

DM

**Promoção do Bem-Estar
em Contextos Educativos
Não Formais para Crianças**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sofia Carolina Abreu Freitas
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2021

**Promoção do Bem-Estar
em Contextos Educativos
Não Formais para Crianças**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sofia Carolina Abreu Freitas

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

COORIENTAÇÃO

Soraia Fernandes Garcês

Agradecimentos

Ao chegar ao fim de mais uma etapa importante na minha vida, tenho que agradecer a todas as pessoas que me acompanharam durante todo este percurso, contribuindo de uma forma ou de outra para que tal fosse possível.

À Professora Doutora Margarida Pocinho por todo o apoio, disponibilidade e carinho tanto nesta etapa como em todo o meu processo de aprendizagem, partilhando sempre os seus conhecimentos e aprendizagens, levando-me a enfrentar as minhas maiores dificuldades.

À Professora Doutora Soraia Garcês, pela grande partilha de conhecimentos, diferentes perspetivas das situações e apoio incondicional em todo o processo de investigação.

Ao meu pai, que apesar de não estar aqui, continuou a me dar forças para lutar pelos meus sonhos.

À minha família, pela paciência nos momentos mais difíceis e pela transmissão de valores que fizeram de mim a pessoa que hoje sou.

Às minhas amigas e colegas, em especial à Mónica Carvalho, à Mónica Quintal e à Cláudia Freitas, que a universidade fez chegar até mim e que sempre me apoiaram ao longo desta etapa e de todo o percurso académico.

Sem vocês, não seria a mesma coisa!

Índice

Resumo.....	V
Abstract	VI
Introdução.....	1
Enquadramento Teórico	4
Psicologia Positiva	4
Florescimento	6
Modelo PERMA.....	7
Emoções Positivas (Positive Emotions).....	8
Envolvimento (Engagement).....	9
Relações significativas (Relationships).....	10
Significado (Meaningful)	10
Realização (Accomplishment)	11
Psicologia Positiva, PERMA e Bem-Estar em contextos educativos	12
Metodologia	18
Objetivos	18
Participantes	18
Instrumentos	22
Procedimentos	24
Procedimentos de análise	25
Resultados	27
Análise do Grupo Experimental.....	27
Análise das sessões individuais.....	30
Análise das sessões de Grupo.....	33
Análise do Grupo de Controlo	36
Análise qualitativa das sessões do Programa-FLOR.....	39

Sessões Individuais	39
Sessões de Grupo	40
Discussão e Conclusão	43
Referências Bibliográficas	51
Anexos.....	56
Anexo 1 – Pedido de Autorização.....	56
Anexo 2 – Consentimento Informado	57
Anexo 3 – Questionário Pais.....	58
Anexo 4 – Questionário Técnicos	60
Anexo 5 – Programa FLOR	62
Anexo 6 – Tabela análise qualitativa: individual.....	68
Anexo 7 – Tabela análise qualitativa: grupo.....	72

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caraterização das Crianças: dados sociodemográficos	19
Tabela 2 – Caraterização dos Pais: dados sociodemográficos	20
Tabela 3 – Caraterização dos Técnicos: dados sociodemográficos	21
Tabela 4 – Testes não paramétricos: Grupo Experimental – Crianças	27
Tabela 5 – Testes não paramétricos: Grupo Experimental – Pais.....	28
Tabela 6 – Testes não paramétricos: Grupo Experimental – Técnicos	29
Tabela 7 – Testes não paramétricos: Sessões Individuais – Crianças.....	31
Tabela 8 – Testes não paramétricos: Sessões Individuais – Pais	31
Tabela 9 – Testes não paramétricos: Sessões Individuais – Técnicos	32
Tabela 10 – Testes não paramétricos: Sessões em Grupo – Crianças.....	33
Tabela 11 – Testes não paramétricos: Sessões em Grupo – Pais	34
Tabela 12 – Testes não paramétricos: Sessões em Grupo – Técnicos	35
Tabela 13 – Testes não paramétricos: Grupo de Controlo – Crianças	36
Tabela 14 – Testes não paramétricos: Grupo de Controlo – Pais	37
Tabela 15 – Testes não paramétricos: Grupo de Controlo – Técnicos.....	38

