Distracção	2	Passear
Ventilação de emoções	1	Chorar

No grupo de estudantes universitários, 61.70% das respostas remetem para suporte social, 19.14% para distração, 12.77% para reestruturação cognitiva, 4.26% para isolamento e 2.13% para ventilação de emoções.

Tabela 31: Respostas à questão N.º 49 – cadetes

Quando se sente mais em baixo, o que o/a ajuda a ficar melhor?	
Aceitação	1 Meditar sobre os problemas
Distração	10 Distrair-me
Distração	10 Ouvir música
Distração	6 Dormir
Distração	3 Hobbies
Distração	2 Comer
Distração	2 Descontrair
Distração	2 Passear
Distração	1 Cantar
Distração	1 Penso nos tempos de escola
Distração	1 Sair
Distração	1 Ver fotografias
Downplaying	9 Penso no futuro que a Armada/Exército me garante
Downplaying	1 Esperar que as condições na instituição mudem
Downplaying	1 Penso que não tenho nada a perder
Evitamento	1 Deixar de pensar, mudar de assunto, pensamento
Reestruturação cognitiva	6 Pensamento positivo
Reestruturação cognitiva	6 Pensar no fim-de-semana
Reestruturação cognitiva	4 O orgulho que os meus familiares e amigos têm em mim
Reestruturação cognitiva	3 Penso na profissão que sonho ter
Reestruturação cognitiva	1 Concentrar-me no dia-a-dia
Reestruturação cognitiva	1 Pensar que consigo tudo com esforço e dedicação
Reestruturação cognitiva	1 Pensar que já passei por pior
Reestruturação cognitiva	1 Pensar que o dia de amanhã será melhor
Reestruturação cognitiva	1 Saber que tenho que me esforçar para conseguir e merecer aquilo que quero
Resolução activa	3 Estudar
Resolução activa	1 Exaltar o meu orgulho
Resolução activa	1 Lutar para ficar melhor
Resolução activa	1 Rir
Resolução activa/distração	2 Praticar desporto
Resolução activa/distração	1 Fazer Ordem Unida
Suporte social	45 Familiares/Amigos/Camaradas/Namorado(a)
Ventilação de emoções	1 O medo de desapontar familiares e amigos

No grupo dos cadetes (ver Tab. 31), 34.35% das respostas remetem para suporte social, 32.06% para distração, 18.32% para reestruturação cognitiva, 8.40% para *downplaying*,

4.58% para resolução activa, 2.29% para resolução activa/distracção, 0.76% para aceitação, 0.76% para evitamento e 0.76% para ventilação de emoções.

Tabela 32: Respostas à questão N.º 49 – recrutas

Quando se sente mais em baixo, o que o/a ajuda a ficar melhor?	
Aceitação	4 Meditar sobre os problemas
Distracção	5 Ouvir música
Distracção	2 Dormir
Distracção	2 Passear
Distracção	2 Ver fotos
Distracção	1 Cantar
Distracção	1 Comer chocolates
Distracção	1 Distrair-me
Distracção	1 Escrever
Distracção	1 Jogar PS2
Distracção	1 O mar
Distracção	1 Relaxar
Downplaying	1 Pensar que amanhã será um novo dia
Downplaying	1 Pensar que é só uma má fase e que mais tarde ou mais cedo vai ter de acabar
Downplaying	1 Penso que a vida é curta, que só estou aqui porque quero e tenho de desfrutar ao máximo estes momentos
Downplaying	1 Perspectiva de um futuro melhor
Evitamento	2 Deixar de pensar nessas coisas
Evitamento	1 Conversar sobre outros assuntos
Evitamento	1 O silêncio
Isolamento	3 Ficar sozinha
Reestruturação cognitiva	13 Pensar em coisas boas
Reestruturação cognitiva	3 Pensamento positivo
Reestruturação cognitiva	1 A minha própria vontade, pois tento ter uma mentalidade muito forte
Reestruturação cognitiva	1 Pensar no fim-de-semana
Reestruturação cognitiva	1 Pensar nos meus filhos
Reestruturação cognitiva	1 Penso que vou conseguir
Reestruturação cognitiva	1 Procurar ultrapassar os próprios obstáculos
Resolução activa	2 Tentar resolver a situação
Resolução activa	1 Não cruzar os braços e lutar
Resolução activa/Distracção	1 Fazer desporto
Suporte social	40 Familiares/amigos/camaradas/namorado(a)
Suporte social	1 Um abraço
Suporte social	1 Um sorriso e palavras animadoras
Ventilação de emoções	1 Não desiludir família e amigos

No grupo dos recrutas (ver Tab. 32), 42.00% das respostas remetem para suporte social, 21.00% para reestruturação cognitiva, 19.00% para distração, 4.00% para aceitação, 4.00% para *downplaying*, 4.00% para evitamento, 4.00% para resolução activa/distração, 3.00% para isolamento e 1.00% para ventilação de emoções.

Nas respostas à questão N.º 49 para a população universitária (Tab. 30), verificamos que 61.70% das respostas remetem para suporte social, sendo este dado particularmente relevante se considerarmos que, dos 32 sujeitos participantes deste grupo da amostra, 28 fizeram alusão a este tipo de estratégia de resolução de problemas. No caso dos recrutas o recurso a suporte social consistiu em 42.00% e no dos cadetes a 34.35%. Esta situação poderá ilustrar uma maior autonomia dos cadetes em relação ao meio de origem quando comparados com os recrutas.

As estratégias de isolamento apenas surgiram no caso dos universitários (4.26%) e dos recrutas (3.00%), sendo que na vida militar durante o período de formação é muito pouco plausível conceber a possibilidade de momentos a sós para o sujeito, exceptuando aos fins-de-semana. Todas as suas actividades e horários estão ocupados e controlados. Não existe privacidade nem independência.

Todas as estratégias referidas no caso dos estudantes universitários remetem para o agrupamento de estratégias de *coping* focadas na emoção, podendo ser consideradas adaptativas, incluindo “Chorar”, pois apesar de transmitir ventilação de emoções, pode assumir uma função catártica. Possivelmente reflecte uma estratégia patente em todos os grupos da amostra, no entanto não é referenciada nos outros grupos, provavelmente porque não ser conotada com a resolução ou melhoria do estado do sujeito.

Outro facto também interessante nas respostas dos universitários consiste na inexistência de estratégias de *coping* focadas na resolução de problemas nesta população, bem como a inexistência de *Downplaying* (mudar as cognições, desvalorizando o problema).

Os cadetes (Tab. 31) apresentaram resultados mais elevados em termos de *Downplaying* (8.40%, por oposição aos recrutas, que apresentaram 4.00%). É possível que tal facto esteja associado a uma maior maleabilidade intelectual, medida através do sarcasmo que permite reestruturar as inconveniências da vida militares através deste género de estratégia de *coping*.

Os cadetes apresentaram também valores superiores em Distracção (32.06%), enquanto que os universitários apresentaram 19.14% e os recrutas apenas 19.00%. A explicação para uma disparidade tão elevada entre cadetes e recrutas, consiste no facto de os recrutas possuírem um plano de formação muito intensivo, no qual sobram poucas horas do dia para a distracção e muito controlo relativamente às actividades que podem ser efectuadas nos tempos livres.

Apenas os cadetes (4.58%) e os recrutas revelaram estratégias activas de resolução de problemas (4.00%), facto que poderá estar associado a maior determinação por parte destes sujeitos em resolver os problemas que lhes vão surgindo, fruto da formação que recebem nas instituições militares.

Verificamos que o grupo dos recrutas (Tab. 32) foi o que apresentou maiores valores de reestruturação cognitiva (21.00%), quando comparado com os cadetes (18.32%) e com os universitários (12.77%), revelando a importância da mentalização para o sucesso que ocorre nos treinos militares.

CAPÍTULO 6

Conclusões

O nosso estudo versou o impacto da vida militar sob variáveis psicológicas (ansiedade e *stress* ocupacional específico), bem como cognitivas (o processo atencional). Através do protocolo de investigação, foi assim possível melhor perceber as relações que existem entre ansiedade e atenção para a nossa amostra.