Resumo

O Bem-Estar é considerado um dos tópicos focais da Psicologia Positiva, sendo mensurável através dos elementos que constituem o Modelo PERMA (Seligman, 2011). Assim, neste estudo pretende-se aplicar e validar um programa de promoção de Bem-Estar, em contextos educativos não-formais com crianças, de modo que se tornem mais capazes de enfrentar as adversidades do meio. A amostra é constituída por 27 crianças com idades entre os 5 e os 12 anos, os respetivos pais (27) e técnicos responsáveis (8). Para a recolha de dados foram utilizados os Questionários versão Pais e versão Técnicos e o Questionário PERMA Profiler, adaptado para a população portuguesa por Pocinho & Almeida (s.d.). Como intervenção foi utilizado o Programa de Bem-Estar – FLOR. Não houve diferenças estatisticamente significativas, no entanto, os resultados demonstram indícios de que as sessões do programa promoveram o Bem-Estar das crianças. Estudos futuros poderão incluir uma amostra mais alargada e diversificada que permita a generalização dos resultados.

Palavras-Chave: Psicologia Positiva; Modelo PERMA; Bem-Estar; Contextos Educativos Não Formais; Crianças

Abstract

Well-Being is considered one of the focal topics of Positive Psychology, being measurable through the elements that constitute the PERMA Model (Seligman, 2011). Thus, in this study it is intended to apply and validate a program to promote Well-Being, in non-formal educational contexts with children, so that they become better able to face the adversities of the environment. The sample consists of 27 children aged between 5 and 12 years, their parents (27) and responsible technicians (8). For data collection, the Parent and Technical Version Questionnaires and the PERMA Profiler Questionnaire were used, adapted for the Portuguese population by Pocinho & Almeida (s.d.). As an intervention, the Wellness Program – FLOR was used. There were no statistically significant differences, however, the results show evidence that the program sessions promoted the children's Well-Being. Future studies may include a broader and more diversified sample that allows the generalization of results.

Key-Words: Positive Psychology; PERMA model; Well-being; Non-Formal Educational Contexts; Children

Introdução

Nos últimos vinte anos, tem se verificado uma alteração no foco da Psicologia Tradicional, para uma abordagem mais incidente na Psicologia Positiva, através dos contributos primordiais de Martin Seligman e Csikszentmihalyi (2000). A Psicologia Positiva vem trazer uma visão mais positiva do Ser Humano, construindo qualidades positivas nos indivíduos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), não pondo de parte a existência de problemas patológicos/psicológicos, de sofrimento humano ou de aspetos negativos das experiências dos indivíduos (Cintra & Guerra, 2017; Peterson & Park, 2003).

Com a reconceptualização de Seligman (2011), o Bem-Estar passa a ser um tópico focal da Psicologia Positiva, sendo constituído por cinco elementos primordiais: 1) Emoções Positivas, 2) Envolvimento, 3) Relações Significativas, 4) Significado e 5) Realização. O Bem-Estar é, então, uma combinação entre sentir-se bem interiormente, ter um significado de vida, possuir relações positivas e sentir-se realizado a nível pessoal, fazendo com que o percurso de vida individual seja direcionado para maximizar esses mesmos elementos (Seligman, 2011).

Esta vertente da Psicologia tem em conta as condições que promovem o florescimento dos indivíduos (Seligman, 2011), ao longo do ciclo de vida. Este trata-se da experiência de que as coisas estão a correr bem, através da relação entre o sentir-se bem e o funcionar de forma eficaz, proporcionando o aumento do Bem-Estar psicológico (Cintra & Guerra, 2017). Estas conceções, ao articularem com as forças e o Bem-Estar dos indivíduos, permitem obter conclusões enriquecedoras do significado de prosperar além dos desafios (Keyes & Haidt, 2003). Este conceito de florescimento engloba cinco domínios do Bem-Estar (Emoções Positivas, Envolvimento, Relações Significativas, Significado e Realização), que constituem o Modelo PERMA, que podem ser alcançados de modo mais eficaz de desenvolvidos consoante as forças pessoais de cada um (Cintra & Guerra, 2017; Marques et al., 2018; Seligman, 2011).

O Modelo PERMA pode ser utilizado individualmente ou por instituições de modo a desenvolver programas que permitam ajudar os indivíduos a desenvolver novas ferramentas cognitivas e emocionais essenciais para o seu desempenho (Pascha, 2020; Seligman, 2011). As Emoções Positivas (P) correspondem às principais bases da Teoria do Bem-Estar, estando associadas ao aumento das capacidades cognitivas e da criatividade (Marques et al., 2018; Seligman, 2011). Estas possibilitam um maior envolvimento nas tarefas diárias e a preservação nos desafios que enfrentam (Pascha, 2020). O Envolvimento (E) corresponde a uma ligação psicológica profunda a uma atividade (Khaw & Kern, 2014). Quando o envolvimento é muito intenso, despoleta uma sensação de que o tempo passa devagar (Pascha, 2020), sendo denominado por Csikszentmihalyi. (1990, 1997) como um estado de fluxo (flow), um estado ótimo de concentração (Marques et al., 2018).

As Relações Significativas (R) incluem sentimentos de integração e cuidado com terceiros. A maioria das nossas experiências e ligações são decisivas para obtermos vidas significativas (Pascha, 2020) e que contribuem para o nosso Bem-Estar. A religião e a espiritualidade são fatores que proporcionam Significado (M) à vida das pessoas, como trabalhar numa boa empresa, ter filhos, fazer voluntariado ou expressar-se criativamente (Pascha, 2020). Quando os indivíduos demonstram ter uma vida significativa, sentem-se mais felizes e satisfeitos com a vida em geral (Khaw & Kern, 2014). Ter e lutar por objetivos e ambições na vida, fazem com que os indivíduos demonstrem sentimentos de Realização (A) (Pascha, 2020). Assim, podemos definir Realização em termos de objetivos individuais, estando sujeito a ambições pessoais, impulsos e diferenças de personalidade (Khaw & Kern, 2014).

Este último elemento do Modelo PERMA, realça o papel da Psicologia Positiva na descrição e promoção dos aspetos que levam os indivíduos a atingirem o seu verdadeiro Bem-Estar, quando livres de coerção. Nesta linha, o Modelo PERMA é passível de aplicar a diferentes situações e indivíduos, independentemente das suas características.

A Psicologia Positiva pode ser encontrada nas escolas, tantos nos alunos como nos docentes e não docentes (Garcês etl al., 2018). Assim, intervenções positivas devem ser implementadas de modo a estimular a saúde mental e consequentemente o Bem-Estar de todos os elementos da comunidade educativa (García-Álvarez et al., 2020). Nesta linha, Seligman (2011) defende que promover o Bem-Estar nos contextos educativos previne o desenvolvimento de depressões e de sentimentos de infelicidade, promovendo, consequentemente, o processo de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Tendo em conta que o Modelo PERMA está diretamente associado ao Bem-Estar, este pode ser benéfico uma vez que permite sinalizar e compreender que áreas do Bem-Estar devem ser trabalhadas e promovidas (Umucu et al., 2019). Desta forma, existem evidências de que os diferentes fatores do Modelo promovem o Bem-Estar subjetivo, o comportamento pró-social e a noção de realização, contribuem para a diminuição de problemas do foro mental em crianças em idade escolar (Shoshani & Slone, 2017).

Tendo em conta o exposto, o principal objetivo desta investigação é implementar e validar um Programa de Promoção de Bem-Estar, construído mediante o Modelo PERMA da Psicologia Positiva, com crianças. Este terá o intuito de promover capacidades pessoais que possibilitem uma melhor adaptação às adversidades do meio, bem como o aumento do seu Bem-Estar ao longo do tempo.

Deste modo, esta investigação é composta por um enquadramento teórico de todas as variáveis pertinentes para o desenvolvimento do Programa e para a compreensão e análise dos resultados. Seguidamente, apresenta-se o estudo empírico e, de seguida os resultados obtidos. Por fim, é apresentada uma discussão que relaciona os dados obtidos com a literatura e a conclusão da investigação.

Enquadramento Teórico

Psicologia Positiva

A Psicologia Positiva surgiu mediante os contributos de Martin Seligman e Csikszentmihalyi, por volta do ano 2000 (Garcês, Pocinho, & Jesus, 2018), mudando o foco de trabalho da Psicologia para uma visão mais positiva do Ser Humano. Isto é, veio procurar não atender, apenas, no reparar de aspetos negativos da vida, mas construir qualidades positivas nos indivíduos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), ampliando o foco da Psicologia tradicional, de modo a obter uma descrição mais completa da condição humana (Park & Peterson, 2013). Desta forma, podemos afirmar que a Psicologia Positiva considera que a felicidade e as mais diversas emoções/sentimentos positivos são essenciais para a adaptação do indivíduo às circunstâncias do meio, apresentando formas de promoção dos mesmos (Nunes, 2007). Ou seja, procura estudar pessoas que são e dão o melhor de si, alcançando uma experiência de vida ótima (Park & Peterson, 2009).