A vivência militar, apesar de não ter revelado exercer influência a nível de ansiedade e *stress*, revelou exercer impacto sobre a personalidade dos sujeitos participantes neste estudo através das respostas de carácter aberto. É possível que os sujeitos tenham adquirido, ao longo da sua integração na instituição, estratégias de *coping* adaptativas. Por outro lado, é também plausível conceber que os resultados na EARCPP e no STAI remetam para elevada desejabilidade social e que os resultados nos itens de resposta aberta tenham evidenciado o elevado mal-estar de uma pequena percentagem da amostra, que na avaliação formal viu os seus resultados diluídos em estatísticas. Aqui surge a riqueza destas análises de conteúdo. Embora sejam tecnicamente mais difíceis de manejar, fornecem informação que questionários não contemplam. Este factor é de particular relevância, considerando que os grupos de militares foram os que mencionaram mudanças negativas no próprio desde a entrada para a vida militar, ao contrário dos estudantes. Outra explicação possível para os resultados dos militares pode ter que ver com o auto-controle que se adquire na vida militar em termos de impulsividade e gestão de conflitos.

O facto dos militares terem apresentado maiores estratégias de *coping* activas, bem como distração, *downplaying* e estratégias de aceitação poderá remeter para uma maior autonomia perante a vida e perante as adversidades, consonante com o incremento da maturidade e responsabilidade mencionado igualmente pelos sujeitos.

A inexistência, na nossa amostra, de diferenças significativas em termos de géneros para a ansiedade e para a resposta a contextos de pressão psicológica é um factor intrigante, que pode consubstanciar a hipótese do desenvolvimento de estratégias de *coping* mais adaptativas com a vida militar ou estar associada a uma maior preparação para lidar com situações ansiógenas que os indivíduos que ingressam nas forças armadas podem possuir já de si.

Através da análise estatística realizada para a nossa amostra, concluímos que o *Trail making test* é enviesado por factores culturais/escolares (Cavaco et al., 2008; Amaral, 1967), encontrando-se uma relação que aponta para melhores resultados por parte dos sujeitos com maior nível de escolaridade, tal como se encontra na literatura. Mantém-se assim a importância do factor literacia sob a atenção dividida nesta tarefa, tendo os sujeitos oriundos dos estabelecimentos de ensino superior militar (cadetes) e os universitários apresentado resultados superiores. Hábitos de estudo e a concentração de que o sujeito necessita para singrar na vida académica poderão explicar este facto.

A associação entre ansiedade e atenção só foi parcialmente confirmada, podendo o resultado obtido dever-se a variáveis aleatórias, tais como a inexistência de perfeccionismo nos sujeitos universitários, que obtiveram maiores índices de ansiedade e piores resultados no Teste de barragem. No entanto, no *Trail making test* os estudantes universitários obtiveram resultados superiores, não existindo portanto uma tendência para a relação entre níveis elevados de ansiedade e uma prestação de carácter inferior nos testes de atenção.

6.1. Avaliação crítica e limitações do estudo

Ao longo da realização deste estudo, confrontámo-nos com a presença de limitações à nossa investigação, limitações essas que remetiam quer para a forma, quer para o conteúdo, quer ainda para situações inadvertidas. Estas irão ser seguidamente clarificadas.

Os principais lapsos ocorridos remetem para a forma como o estudo foi elaborado. Veja-se que os variados grupos da amostra são díspares em termos de distribuição de géneros, possuindo diferenças estatisticamente significativas. Nomeadamente, o grupo de estudantes universitários contém apenas um elemento de género masculino. Este facto traduz o predomínio de estudantes femininos no curso de Ciências da Educação, por oposição ao predomínio de estudantes masculinos nas instituições militares. Esta situação fragiliza as comparações que se possam realizar entre grupos militares e não militares, neste estudo como em estudos vindouros.

A nível da EARCPP, surgiram dois lapsos que remetem igualmente para a forma do estudo. Um dos mesmos implicou na retirada de itens no cálculo da pontuação, enquanto que o outro remete para o surgimento de *missings* no preenchimento da escala. De salientar que os itens 11 e 12 foram retirados previamente à realização deste estudo estatístico, por se considerar que as respostas aos mesmos são ambíguas em termos de interpretação. A saber, o item 11 questiona o sujeito relativamente à mudança que ocorreu nas relações com família e amigos e o item 12 questiona relativamente à diferença que o sujeito sente em si mesmo. Da nossa experiência empírica, existem sujeitos que percebem de forma positiva a mudança na relação com a família e amigos, passando a valorizar mais os momentos passados com estes, descobrem um novo sentido para a vida (como na revisão da literatura se descreve crescimento pessoal ou *post-traumatic growth*), enquanto que com outros acontece exactamente o oposto, abraçam a carreira militar numa tentativa de se afastarem das famílias e do meio no qual se inserem, ou fecham-se em si mesmos ao invés de aproveitarem o suporte social que estas relações lhes poderiam proporcionar, utilizando as forças armadas como fuga para a frente, ou modo de recomeçar a vida do zero. Quanto às mudanças individuais, alguns sujeitos tornam-se mais autónomos, mais maduros, mais confiantes, ao passo que outros aumentam a sua percepção do mundo enquanto não digno de confiança, nomeadamente a nível do aumento da ideação paranóide, com a emergência do individualismo (e do sofrimento psicológico). Isto acontece com muita frequência, quiçá maior do que os desfechos positivos em termos de crescimento pessoal. Assim, uma vez que para estas questões uma mudança tanto pode ser positiva como negativa e a forma das

respostas não nos dá a direcção da mesma, optou-se por eliminar estes itens na pontuação global da escala.

Existiram 4 questões da EARCPP que comportaram *missings*, por não se aplicarem a alguns sujeitos, nomeadamente o item 29: “Tenho tido problemas nos relacionamentos amorosos (tenho dificuldades em começar ou em manter um relacionamento).”; item 31: “Tenho tido problemas nas relações sexuais.”; item 42: “O meu esposo/companheiro/namorado anima-me quando estou triste ou preocupado.” e item 43: “O meu esposo/companheiro/namorado realmente compreende como me sinto.” O facto de, nestas últimas duas questões, terem havido respostas “não” por o sujeito considerar não aplicável ao seu caso, vai ter impacto nos resultados finais da escala. A relevância desta ressalva remete para o facto de uma resposta “não” poder significar a inexistência de suporte social por parte de um companheiro, quer porque este companheiro não existe, quer porque o companheiro existe mas não providencia esse suporte. Assim, quer respostas de cariz não, quer *missings* vêm enviesar os resultados na escala global, ficando por clarificar o seu impacto em termos de bem-estar psicológico nos sujeitos.

Este estudo é também limitado na sua forma em termos de dimensão da amostra, constituída por apenas 159 sujeitos. No entanto, se tivermos em consideração que o número de indivíduos admitidos ao 1º ano dos cursos superiores da Academia Militar e da Escola Naval é de cerca de 115 indivíduos em cada estabelecimento por ano lectivo, nestes dois grupos já estamos acima da percentagem estatisticamente significativa da população para um estudo científica.

A presente investigação foi baseada apenas em auto-relatos, o que consiste numa falha de forma. Os resultados seriam considerados mais significativos caso tivessem existido múltiplos informantes e metodologias de aferição dos dados em estudo. Por outro lado, os resultados teriam também mais consistência caso a amostra recolhida tivesse sido mais homogénea em termos de género e a selecção dos participantes no estudo tivesse sido aleatória, factos estes que não foi possível cercear.

Outra limitação que surgiu, mas implicando um lapso no conteúdo do estudo, consiste numa lacuna referenciada na literatura. De acordo com Liverant et al. (2004), uma falha frequente deste género de estudos consiste na não aferição de dados relativamente às variáveis pré-*stress*, como o historial e o diagnóstico de perturbações psiquiátricas, que tem sido demonstrado influenciar o desenvolvimento de sintomatologia após a exposição a trauma no tempo presente. Situações de exposição a eventos traumáticos podem suscitar quer uma maior fragilidade emocional, quer o desenvolvimento de resiliência. De facto, tal como foi possível apurar no nosso estudo, o impacto do *stress* está muito mais relacionado com características intrapsíquicas do indivíduo, do que com o contexto *stressor*.

Por último, ocorreu uma falácia intransponível. Inicialmente este estudo foi concebido para englobar amostras de todos os três ramos das forças armadas, para poder dar uma panorâmica geral da população militar. Lamentavelmente, a Força Aérea não autorizou a realização do estudo junto dos seus militares, não se podendo os nossos resultados generalizar às forças armadas por esse motivo.