É importante referir, que a Psicologia Positiva não desconhece a existência de problemas do foro patológico/psicológico, do sofrimento humano nem de aspetos negativos das experiências dos indivíduos (Cintra & Guerra, 2017; Peterson & Park, 2003), no entanto, realça a existência de um lado positivo no meio das adversidades, promovendo um equilíbrio na abordagem da experiência humana (Cintra & Guerra, 2017). Tendo em conta que a Psicologia Positiva foca-se nas experiências positivas subjetivas, nos traços positivos dos indivíduos e nos contextos que permitem o surgimento desses mesmos traços, cabe aos psicólogos adotarem uma postura apreciativa das capacidades e motivações dos indivíduos, com o intuito de promover oportunidades de compreensão dos eventos psicológicos (Cintra & Guerra, 2017; Nunes, 2007).

Tendo em conta o exposto, nos primórdios da Psicologia Positiva, Seligman (2011) possuía uma teoria diferente para este campo teórico, a que denominou de Teoria da Felicidade Autêntica. Esta postulava que a felicidade poderia ser analisada mediante três aspetos: 1)

Emoções Positivas; 2) Compromisso e 3) Significado. As Emoções Positivas, dizem respeito a tudo aquilo que sentimos desde o prazer ao entusiasmo e ao conforto, sendo que uma vida conduzida neste sentido é uma “*pleasant life*” (vida agradável). O Compromisso, por sua vez, está relacionado com a entrega/fluxo, ou seja, entregar-se completamente perdendo a noção do tempo e da consciência de si durante uma atividade. O autor refere-se, assim, a uma “*engaged life*” (vida comprometida). O Significado, por fim, está relacionado com a necessidade que o ser humano tem em ter um significado e propósito de vida. Desta forma, uma “*meaningful life*” (vida significativa) consiste em pertencer a algo que o sujeito acredita ser maior que o seu eu individual, como por exemplo, a uma religião, a um partido político ou a uma família (Seligman, 2011).

Mais tarde, esta perspectiva da Teoria da Felicidade Autêntica, foi alterada pelo próprio, defendendo que o tema da Psicologia Positiva deveria ser o Bem-Estar, em que a sua mensuração ocorreria através do *florescimento*, sendo denominada por Teoria do Bem-Estar. Esta é vista como uma teoria de escolhas não forçadas constituída por cinco elementos, os quais abrangem os aspetos que os indivíduos livres escolherão por si próprios. Cada um desses elementos, devem possuir três propriedades para poderem ser definidos como elementos do Bem-Estar: 1) contribuir para o desenvolvimento do Bem-Estar geral; 2) muitos indivíduos o procuram para si próprios, não apenas para adquirir outros aspetos e 3) é definido e medido independentemente dos outros elementos, ou seja, é exclusivo (Seligman, 2011).

Segundo Seligman (2011) e a sua nova reconceptualização, o Bem-Estar deverá ser o tópico focal da Psicologia Positiva, sendo este uma construção que é feita através de um conjunto de cinco elementos mensuráveis (Emoções Positivas, Envolvimento, Relações Significativas, Significado e Realização) que contribuem para o Bem-Estar individual, mas que não o definem por si só. Nesta linha, os elementos que contribuem para Bem-Estar estão associados às escolhas que as pessoas livres farão para o seu próprio bem.

O Bem-Estar é uma combinação de sentir-se bem interiormente, ter um significado de vida, possuir relações positivas e sentir-se realizado a nível pessoal, fazendo com que o percurso de vida individual seja direcionado para maximizar esses mesmos elementos (Seligman, 2011).

Este grande alicerce da Psicologia Positiva é comumente dividido em Bem-Estar Subjetivo (SWB) defendido pela corrente de pensamento *hedonista* e Bem-Estar Psicológico (PWB) originado a partir do *eudaimonismo*. A primeira corrente baseia-se no acúmulo de prazer e evitamento da dor, sendo o Bem-Estar visto como uma avaliação subjetiva da felicidade e alude às experiências de prazer e de sofrimento, podendo ser medido com base no relato dos indivíduos (Fernandes et al., 2011; Sarriera et al., 2014). A segunda corrente, por sua vez, é mais abrangente e diversificada, focando-se no funcionamento psicológico positivo, ou seja, na capacidade de autorrealização, desenvolvimento e florescimento humano (Fernandes et al., 2011).