6.2. Sugestões para futuros estudos

Face aos resultados obtidos na presente investigação, surgiram outras variáveis que consideramos pertinente abordar em futuros estudos relativamente a esta temática.

Uma vez que a susceptibilidade à resposta a contextos de pressão psicológica reporta a factores individuais mais do que aos contextos, acreditamos que estudos subsequentes poderiam realizar um levantamento de variáveis que precipitam maior desenvolvimento de desfecho psicopatológico. Nomeadamente, estudar-se o estilo de vinculação da população militar em formação, correlacionando-a com a nova percepção sobre a família e com os traços psicopatológicos/sinais de ansiedade.

No mesmo encadeamento de ideias, pensamos que seria interessante estudar a relação entre as estratégias de *coping* e respectivo resultado em termos cognitivos (considerada

pertinente, de acordo com Folkman, 1984, cit. por Ntoumanis et al., 1999). Segundo a literatura referenciada, estratégias focadas na emoção, assim como estratégias de evitamento, estão frequentemente associadas a resultados negativos em termos emocionais, enquanto que estratégias focadas no problema estão habitualmente associadas a emoções positivas. Supondo que existe uma relação entre estado emocional e desempenho, este estado emocional teria repercussão em termos de desempenho cognitivo, cerceando a realização do sujeito (apesar de o mesmo não se ter verificado no estudo, gostaríamos de clarificar o porquê desta disparidade).

Somos de parecer que o estudo das variáveis personalíticas prévias à entrada na vida militar seguido de um acompanhamento transversal, poderia ser útil em termos de monitorização de eventuais mudanças, quer no sujeito individualmente, quer na população. Um tal seguimento poderia permitir uma melhor compreensão do desenvolvimento da personalidade, quer das estratégias de *coping*, contribuindo para o estudo do *stress* e da resiliência nesta população, particularmente visto que acreditamos que as estratégias de *coping* podem ter constituído o factor de resiliência que preveniu a emergência de maior sintomatologia ansiosa e traumática nos militares.

O nosso estudo almejava particularmente estudar a população militar em formação. Com esse intuito, procedemos à recolha de uma amostra na população universitária, à semelhança de tantos outros trabalhos de investigação na área das ciências sociais. Pretendíamos que a população universitária consistisse no nosso grupo de controlo, esperando menor incidência de sintomatologia. A realidade que percepcionamos na nossa amostra provou exactamente o contrário: a dilatação nos valores em termos de ansiedade e de resposta a contextos de pressão psicológica nos estudantes universitários suscitou relevo que, julgamos, não deverá ser descurado em futuros estudos a propósito do *stress* desta população específica.

Terminamos, fazendo votos que os futuros Oficiais do Exército e da Armada que colaboraram com este estudo façam jus à honra dos nossos antepassados e que as Praças entretanto já formadas os assistam diligentemente nessa missão!

BIBLIOGRAFIA

- Alberto, I. (2003). Atenção, por favor (!) à avaliação da atenção! *Psychologica*, 34, 231-243.
- Albuquerque, A. (2003). A guerra colonial e as suas feridas: o depoimento de um profissional de saúde. In Pereira, M.-G., & Monteiro-Ferreira, J. (Coords.) *Stress traumático: aspectos teóricos e intervenção* (pp. 111-118). Lisboa: Climepsi.
- Albuquerque, A., Fernandes, A., Saraiva, E., & Lopes, F. (1992). Distúrbios pós-traumáticos do stress em ex-combatentes da guerra colonial. *Revista de Psicologia Militar*, 399-407.
- Alchieri, J., Lunkes, C., & Zimmer, D. (2002). Toulouse-Piéron: Atualizações de resultados para o Estado do Rio Grande do Sul. *Avaliação Psicológica*, 1 (2), 111-118.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alves, S. (2006). *Atenção selectiva em crianças do 1º CEB: influência do estímulo da Educação Física*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Actividade Física na Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Amaral, J. (1966). *I.A. um teste de factor «g» aferido para a população escolar portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amaral, J. (1967). *O teste de barragem de Toulouse e Piéron na medição e diagnóstico da atenção: elementos de aferição para a população portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- American Psychiatric Association (2006). *DSM-IV-TR: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª Ed.). Lisboa: Climepsi.

- Amirkhan, J. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1066-1074.
- Andrewes, D. (2001). *Neuropsychology: from theory to practice*. East Sussex: Psychology Press.
- Anshel, M., & Anderson, D. (2002). Coping with acute stress in sport: linking athlete's coping style, coping strategies, affect, and motor performance. *Anxiety, Stress, and Coping*, 15, 2, 193-209.
- Anshel, M., & Wells, B. (2000). Sources of acute stress and coping styles in competitive sport. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 13, 1-26.
- Banyard, P. (1996). *Applying Psychology to health*. Bath: Hodder Arnold.
- Basto, A. (2003). Heróis ou talvez não: a guerra do ponto de vista de um combatente. In Pereira, M.-G., & Monteiro-Ferreira, J. (Coords.) *Stress traumático: aspectos teóricos e intervenção* (pp. 119-126). Lisboa: Climepsi.
- Blake, D., Weathers, F., Nagy, L., Kaloupek, D., Gusman, F., Charney, D., & Keane, T. (1995). The development of a clinician-administered PTSD scale. *Journal of Traumatic Stress*, Vol. 8, 1, 75-90. Retirado em 20 de Setembro de 2008 de http://www.ncptsd.va.gov/ncmain/nc_archives/nc_artics/id12317.pdf
- Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. (2003). *SPSS for Psychologists: a guide to data analysis using SPSS for Windows*. New York: Palgrave Macmillan.
- Brand, A., & Johnson, J. (1982). Note on reliability of the Life Events Checklist. *Psychological Reports*, 50, 1274.

- Bradford, D. (1992). *Interpretive reasoning and the Halstead-Reitan Tests*. Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.
- Braunstein-Bercovitz, H. (2003). Does stress enhance or impair selective attention? The effects of stress and perceptual load on negative priming. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 16, 4, 345-357.
- Burton, D., Foy, D., Bwanausi, C., Johnson, J., & Moore, L. (1994). The relationship between traumatic exposure, family dysfunction, and post-traumatic stress symptoms in male juvenile offenders. *Journal of Traumatic Stress*, 7, 83-92.
- Carreiras, M.-H. (2002). *Mulheres em armas. A participação militar feminina na Europa do Sul*. Lisboa: Cosmos.
- Carroll, J. (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 2, 267-283.
- Castro-Caldas, A. (2000). *A herança de Franz Joseph Gall: o cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Chajut, E., & Algom, D. (2003). Selective attention improves under stress: implications for theories of social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 85, 2, 231-248.
- Chambel, M.-J. (2005). Stress e bem-estar nas organizações. In Pinto, A., & Silva, A. (Eds.). *Stress e bem-estar* (pp. 105-134). Lisboa: Climepsi.

- Comando de Instrução e Doutrina (2007). *Manual do formando*. Évora: Exército Português.
- Conroy, D., & Elliot, A. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 17, 3, 271-285.
- Costa, J. (2001). *Inteligência geral e conhecimento específico no futebol: estudo comparativo entre a inteligência geral e o conhecimento específico em jovens futebolistas federados de diferentes níveis competitivos*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, área de especialização em Desporto de Crianças e Jovens, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Davidoff, L. (2001). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Makron Books.
- Dekel, R., Solomon, Z., Ginzburg, K., & Neria, Y. (2004). Long-term adjustment among Israeli war veterans: the role of attachment style. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 17, 2, 141-152.
- Delbrouck, M. (2006). *Síndrome de exaustão (Burnout)*. Lisboa: Climepsi.
- Department of the Army (2003). *U. S. Army combat stress control handbook*. Guilford: The Lyons Press.
- Dirkzwager, A., Bramsen, I., & Van der Ploeg, H. (2005). Factors associated with posttraumatic stress among peacekeeping soldiers. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 18, 1, 37-51.
- Elsesser, K., Sartory, G., & Tackenberg, A. (2004). Attention, heart rate, and startle response during exposure to trauma-relevant pictures: a comparison of recent trauma victims and patients with posttraumatic stress disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 113, 2, 289-301.

- Eltinge, L. (1915). *Psychology of war*. Whitefish: Kessinger (reprint of rare book).
- Evans, D. (1997). Health promotion, wellness programs, quality of life and the marketing of psychology. *Canadian Psychology*, Vol. 38, 1, 1-12. Retirado em 19 de Setembro de 2008 de http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3711/is_199702/ai_n8737584/print?tag=artBody;col1
- Evans, D., Burns, J., Robinson, W., & Garrett, O. (1985). The quality of life questionnaire: a multidimensional measure. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 13, 3, 305-322. Retirado em 19 de Setembro de 2008 de <http://www.springerlink.com/content/k47745501q786t17/>
- Evans, D., & Cope, W. (1989). *Manual for the Quality of Life Questionnaire*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Eysenck, H., & Eysenck, S. (1997). *Cuestionario revisado de personalidad de Eysenck (EPQ-R)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fals-Stewart, W. (1992). An interrater reliability study of the Trail Making Test (Parts A and B). *Perceptual and Motor Skills*, 74, 39-42.
- Felsten, G. (1998). Gender and coping: use of distinct strategies and associations with stress and depression. *Anxiety, Stress, and Coping*. Vol. 11, 289-309.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Franzen, M., Paul, D., & Iverson, G. (1996). Reliability of alternate forms of the Trailmaking Test. *The Clinical Neuropsychologist*, 10, 125-129.

- Friedland, N., Keinan, G., & Tytun, T. (1999). The effect of psychological stress and tolerance of ambiguity on stereotypic attributions. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 12, 397-410.
- Gastó, C. (2000). Psicopatología de la atención y orientación. In Vallejo, J. (Ed.). *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría* (4ª Ed.) (pp. 159-168). Barcelona: Masson.
- Gaudino, E., Geisler, M., & Squires, N. (1995). Construct validity in the Trail Making Test: what makes Part B harder? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 17, 529-535.
- Gerhardt, C., Yopp, J., Leininger, L., Valerius, K., Correll, J., Vannatta, K., & Noll, R. (2007). Brief report: post-traumatic stress during emerging adulthood in survivors of pediatric cancer. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 8, 1018-1023. Retirado a 15 de Setembro de 2008 de <http://jpepsy.oxfordjournals.org/cgi/content/full/jsm038v1>
- Gil, S. (2005). Coping style in predicting posttraumatic stress disorder among Israeli students. *Anxiety, Stress, and Coping*. Vol. 18, 4, 351-359.
- Gray, M., Litz, B., Hsu, J., & Lombardo, T. (2004). Psychometric properties of the Life Events Checklist. *Assessment*, Vol. 11, 4, 330-341. Retirado em 17 de Setembro de 2008 de http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ689719&_ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ689719
- Green, J., & Oliveira, M. (1991). *Testes estatísticos em Psicologia*. Lisboa: Estampa.
- Halbesleben, J., & Buckley, M. (2006). Social comparison and burnout: the role of relative burnout and receives social support. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 19, 3, 259-278.

- Hall, N., Chipperfield, J., Perry, R., Ruthig, J., & Goetz, T. (2006). Primary and secondary control in academic development: gender-specific implications for stress and health in college students. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 19, 2, 189-210.
- Hammond, K. (2000). *Judgments under stress*. New York: Oxford University Press.
- Harris, L., & Menzies, R. (1998). Changing attention bias: can it affect self-reported anxiety? *Coping, Anxiety, and Stress*, Vol. 11, 167-179.
- Ibañez, G., Buck, C., Khatchikian, N., & Norris, F. (2004). Qualitative analysis of coping strategies among mexican disaster survivors. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 17, 1, 69-85.
- Isyanov, E., & Calamari, J. (2004). Does stress perception mediate the relationship between anxiety sensitivity and anxiety and depression symptoms? *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 17, 2, 153-162.
- Johnson, J., & McCutcheon, S. (1980). Assessing life stress in children and adolescents: Preliminary findings with the Life Events Checklist. In Sarason, I., & Spielberger, C. (Eds.). *Stress and Anxiety* (Vol. 7). Washington D.C.: Hemisphere Publishing Co.
- Jones, K., Smith, N., & Holmes, P. (2004). Anxiety symptom interpretation and performance predictions in high-anxious, low-anxious and repressor sport performers. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 17, 2, 187-199.
- Jordan, B., Marmar, C., Fairbank, J., Schlenger, W., Kulka, R., Hough, R., et al. (1992). Problems in families of male Vietnam veterans with posttraumatic stress disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 60, 6, 916-926.

- Jordão, A. (2009). *Burnout e ansiedade na intervenção com vítimas*. Dissertação de Mestrado em Temas da Psicologia, Ramo de Psicologia do Comportamento Desviante, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Kavanagh, J. (2005). *Stress and performance: a review of the literature and its applicability to the military*. Santa Monica: Rand.
- Kay, G. (1984). *Neuropsychological investigation of the processes underlying performance on the Extended Trail Making Test*. Dissertation presented to the Faculty of Memphis State University.
- Keogh, E., Bond, F., French, C., Richards, A., & Davis, R. (2004). Test anxiety, susceptibility to distraction and examination performance. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 17, 3, 241-252.
- King, L., King, D., Leskin, G., & Foy, D. (1995). The Los Angeles Symptom Checklist: a self-report measure of posttraumatic stress disorder. *Assessment*, Vol. 2, 1, 1-17. Retirado em 17 de Setembro de 2008 de <http://asm.sagepub.com/cgi/content/abstract/2/1/1>
- Kondo, D. (1997). Strategies for coping with test anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 10, 203-215.
- Kraaij, V., & Garnefski, N. (2006). The role of intrusion, avoidance, and cognitive coping strategies more than 50 years after war. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 19, 1, 1-14.
- Lago, Á., Pérez, E., & Sandín, M. (1998). Ansiedad, estrés y problemas de ansiedad en escolares de 12 a 18 años. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 71. Retirado em 16 de Setembro de 2008 de <http://www.papelesdel psicologo.es/vernumero.asp?id=796>

- Leiter, M. (2005). Perception of risk: an organizational model of occupational risk, burnout, and physical symptoms. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 18, 2, 131-144.
- Levitt, T., & Johnstone, B. (2001). The assessment and rehabilitation of attention disorders. In Crawford, B., & Stonnington, H. (Eds.). *Rehabilitation of neuropsychological disorders* (pp. 27-52). New York: Psychology Press.
- Liverant, G., Hofmann, S., & Litz, B. (2004). Coping and anxiety in college students after the September 11th terrorist attacks. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 17, 2, 127-139.
- MacLeod, C. (1996). Anxiety and cognitive processes. In Sarason, I., Pierce, G., & Sarason, B. (Eds.). *Cognitive interference: theories, methods and findings* (pp. 47-75). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maia, Â., McIntyre, T., Pereira, G., & Fernandes, E. (2006). Por baixo das pústulas da guerra : reflexões sobre um estudo com ex-combatentes da guerra colonial. Gama, M. (Ed.) *A guerra colonial (1961-1974)* (pp. 11-28). Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Lusíadas.
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1996). *The Maslach Burnout Inventory* (3^a Ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Matthews, G., & Wells, A. (2000). The cognitive science of attention and emotion. In Dagleish, T., & Power, M. (Eds.). *Handbook of cognition and emotion* (pp. 171-192). Chichester: John Wiley.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, 397-422.

- Miceli, M., & Castelfranchi, C. (2005). Anxiety as an “epistemic” emotion: An uncertainty theory of anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 18, 4, 291-319.
- Mikulincer, M., & Florian, V. (1997). Are emotional and instrumental supportive interactions beneficial in times of stress? The impact of attachment style. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 10, 109-127.
- Miller, L. (1999). Treating posttraumatic stress disorder in children and families: basic principles and clinical applications. *The American Journal of Family Therapy*, Vol. 27, 21-34.
- Minium, E., King, B., & Bear, G. (1993). *Statistical reasoning in psychology and education*. New York: John Wiley and Sons.
- Mogg, K., & Bradley, B. (2000). Selective attention and anxiety: a cognitive-motivational perspective. In Dalgleish, T., & Power, M. (Eds.) *Handbook of cognition and emotion* (pp. 145-170). Chichester: John Wiley.
- Monteiro-Ferreira, J. (2003). Trauma e *coping*: natureza e curso de um processo. In Pereira, M.-G., & Monteiro-Ferreira, J. (Coords.) *Stress traumático: aspectos teóricos e intervenção* (pp. 55-90). Lisboa: Climepsi.
- Moos, R., & Moos, B. (1994). *LISRES-A – Life Stressors and Social Resources Inventory – Adult Form (Professional Manual)*. Odessa: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Näätänen, P., Kanninen, K., Qouta, S., & Punamäki, R.-J. (2002). Trauma-related emotional patterns and their association with post-traumatic and somatic symptoms. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 15, 1, 75-94.