Florescimento

A Psicologia Positiva, tem em conta as condições que promovem, em última instância, o *florescimento* dos indivíduos (Seligman, 2011), ao longo do ciclo de vida. Entende-se, assim, por *florescimento* (*flourishing*) a experiência de que as coisas estão a correr bem, através da relação entre o sentir-se bem e o funcionar de forma eficaz, proporcionando o aumento do Bem-Estar psicológico, ou seja, contribuindo para uma boa saúde mental. Em termos práticos, pode-se afirmar que um indivíduo está em *florescimento* quando 1) sente-se bem, isto é, tem mais Emoções Positivas do que Negativas, 2) está em ótimo funcionamento, ou seja, a realizar o seu potencial individual e 3) vive a vida com um propósito (Cintra & Guerra, 2017).

As conceções do *florescimento*, ao articularem com as forças e o Bem-Estar dos indivíduos, permitem obter conclusões enriquecedoras do significado de prosperar além dos desafios (Keyes & Haidt, 2003). Portanto, este conceito engloba cinco domínios/elementos que

podem ser alcançados de modo mais efetivo se tiverem por base o desenvolvimento das forças pessoais de cada um. Assim sendo, os cinco domínios mencionados são: 1) as Emoções Positivas (alegria, gratidão), 2) o Envolvimento Positivo (curiosidade), 3) a Realização Positiva (resultados significativos), 4) o Propósito Positivo (atividades direcionadas para os outros) e 5) as Relações Positivas (habilidades sociais e emocionais), que constituem o Modelo PERMA que será abordado mais adiante. É de realçar que existem outros aspetos que constituem o *florescimento* como a resiliência, o otimismo e a autoestima (Keyes & Haidt, 2003) que devem ser desenvolvidos e trabalhados, de igual forma, ao longo do ciclo vital (Cintra & Guerra, 2017; Marques et al., 2018; Seligman, 2011).

A Psicologia Positiva é vista, portanto, como um ramo da Psicologia que procura promover o Bem-Estar dos indivíduos, focando-se mais em aspetos preventivos do que em aspetos interventivos, uma vez que serão obtidos melhores resultados quando é possível prevenir a ocorrência de problemas ou intervir antes que estes se agravem, do que recorrer a tratamentos demorados (Nunes, 2007).

Modelo PERMA

O Modelo PERMA desenvolvido por Martin Seligman (2011), tem como intuito promover o Bem-Estar, através do florescimento humano (Marques et al., 2018), englobando cinco elementos centrais do Bem-Estar e felicidade psicológicos, sendo eles as Emoções Positivas (P), o Envolvimento (E), as Relações Significativas (R), o Significado (M) e a Realização (A) (Pascha, 2020; Seligman, 2011; Shoshani & Slone, 2017). O autor postula que estes elementos podem, efetivamente, ajudar os indivíduos a trabalhar e a se desenvolver no sentido de obter uma vida de Realização, Felicidade e Significado. Trata-se de um modelo que pode ser utilizado individualmente ou por instituições de modo a desenvolver programas que permitam ajudar os indivíduos a desenvolver novas ferramentas cognitivas e emocionais essenciais para o seu desempenho (Pascha, 2020; Seligman, 2011).

Emoções Positivas (Positive Emotions)

O primeiro elemento da Teoria do Bem-Estar, e que compõe o Modelo PERMA, são as Emoções Positivas (vida agradável), sendo também o primeiro elemento da Teoria da Felicidade Autêntica. Estas correspondem às principais bases da teoria do Bem-Estar e são mensuráveis subjetivamente (Seligman, 2011). As Emoções Positivas estão, igualmente, associadas ao aumento das capacidades cognitivas e da criatividade, levando a uma maior facilidade em solucionar problemas e adversidades (Marques et al., 2018).

As Emoções Positivas são o elemento primordial de ligação à felicidade, ou seja, correspondem à capacidade de o indivíduo permanecer otimista e perceber o passado, presente e futuro como construtivos. Esta visão despoleta sensações de apoio nos relacionamentos e no trabalho, bem como permite inspirar outras pessoas a serem mais criativas e a correrem mais riscos (ir mais além do que aquilo que sentem que são capazes). Regra geral, ao longo do ciclo de vida, ocorrem altos e baixos que afetam direta e/ou indiretamente os indivíduos, no entanto, o foco nos aspetos mais baixos contribuem para o desenvolvimento de sintomatologia depressiva. Não obstante, o reverso apresenta vários benefícios para a saúde e Bem-Estar, podendo ser considerado como fator de proteção que fortalece o sistema imunitário (Nunes, 2007; Pascha, 2020).

Nesta vertente, é crucial distinguir prazer e satisfação, duas componentes associadas às Emoções Positivas. O prazer diz respeito à satisfação das necessidades básicas de sobrevivência, tais como a fome, a sede e o sono. A satisfação, por sua vez, está associada à conclusão de objetivos que o indivíduo se propõe a cumprir. Um exemplo deste aspeto pode ser, quando uma criança completa a construção de um carro de brincar complexo, que requer concentração, pode apresentar alegria e satisfação pelo sucedido.

É de referir que as Emoções Positivas são cruciais para os indivíduos, uma vez que possibilita um maior envolvimento nas tarefas diárias e a perseverança nos desafios que enfrentam, mantendo uma postura otimista sobre resultados que possam surgir (Pascha, 2020). É de ressaltar que este aspeto, está fortemente associado ao florescimento humano, contribuindo para o desenvolvimento deste (Marques et al., 2018).

Envolvimento (Engagement)

O Envolvimento diz respeito a uma ligação psicológica profunda a uma atividade, organização ou causa específica (Khaw & Kern, 2014). Uma atividade que se reja pela necessidade de Envolvimento, emanam pelo organismo, neurotransmissores e hormonas positivas que promovem a sensação de Bem-Estar. Quando o Envolvimento com a tarefa é muito intenso, dá a sensação de que o tempo passa depressa (Pascha, 2020). Este alto nível de Envolvimento é denominado por Csikszentmihalyi (1990, 1997) como um estado de fluxo (*flow*), ou seja, um estado ótimo de concentração, numa tarefa que é motivadora intrinsecamente, não havendo medo do insucesso ou fracasso (Marques et al., 2018). Refere-se ainda que o Envolvimento estimula a inteligência, as habilidades e as capacidades emocionais dos indivíduos (Pascha, 2020).

Este elemento do Modelo PERMA, tal como as Emoções Positivas, é passível de mensuração apenas subjetivamente, sobre a qual podemos questionar ao indivíduo: “*O tempo parou para si?*” ou “*Você perdeu a sua autoconsciência durante a tarefa?*”. Tendo em conta que os pensamentos e os sentimentos encontram-se ausentes no momento do fluxo, abordado anteriormente, o estado subjetivo do Envolvimento é apenas retrospectivo, diferenciando-se das Emoções Positivas, que são prazeres presentes.

Os dois elementos apresentados até então, as Emoções e o Envolvimento Positivos, facilmente correspondem aos três critérios para serem elementos do Bem-Estar: 1) Emoções e

Envolvimento Positivos contribuem para o aumento do Bem-Estar; 2) muitos indivíduos procuram alcançá-los individualmente e 3), são mensuráveis separadamente dos restantes elementos do modelo (Seligman, 2011).

Relações significativas (Relationships)

As Relações Significativas desenvolvidas pelos indivíduos incluem sentimentos de integração com a sociedade e de cuidado por parte de entes queridos, bem como satisfação com a sua rede social e relacional. A maioria das nossas experiências ocorrem em torno de outras pessoas (Khaw & Kern, 2014) e os relacionamentos e ligações que são criadas são decisivas para obtermos vidas significativas (Pascha, 2020) e que contribuam para o nosso Bem-Estar.

A existência de relações sociais apoiantes estão associadas a menos problemas do foro psicopatológico, sendo que há evidências de que estas proporcionam comportamentos saudáveis diminuindo ideações suicidas (Khaw & Kern, 2014). É possível afirmar que, os indivíduos florescem através de ligações que promovam amor, intimidade e interação emocional e física com outros significativos. Relacionamentos positivos com pais, irmãos, colegas do trabalho/escola e amigos/companheiros contribuem como um fator preponderante para a felicidade geral. Esses mesmos relacionamentos provêm apoio em situações adversas que impõem resiliência por parte do indivíduo (Pascha, 2020).

Significado (Meaningful)

Muitas vezes nos perguntamos: “*O que fazemos na terra?*”, “*Qual é o nosso significado de vida?*”. As respostas a estas perguntas caracterizam-se como elementos-chave para nos levar à realização pessoal. A religião e a espiritualidade, por exemplo, são fatores que proporcionam Significado às vidas das pessoas, tal como trabalhar numa boa empresa, ter filhos, fazer voluntariado ou expressar-se criativamente (Pascha, 2020).