- Neria, Y., Solomon, Z., & Dekel, R. (2000). Adjustment to war captivity: the role of sociodemographic background, trauma severity, and immediate responses, in the long-term mental health of Israeli ex-POWs. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 13, 229-246.
- Ntoumanis, N., Biddle, S., & Haddock, G. (1999). The mediating role of coping strategies on the relationship between achievement motivation and affect in sport. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 12, 299-327.
- Pamplona, A., & Oliveira, M.-J. (1996). Lidar com o stress. *Revista de Psicologia Militar*, Vol. 9, 165-175.
- Parrish, I. (2001). *Military veterans PTSD reference manual*. Haverford: Infinity.
- Parsons, T., Rizzo, A., Der Zaag, C., McGee, J., & Buckwalter, G. (2005). Gender differences and cognition among older adults. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, Vol. 12, 78-88.
- Pedrosa, C., & Serra, A. (2004). Perda de eficácia em situações de stress e reincidência criminal: estratégias de resolução de problemas e percepção de controlo pessoal em indivíduos com comportamentos criminais recorrentes. *Psychologica*, 35, 111-132.
- Pereira, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS: análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Sílabo.
- Pérez, E., & Lago, A. (1998). *EMANS: Escala Magallanes de Ansiedad - Manual de Referencia*. Bizkaia: Grupo Albor-Cohs.
- Pestana, M.-H., & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.

- Pocinho, F., Córias, J., & Silvestre, J. (1991). Locus de controlo, auto-controlo e ansiedade (estudo experimental em meio militar). *Revista de Psicologia Militar*, 33-48.
- Rafnsson, F., Jonsson, F., & Windle, M. (2006). Coping strategies, stressful life events, problem behaviors, and depressed affect. *Anxiety, Stress, and Coping*. Vol. 19, 3, 241-257.
- Ribeiro, R., & Surrador, A. (2005). *Stress em contexto militar e aeronáutico: identificação dos stressores mais frequentes e indicação de estratégias organizacionais e pessoais para a melhoria do bem-estar*. In Pinto, A., & Silva, A. (Eds.). *Stress e bem-estar* (pp. 151-166). Lisboa: Climepsi.
- Richards, A., French, C., Keogh, E., & Carter, C. (2000). Test-anxiety, inferential reasoning and working memory load. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 13, 87-109.
- Rodrigues, J. (2003). Resiliência em forças de operações especiais: projecto de investigação. *Revista de Psicologia Militar*, 14, 13-28.
- Rutherford, A., & Endler, N. (1999). Predicting approach-avoidance: the roles of coping styles, state anxiety, and situational appraisal. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 12, 63-84.
- Salo, J., Qouta, S., & Punamäki, R.-L.. (2005). Adult attachment, posttraumatic growth and negative emotions among former political prisoners. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 18, 4, 361-378.
- Sandin, B., Chorot, P., Santed, M., & Valiente, R. (2004). Differences in negative life events between patients with anxiety disorders, depression and hypochondriasis. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 17, 1, 37-47.

- Schwarzer, C., & Buchwald, P. (2003). Examination stress: measurement and coping. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 16, 3, 247-249.
- Serra, A. (2007). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Autor.
- Serra, A. (2003). *O distúrbio de stress pós-traumático*. Coimbra: Autor.
- Silva, D. (2006). O inventário de estado-traço de ansiedade (STAI). Gonçalves, M., Simões, M., Almeida, L., & Machado, C. (Eds.). *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa (Volume I) (2ª Ed.)* (pp. 45-60). Coimbra: Quarteto.
- Silva, D., Silva, J., Rodrigues, A., & Luís, R. (1999/2000). Estudos de adaptação e estabelecimento de normas do inventário de Estado-Traço de Ansiedade (STAI) – Forma Y de Spielberger para a população militar portuguesa. *Revista de Psicologia Militar*, 12, 8-26.
- Silva, D., Silva, J., Rodrigues, A., & Luís, R. (2000). *Estudo de adaptação e de normas do Inventário Estado-Traço de Ansiedade (STAI) – forma Y, para a população militar portuguesa*. Comunicação apresentada no 1º Congresso Hispano-Português de Psicologia, Santiago de Compostela.
- Sira, C. (2007). *Psychometric evaluation of The Twelve Elements Test and other commonly used measures of Executive Function*. Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Retirado em 30 de Junho de 2009 de https://dspace.library.uvic.ca:8443/dspace/bitstream/1828/256/1/SIRADissertation_final.pdf

- Smári, J., Erlendsdóttir, G., Björgvinsdóttir, A., & Ágústssdóttir, V. (2003). Anxiety sensitivity and trait-symptom measures of anxiety and depression. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 16, 4, 375-386.
- Smith, R., Ptacek, J., & Patterson, E. (2000). Moderator effects of cognitive and somatic trait anxiety on the relation between life stress and physical injuries. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 13, 269-288.
- Somer, E., Ruvio, A., Soref, E., & Sever, I. (2005). Terrorism, distress and coping: high versus low impact regions and direct versus indirect civilian exposure. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 18, 3, 165-182.
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 17, 3, 213-226.
- Stephens, C., & Long, N. (1999). Posttraumatic stress disorder in the New Zealand Police: The moderating role of social support following trauma. *Anxiety, Stress and Coping*, Vol. 12, 247-264.
- Styles, E. (2005). *Attention, Perception and Memory: an integrated introduction*. Hove: Psychology Press.
- Tiet, Q., Bird, H., Hoven, C., Moore, R., Wu, P., Wicks, J., et al. (2001). Relationship between specific adverse life events and psychiatric disorders – statistical data included. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 29, 2, 153-164. Retirado em 17 de Setembro de 2008 de http://findarticles.com/p/articles/mi_m0902/is_2_29/ai_74492543/pg_1?tag=artBody;col1

- Triffaux, J.-M. (1998). O conceito biopsicossocial do processo de *stress*. In Fontaine, Kulbertus, H., & Étienne, A.-M. (Eds.) *Stress e cardiologia*. (pp. 55-72) Lisboa: Climepsi.
- Troop, N. (1998). Theoretical note: when is a coping strategy not a coping strategy? *Anxiety, Stress, and Coping*. Vol. 11, 81-87.
- United States Army (2004). *Management of stress in army operations*. Honolulu: University Press of the Pacific.
- Vale, J. (2008). *Burnout em técnicos de ambulância de emergência em contexto pré-hospitalar*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, Área de Especialização em Psicologia Clínica e Saúde, Sub-área de Especialização de Sistémica, Saúde e Família, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Van Zomeren, A., & Brouwer, W. (1992). Assessment of attention. In Crawford, J., Parker, D., & McKinlay, W. (Eds.). *A handbook of neuropsychological assessment* (pp. 241-266). East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vasterling, J., Constans, J., Brailey, K., & Sutker, P. (1998). Attention and Memory Dysfunction in Posttraumatic Stress Disorder. *Neuropsychology*, Vol. 12, 1, 125-133.
- Volkin, M. (s.d.). *The top 5 ways to fail boot camp*. Retirado em 03 de Março de 2006 de <http://www.military.com/opinion/0,15202,174428,00.html>
- Wachtel, P. (1968). Anxiety, attention, and coping with threat. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 73, 2, 137-143.