Quando os indivíduos demonstram ter uma vida mais significativa, afirmam que se sentem bastante felizes e satisfeitos com a sua vida em geral (Khaw & Kern, 2014). No entanto, os *mass média* influenciam a procura pela riqueza material, levando a que os indivíduos sintam que o dinheiro e os bens materiais são o caminho para a felicidade. Assim, uma forma de proporcionar o Significado pessoal é compreender o impacto que o trabalho tem para cada um e a razão pela qual se escolhe comparecer ou não ao trabalho, por exemplo. Este sentimento leva-nos a usufruir mais plenamente de uma dada tarefa, bem como despoleta uma sensação de satisfação com a atividade realizada (Pascha, 2020).

É de realçar que a definição de Significado está associada a três componentes: (1) contribui para o Bem-Estar; (2) é desempenhado pelo próprio e (3) é definido e medido independentemente da Emoção Positiva ou do Envolvimento, e independente da Realização e da Relação (Seligman, 2011).

Realização (Accomplishment)

Possuir objetivos e ambições ao longo da vida, levam a que os indivíduos alcancem coisas que despoletam sentimentos de Realização (Pascha, 2020). Assim, podemos definir o conceito de Realização em termos dos objetivos individuais e está sujeito a ambições pessoais, impulsos e diferenças de personalidade. Desta forma, em algumas culturas, o indivíduo, ao progredir em função dos seus objetivos e ao alcançar resultados superiores, será alvo de reconhecimento por parte dos outros, o que trará sentimentos de Realização pessoal (Khaw & Kern, 2014).

Nesta linha, é de realçar que tanto as metas como os objetivos de vida estabelecidos devem ser realistas ao ponto de que seja possível alcançá-los, sendo que o esforço despendido deve despoletar uma sensação de agrado. Quando essas metas forem atingidas, deve ocorrer, de igual modo, sentimentos de orgulho e satisfação. Assim, podemos afirmar que ter realizações ao longo da vida é pertinente na medida em que permite que o indivíduo prospere e floresça em

direção aos mesmos (Pascha, 2020). Segundo Seligman (2011), as pessoas que levam uma vida em prol da Realização, são frequentemente absorvidas pelo que fazem, através da busca pelo prazer, despoletando emoções positivas quando atingem algo superior.

Este último elemento do Modelo da Psicologia Positiva – PERMA, vem realçar que a tarefa desta vertente da Psicologia é descrever e promover o que os indivíduos fazem para atingirem o seu verdadeiro Bem-Estar, quando livres de coerção.

Globalmente, o ter conhecimento da existência deste modelo poderá ajudar os indivíduos a considerar o significado deste, bem como a satisfação com a vida que levam. Assim, o passo seguinte a ter em consideração, é a aplicação do Modelo no dia a dia. Neste sentido, Pasha (2020), recomenda a consulta dos cinco elementos supracitados, várias vezes ao dia, todos os dias. Assim, o indivíduo terá mais chances de descobrir o que o faz realmente feliz e que o envolva completamente. É sugerido, pela autora, que sejam criadas metas desafiadoras mesmo em atividades de interesse pessoal. O foco nas relações com os familiares e amigos é, também, realçado, tal como a procura por formas de ligar-se e estar ligado aos outros.

De facto, e em jeito de conclusão, somos todos diferentes e a busca pelo significado de vida é individual (Pascha, 2020), ou seja, varia de pessoa para pessoa e de contexto para contexto. Porém, o Modelo PERMA é passível de aplicar a uma panóplia de situações e indivíduos, independentemente das suas características.

Psicologia Positiva, PERMA e Bem-Estar em contextos educativos

A Psicologia Positiva é possível de encontrar nas escolas quando os alunos estão felizes, desenvolvem-se socialmente e alcançam os seus objetivos, os funcionários notam o seu trabalho como valorizado, sentindo-se parte importante da comunidade educativa e, alunos e

professores, sentem-se incluídos e confiantes, comprometendo-se com o processo educativo desenvolvido (Garcês et al., 2018).

Nesta linha, intervenções positivas devem ser implementadas em contextos educativos, uma vez que permitem cultivar a presença de sentimentos positivos, cognições e comportamentos que fortalecem o Bem-Estar humano, aspetos pertinentes na educação. No contexto educativo, o principal objetivo destas intervenções é estimular a saúde mental, enaltecendo o Bem-Estar de todos os membros da comunidade educativa (García-Álvarez et al., 2020). Exemplos do descrito anteriormente estão relacionados com o desenvolvimento de programas de intervenção para crianças e jovens estudantes, programas estes que em muitos casos relacionam o Bem-Estar com o rendimento académico. A título de exemplo, pode-se referir, o *Penn Resiliency Program* e o *Strath Haven Positive Psychology Curriculum*, ambos desenvolvidos pelo Centro de Psicologia Positiva da Universidade da Pensilvânia (Norrish, 2015). O *Penn Resiliency Program* (PRP) procura aumentar a capacidade dos alunos em lidar com problemas do dia-a-dia, promovendo o otimismo através de pensamentos mais realistas e flexíveis sobre os problemas que encontram. O *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* pretende ajudar os alunos a identificar pontos fortes de carácter, aumentando o uso desses. Procura promover, ainda, a Resiliência, as Emoções Positivas, o Significado, o Propósito e as Relações Sociais positivas. Este é constituído por 20 sessões de 80 minutos, envolvendo discussão de pontos fortes da Psicologia Positiva, entre outros aspetos (PsychTech, s.d.).