- Weathers, F., Keane, T., & Davidson, J. (2001). Clinician-administered PTSD scale: a review of the first ten years of research. *Depression and Anxiety*, Vol. 13, 132-156. Retirado em 20 de Setembro de 2008 de http://www.ncptsd.va.gov/ncmain/nc_archives/nc_artics/id12317.pdf
- Weathers, F., Ruscio, A., & Keane, T. (1999). Psychometric properties of nine scoring rules for the clinician administered posttraumatic stress disorder scale. *Psychological Assessment*, Vol. 11, 2, 124-133. Retirado em 20 de Setembro de 2008 de http://www.ncptsd.va.gov/ncmain/nc_archives/nc_artics/id20969.pdf
- Weems, C., Pina, A., Costa, N., Watts, S., Taylor, L., & Cannon, M. (2007). Predisaster trait anxiety and negative affect predict posttraumatic stress in youths after Hurricane Katrina. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 75, 1, 154-159.
- Wells, A., & Matthews, G. (2001). *Atenção e emoção: uma visão clínica*. Lisboa: Climepsi.
- Wilkinson, G. (2004). *Compreender o stress*. Porto: Porto Editora.
- Wofford, J., Daly, P., & Juban, R. (1999). Cognitive processes, strain, and stress: gender differences in stress propensity indicators. *Anxiety, Stress, and Coping*, Vol. 12, 41-62.
- Yee, P., & Vaughan, J. (1996). Integrating cognitive, personality, and social approaches to cognitive interference and distractibility. Sarason, I., Pierce, G., & Sarason, B. (Eds.) (1996). *Cognitive interference: theories, methods and findings* (pp. 77-98). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Outros sítios consultados na Internet:

Fordham University (s.d.) *PTSD and dissociative measures*. Retirado em 08 de Junho de 2008 de

http://www.fordham.edu/images/academics/graduate_schools/gsss/ptsd%20&%20dissociative%20measures%201.pdf

Long, C. (1997). *Neuropsychology & behavioral neuroscience*. Retirado em 03 de Março de 2008 de <http://neuro.psyc.memphis.edu/NeuroPsyc/np-test1.htm#trails>

Reis, M. (s.d.). *Conceitos elementares de Estatística*. Retirado em 02 de Fevereiro de 2009 de <http://www.inf.ufsc.br/~marcelo/intro.html>

ANEXOS

ANEXO A

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

1. Sexo: F M

2. Idade: _____ anos

3. Estado civil:

- Solteiro/a
- Casado/a
- Em união de facto
- Separado/a
- Divorciado/a
- Viúvo/a

4. Número de filhos: _____

5. Distrito de residência do agregado familiar: _____

6. Distrito onde exerce a sua profissão/estuda: _____

6.1. Se está deslocado, com que frequência vai à casa do seu agregado familiar:

- Diariamente
- Ao fim-de-semana
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Nas férias

6.2. Se está deslocado, onde vive em tempo de trabalho/aulas:

- No quartel
- Em casa de familiares/amigos
- Em casa arrendada
- Numa residência universitária
- Outro

9. Escolaridade:

- < 9º ano
- 9º ano
- 12º ano
- Frequência universitária
- Licenciatura

10. Ocupação:

- Militar Estudante universitário Trabalhador

11. Se estudante universitário ou trabalhador, já foi militar?

- Sim Não

12. Se estudante universitário,

12.1. Curso e ano: _____

12.2. Universidade: _____

10. Se trabalhador, qual a profissão: _____

11. Se militar,

11.1. Unidade actual: _____

11.2. Posto actual: _____

11.3. Ramo das Forças Armadas:

- Armada Exército Força Aérea

12. Outras observações.

ANEXO B

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DA RESPOSTA A CONTEXTOS DE PRESSÃO
PSICOLÓGICA
(Versão para militares)**

As pessoas respondem a contextos de pressão psicológica de forma variada. Neste questionário encontram-se perguntas e afirmações que têm por objectivo descrever as respostas que as pessoas podem desenvolver perante a sua actividade profissional.

Não há respostas certas ou erradas, só maneiras diferentes de reagir a um acontecimento. Este questionário é anónimo e confidencial.

Vai encontrar algumas frases sobre coisas que pode sentir, relativamente à sua actividade como militar. Se o que está escrito nessas frases for verdade para si, coloque uma cruz à frente do SIM, se não for verdade para o seu caso, coloque uma cruz à frente do NÃO. As suas respostas devem reflectir o que sente apenas **desde que é militar** (ou seja, coisas que mudaram em si desde que iniciou a sua vida militar).

DESDE QUE SOU MILITAR,

1. Tenho tido muitas vezes sonhos maus ou pesadelos sobre a vida militar.

SIM _____ NÃO _____

2. Lembro-me muitas vezes de coisas que acontecem na vida militar, e de que não me quero lembrar.

SIM _____ NÃO _____

3. Fico perturbado/a (assustado, zangado, triste, culpado, etc.) quando ouço falar sobre coisas que me fazem lembrar a vida militar.

SIM _____ NÃO _____

(exemplo: _____
_____)

4. Tenho tido sentimentos fortes que nem parecem ser meus.

SIM _____ NÃO _____

5. Por vezes sinto-me aéreo/a ou distante da minha própria mente, como se as coisas à minha volta não fossem reais.

SIM _____ NÃO _____

DESDE QUE SOU MILITAR,

6. Sinto dificuldade em confiar nas outras pessoas.

SIM _____ NÃO _____

7. As pessoas dizem-me que faço ou digo coisas que não me lembro de ter feito ou dito.

SIM _____ NÃO _____

8. Não consigo perceber se as coisas realmente acontecem ou se apenas pensei/sonhei com elas.

SIM _____ NÃO _____

9. Por vezes sinto-me como se estivesse num local estranho, embora estivesse num local que já conhecia.

SIM _____ NÃO _____

10. As pessoas dizem-me que às vezes ajo de maneira tão diferente que pareço outra pessoa.

SIM _____ NÃO _____

11. As minhas relações com a minha família e amigos mudaram desde que iniciei a vida militar.

SIM _____ NÃO _____

12. Estar nas Forças Armadas fez-me sentir diferente comigo mesmo/a.

SIM _____ NÃO _____

13. Tornei-me mais insensível com as pessoas desde que sou militar.

SIM _____ NÃO _____

14. Tento não fazer coisas que me façam lembrar o que faço na vida militar.

SIM _____ NÃO _____

15. Não consigo lembrar-me de coisas importantes que acontecem na minha vida militar.

SIM _____ NÃO _____

16. Tenho menos vontade de fazer coisas que antes gostava de fazer.

SIM _____ NÃO _____

17. Às vezes sinto-me muito triste e tenho muito medo.

SIM _____ NÃO _____

18. Tenho-me sentido mais distante ou desligado/a das pessoas.

SIM _____ NÃO _____

DESDE QUE SOU MILITAR,

19. Sinto-me mais só, porque as outras pessoas não sabem como me estou a sentir.

SIM _____ NÃO _____

20. Não consigo pensar no que quero fazer no futuro, ou no que será a minha vida no futuro.

SIM _____ NÃO _____

21. Não sou capaz de ter sentimentos fortes (por exemplo, sou incapaz de chorar ou de me sentir alegre).

SIM _____ NÃO _____

22. Tenho dificuldade em adormecer ou manter-me a dormir.

SIM _____ NÃO _____

23. Sinto irritação, ou raiva, que não consigo controlar.

SIM _____ NÃO _____

24. Não consigo estar com atenção, distraio-me com facilidade.

SIM _____ NÃO _____

25. Estou sempre com medo, sempre à espera que me aconteça alguma coisa má.

SIM _____ NÃO _____

26. Barulhos fortes e/ou inesperados assustam-me.

SIM _____ NÃO _____

27. Sinto-me inquieto/a ao ponto de não conseguir manter-me sentado.

SIM _____ NÃO _____

28. Tenho dificuldades em respeitar o funcionamento da vida militar (falto, tenho problemas disciplinares, estou em risco de ser expulso/despedido).

SIM _____ NÃO _____

29. Tenho tido problemas nos relacionamentos amorosos (tenho dificuldades em começar ou em manter um relacionamento).

SIM _____ NÃO _____

30. Tenho pensamentos de suicídio, ou pensamentos de fazer mal a mim próprio.

SIM _____ NÃO _____

31. Tenho tido problemas nas relações sexuais.

SIM _____ NÃO _____

32. Sinto-me fatigado/a quando me levanto de manhã e tenho que enfrentar outro dia.

SIM _____ NÃO _____

DESDE QUE SOU MILITAR,

33. Sinto-me esgotado/a pela vida militar.

SIM _____ NÃO _____

34. Sinto-me perturbado/a quando o meu superior directo me critica por pequenos pormenores.

SIM _____ NÃO _____

35. Tenho conflitos com os meus camaradas.

SIM _____ NÃO _____

36. Tenho conflitos com o meu superior directo.

SIM _____ NÃO _____

37. Existe pressão permanente para que continue a trabalhar.

SIM _____ NÃO _____

38. Parece haver pressa ou urgência em todas as tarefas.

SIM _____ NÃO _____

39. As condições físicas na instituição são desagradáveis (muito barulho, muita sujeira, etc.).

SIM _____ NÃO _____

40. Costumo conversar com os meus camaradas sobre os problemas da vida militar.

SIM _____ NÃO _____

41. A vida militar oferece-me um desafio interessante.

SIM _____ NÃO _____

42. O meu esposo/companheiro/namorado anima-me quando estou triste ou preocupado.

SIM _____ NÃO _____

43. O meu esposo/companheiro/namorado realmente compreende como me sinto.

SIM _____ NÃO _____

44. Os meus amigos animam-me quando estou triste ou preocupado.

SIM _____ NÃO _____

45. Tento manter-me em contacto com os meus familiares, apesar de estarem distantes.

SIM _____ NÃO _____

46. Sinto-me à vontade para falar sobre os meus problemas com os meus familiares.

SIM _____ NÃO _____

Para finalizar, responda às seguintes questões:

- i. Acha que estar nas Forças Armadas mudou alguma coisa na sua vida? De que forma?

- ii. Acha que estar nas Forças Armadas mudou alguma coisa em si? De que forma?

- iii. Quando se sente mais em baixo, o que o ajuda a ficar melhor?

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DA RESPOSTA A CONTEXTOS DE PRESSÃO
PSICOLÓGICA
(Versão para estudantes universitários)**

As pessoas respondem a contextos de pressão psicológica de forma variada. Neste questionário encontram-se perguntas e afirmações que têm por objectivo descrever as respostas que as pessoas podem desenvolver perante a sua actividade profissional.

Não há respostas certas ou erradas, só maneiras diferentes de reagir a um acontecimento. Este questionário é anónimo e confidencial.

Vai encontrar algumas frases sobre coisas que pode sentir relativamente à sua actividade como estudante universitário. Se o que está escrito nessas frases for verdade para si, coloque uma cruz à frente do SIM, se não for verdade para o seu caso, coloque uma cruz à frente do NÃO. As suas respostas devem reflectir o que sente apenas **desde que é estudante universitário** (ou seja, coisas que mudaram em si desde que iniciou a sua vida académica).

DESDE QUE SOU ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO/A,

1. Tenho tido muitas vezes sonhos maus ou pesadelos sobre a vida académica.

SIM _____ NÃO _____

2. Lembro-me muitas vezes de coisas que acontecem na Universidade, e de que não me quero lembrar.

SIM _____ NÃO _____

3. Fico perturbado/a (assustado, zangado, triste, culpado, etc.) quando ouço falar sobre coisas que me fazem lembrar a Universidade.

SIM _____ NÃO _____

(exemplo: _____
_____)

4. Tenho sentimentos fortes que não parecem ser meus.

SIM _____ NÃO _____

5. Por vezes sinto-me aéreo/a ou distante da minha própria mente, como se as coisas à minha volta não fossem reais.

SIM _____ NÃO _____

DESDE QUE SOU ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO/A,

6. Sinto dificuldade em confiar nas outras pessoas.

SIM _____ NÃO _____

7. As pessoas dizem-me que faço ou digo coisas que não me lembro de ter feito ou dito.

SIM _____ NÃO _____

8. Não consigo perceber se as coisas realmente acontecem ou se apenas pensei/sonhei com elas.

SIM _____ NÃO _____

9. Por vezes sinto-me como se estivesse num local estranho, embora estivesse num local que já conhecia.

SIM _____ NÃO _____

10. As pessoas dizem-me que às vezes ajo de maneira tão diferente que pareço outra pessoa.

SIM _____ NÃO _____

11. As minhas relações com a minha família e amigos mudaram desde que iniciei a vida académica.

SIM _____ NÃO _____

12. Estar na Universidade fez-me sentir diferente comigo mesmo/a.

SIM _____ NÃO _____

13. Tornei-me mais insensível com as pessoas desde que sou estudante universitário.

SIM _____ NÃO _____

14. Tento não fazer coisas que me façam lembrar o que faço na vida universitária.

SIM _____ NÃO _____

15. Não consigo lembrar-me de coisas importantes que acontecem na minha vida universitária.

SIM _____ NÃO _____

16. Tenho menos vontade de fazer coisas que antes gostava de fazer.

SIM _____ NÃO _____

17. Às vezes sinto-me tão triste e tenho muito medo.

SIM _____ NÃO _____

18. Tenho-me sentido mais distante ou desligado/a das pessoas.

SIM _____ NÃO _____

DESDE QUE SOU ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO/A,

19. Sinto-me mais só, porque as outras pessoas não sabem como me estou a sentir.

SIM _____ NÃO _____

20. Não consigo pensar no que quero fazer no futuro, ou no que será a minha vida no futuro.

SIM _____ NÃO _____

21. Não sou capaz de ter sentimentos fortes (por exemplo, sou incapaz de chorar ou de me sentir alegre).

SIM _____ NÃO _____

22. Tenho dificuldade em adormecer ou manter-me a dormir.

SIM _____ NÃO _____

23. Sinto irritação, ou raiva, que não consigo controlar.

SIM _____ NÃO _____

24. Não consigo estar com atenção, distraio-me com facilidade.

SIM _____ NÃO _____

25. Estou sempre com medo, sempre à espera que me aconteça alguma coisa má.

SIM _____ NÃO _____

26. Barulhos fortes e/ou inesperados assustam-me.

SIM _____ NÃO _____

27. Sinto-me inquieto/a ao ponto de não conseguir manter-me sentado.

SIM _____ NÃO _____

28. Tenho dificuldades em continuar com a vida universitária (falta, tenho problemas disciplinares, estou em risco de ser expulso/reprovar).

SIM _____ NÃO _____

29. Tenho tido problemas nos relacionamentos amorosos (tenho dificuldades em começar ou em manter um relacionamento).

SIM _____ NÃO _____

30. Tenho pensamentos de suicídio, ou pensamentos de fazer mal a mim próprio.

SIM _____ NÃO _____

31. Tenho tido problemas nas relações sexuais.

SIM _____ NÃO _____

32. Sinto-me fatigado/a quando me levanto de manhã e tenho que enfrentar outro dia.

SIM _____ NÃO _____

DESDE QUE SOU ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO/A,

33. Sinto-me esgotado/a pela vida académica.

SIM _____ NÃO _____

34. Sinto-me perturbado/a quando o(s) meu(s) professor(es) me critica(m) por pequenos pormenores.

SIM _____ NÃO _____

35. Tenho conflitos com os meus colegas.

SIM _____ NÃO _____

36. Tenho conflitos com o(s) meu(s) professores.

SIM _____ NÃO _____

37. Existe pressão permanente para que continue a estudar.

SIM _____ NÃO _____

38. Parece haver pressa ou urgência em todas as tarefas.

SIM _____ NÃO _____

39. As condições físicas na Universidade são desagradáveis (muito barulho, muita sujeira, etc.).

SIM _____ NÃO _____

40. Costumo conversar com os meus colegas sobre os problemas da vida académica.

SIM _____ NÃO _____

41. A vida académica oferece-me um desafio interessante.

SIM _____ NÃO _____

42. O meu esposo/companheiro/namorado anima-me quando estou triste ou preocupado.

SIM _____ NÃO _____

43. O meu esposo/companheiro/namorado realmente compreende como me sinto.

SIM _____ NÃO _____

44. Os meus amigos animam-me quando estou triste ou preocupado.

SIM _____ NÃO _____

45. Tento manter-me em contacto com os meus familiares, apesar de estarem distantes.

SIM _____ NÃO _____

46. Sinto-me à vontade para falar sobre os meus problemas com os meus familiares.

SIM _____ NÃO _____

Para finalizar, responda às seguintes questões:

- i. Acha que estar na Universidade mudou alguma coisa na sua vida? De que forma?

- ii. Acha que estar na Universidade mudou alguma coisa em si? De que forma?

- iii. Quando se sente mais em baixo, o que o/a ajuda a ficar melhor?

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO C

Valores de média e desvio-padrão dos itens da EARCPP

Item	Média	Desvio-Padrão
1. Tenho tido muitas vezes sonhos maus ou pesadelos sobre a vida militar.	.09	.294
2. Lembro-me muitas vezes de coisas que acontecem na vida militar, e de que não me quero lembrar.	.12	.330
3. Fico perturbado/a (assustado, zangado, triste, culpado, etc.) quando ouço falar sobre coisas que me fazem lembrar a vida militar.	.03	.167
4. Tenho tido sentimentos fortes que nem parecem ser meus.	.21	.407
5. Por vezes sinto-me aéreo/a ou distante da minha própria mente, como se as coisas à minha volta não fossem reais.	.34	.476
6. Sinto dificuldade em confiar nas outras pessoas.	.23	.420
7. As pessoas dizem-me que faço ou digo coisas que não me lembro de ter feito ou dito.	.11	.318
8. Não consigo perceber se as coisas realmente acontecem ou se apenas pensei/sonhei com elas.	.09	.294
9. Por vezes sinto-me como se estivesse num local estranho, embora estivesse num local que já conhecia.	.19	.393
10. As pessoas dizem-me que às vezes ajo de maneira tão diferente que pareço outra pessoa.	.20	.400
11. As minhas relações com a minha família e amigos mudaram desde que iniciei a vida militar.	.07	.250
12. Estar nas Forças Armadas fez-me sentir diferente comigo mesmo/a.	.06	.232
13. As minhas relações com a minha família e amigos mudaram desde que iniciei a vida militar.	.08	.265
14. Estar nas Forças Armadas fez-me sentir diferente comigo mesmo/a.	.14	.350
15. Tornei-me mais insensível com as pessoas desde que sou militar.	.24	.427
16. Tento não fazer coisas que me façam lembrar o que faço na vida militar.	.26	.443
17. Não consigo lembrar-me de coisas importantes que acontecem na minha vida militar.	.29	.457
18. Tenho menos vontade de fazer coisas que antes gostava de fazer.	.15	.360
19. Às vezes sinto-me muito triste e tenho muito medo.	.04	.191
20. Tenho-me sentido mais distante ou desligado/a das pessoas.	.10	.306
21. Sinto-me mais só, porque as outras pessoas não sabem como me estou a sentir.	.10	.306
22. Não consigo pensar no que quero fazer no futuro, ou no que será a minha vida no futuro.	.27	.448
23. Não sou capaz de ter sentimentos fortes (por exemplo, sou incapaz de chorar ou de me sentir alegre).	.07	.250
24. Tenho dificuldade em adormecer ou manter-me a dormir.	.18	.385
25. Sinto irritação, ou raiva, que não consigo controlar.	.04	.191
26. Não consigo estar com atenção, distraio-me com facilidade.	.01	.097
27. Estou sempre com medo, sempre à espera que me aconteça alguma coisa má.	.16	.369
28. Barulhos fortes e/ou inesperados assustam-me.	.03	.167
29. Sinto-me inquieto/a ao ponto de não conseguir manter-me sentado.	.02	.137
30. Tenho dificuldades em respeitar o funcionamento da vida militar (falta, tenho problemas disciplinares, estou em risco de ser expulso/despedido).	.35	.479
31. Tenho tido problemas nos relacionamentos amorosos (tenho dificuldades em começar ou em manter um relacionamento).	.19	.393
32. Tenho pensamentos de suicídio, ou pensamentos de fazer mal a mim próprio.	.31	.465
33. Tenho tido problemas nas relações sexuais.	.08	.280
34. Sinto-me fatigado/a quando me levanto de manhã e tenho que enfrentar outro dia.	.03	.167

Valores de média e desvio-padrão dos itens da EARCPP (cont.)

Item	Média	Desvio-Padrão
35. Sinto-me esgotado/a pela vida militar.	.41	.493
36. Sinto-me perturbado/a quando o meu superior directo me critica por pequenos pormenores.	.58	.497
37. Tenho conflitos com os meus camaradas.	.09	.294
38. Tenho conflitos com o meu superior directo.	.83	.377
39. Existe pressão permanente para que continue a trabalhar.	.92	.265
40. Parece haver pressa ou urgência em todas as tarefas.	.86	.350
41. As condições físicas na instituição são desagradáveis (muito barulho, muita sujeira, etc.).	.70	.461
42. Costumo conversar com os meus camaradas sobre os problemas da vida militar.	.97	.167
43. A vida militar oferece-me um desafio interessante.	.95	.213
44. O meu esposo/companheiro/namorado anima-me quando estou triste ou preocupado.	.80	.400
45. O meu esposo/companheiro/namorado realmente compreende como me sinto.	.07	.250
46. Os meus amigos animam-me quando estou triste ou preocupado.	.06	.232
47. Tento manter-me em contacto com os meus familiares, apesar de estarem distantes.	.09	.294
48. Sinto-me à vontade para falar sobre os meus problemas com os meus familiares.	.12	.330

Testes de Normalidade

Instrumento	Grupo	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		ET	GL	Sig.	ET	GL	Sig.
STAI-Y1	estudantes	,130	32	,182	,947	32	,118
	cadetes	,107	62	,077	,935	62	,003
	recrutas	,106	65	,067	,943	65	,005
STAI-Y2	estudantes	,085	32	,200(*)	,971	32	,527
	cadetes	,100	62	,200(*)	,949	62	,012
	recrutas	,108	65	,059	,943	65	,005
Barragem	estudantes	,129	32	,192	,955	32	,194
	cadetes	,062	62	,200(*)	,989	62	,868
	recrutas	,066	65	,200(*)	,988	65	,765
EARCPP	estudantes	,130	32	,180	,921	32	,021
	cadetes	,106	62	,080	,956	62	,025
	recrutas	,118	65	,026	,909	65	,000
TMBtempo	estudantes	,134	32	,153	,952	32	,166
	cadetes	,215	62	,000	,774	62	,000
	recrutas	,175	65	,000	,832	65	,000

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

Teste *t* para amostras independentes (estudantes e cadetes)

		Teste de Levene		Teste <i>t</i>						
		<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	GL	Sig. (bi-caudal)	Diferença de médias	Diferença de erro-padrão	Limites do intervalo de confiança a 95%	
									Superior	Inferior
STAI-Y1	Variância assumida	1,085	,300	2,311	92	,023	5,279	2,284	,742	9,816
STAI-Y2	Variância assumida	1,188	,279	4,834	92	,000	9,751	2,017	5,744	13,758
Barragem	Variância assumida	1,093	,299	-4,567	92	,000	-38,847	8,505	-55,739	-21,955
TMBerros	Variância assumida	2,572	,112	1,053	92	,295	,268	,255	-,238	,774

Teste *t* para amostras independentes (estudantes e recrutas)

		Teste de Levene		Teste <i>t</i>						
		<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	GL	Sig. (bi-caudal)	Diferença de médias	Diferença de erro-padrão	Limites do intervalo de confiança a 95%	
									Superior	Inferior
STAI-Y1	Variância assumida	1,062	,305	2,973	95	,004	6,559	2,206	2,180	10,939
STAI-Y2	Variância assumida	,367	,546	4,264	95	,000	8,811	2,066	4,709	12,913
Barragem	Variância assumida	2,696	,104	,777	95	,439	7,448	9,586	-11,582	26,478
TMBerros	Variância assumida	1,604	,208	-,207	95	,836	-,051	,246	-,540	,438

Teste *t* para amostras independentes (cadetes e recrutas)

		Teste de Levene		Teste <i>t</i>						
		<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	GL	Sig. (bi-caudal)	Diferença de médias	Diferença de erro-padrão	Limites do intervalo de confiança a 95%	
									Superior	Inferior
STAIY1	Variância assumida	,022	,883	,764	125	,447	1,280	1,676	-2,038	4,597
STAIY2	Variância assumida	,470	,494	-,610	125	,543	-,940	1,540	-3,989	2,109
Barragem	Variância assumida	,811	,370	5,744	125	,000	46,295	8,060	30,344	62,246
TMBerros	Variância assumida	,588	,445	-1,869	125	,064	-,319	,171	-,657	,019