Um estudo desenvolvido por Aghamohammadian-Sharbat e colaboradores (2020), com o intuito de investigar a eficácia do *Penn Resiliency Program* (PRP) no tédio conjugal, compromisso religioso e resiliência individual, alusivos a doenças crónicas de alunas universitárias casadas que foram encaminhadas para apoio clínico, revelou que existe uma diminuição ($p > 0,01$) dos aspetos anteriores, aquando da aplicação do PRP, nas 40 alunas que participaram no estudo. Na mesma linha, para o desenvolvimento do *Strath Haven Positive*

Psychology Curriculum decorreu um estudo com 347 alunos do nono ano, em que foram analisados os pontos fortes de cada aluno (ex.: amor pela aprendizagem, bondade), habilidades sociais, problemas de comportamento e gosto pela escola. Os alunos envolvidos, os respetivos pais e professores preencheram questionários antes, depois e passados dois anos da aplicação do programa. Alguns exemplos de exercícios utilizados neste currículo foram: 1) exercício das três coisas boas – escrever diariamente três coisas boas que aconteceram todos os dias durante uma semana; 2) usar as forças de assinatura de novas maneiras – possibilidade de obter mais satisfação na vida quando são identificadas as forças com maior abundância e aplicadas na escola, em atividades de lazer, com amigos e com a família. As descobertas deste estudo realçaram um aumento no envolvimento na aprendizagem, no prazer por estar na escola e na realização sentidos pelos alunos, melhorou as habilidades sociais e, ainda, reduziu os problemas de conduta (PsychTech, s.d.).

Refira-se, porém, outros programas e intervenções, por exemplo, num programa implementado a dois grupos de professores do Uruguai, por García-Álvarez e seus colaboradores em 2020, procurou formar os professores de modo que estes fossem capazes de integrar os postulados da Psicologia Positiva nas suas aulas ou nos contextos educativos que estavam envolvidos. As conclusões retiradas deste estudo, revelaram que ocorreu um impacto estatisticamente significativo no Bem-Estar psicológico dos docentes, promovendo autocontrole, curiosidade, gratidão, coragem e sentimentos de pertença.

Um outro estudo, realizado em Portugal, procurou desenvolver um programa de aplicação em contexto escolar, baseado na Psicologia Positiva. Este tinha como intuito contribuir para um desenvolvimento positivo, dos alunos em contexto escolar. Após a aplicação do programa a 140 indivíduos, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, foi possível afirmar o programa como eficaz nas dimensões que se baseava (afeto positivo, atenção e concentração, ansiedade e evitamento relacionados com situações em contexto escolar). Neste

seguimento, a autora realçou a importância de programas deste tipo, na medida em que fornecem aos professores ferramentas que promovem ambientes de educação positivos e possibilitam a identificação de alunos que necessitam de intervenção individualizada (Ferreira, 2016).

Estes dois programas apresentados, são apenas dois exemplos, mas vêm realçar a importância e a eficácia da implementação da Psicologia Positiva na medida em que o Bem-Estar está associado a uma maior saúde física, satisfação e compromisso com a instituição em que estão inseridos (García-Álvarez, et. al, 2020), podendo promover o sucesso do processo ensino-aprendizagem e até levar estas aprendizagens a serem implementadas em outros contextos.

Nesta linha de raciocínio e pensando nesta vertente da educação, Seligman (2011) defende que a promoção do Bem-Estar nos contextos educativos irá prevenir o desenvolvimento de depressões e o sentimento de infelicidade sentido pelas crianças e adolescentes. Uma outra razão apresentada pelo autor revela que quanto maior o Bem-Estar, melhor será o processo de aprendizagem. Porém, o Bem-Estar na educação pode ser visto tanto como resultado, como um processo facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças (Shoshani & Slone, 2017). Nesta linha, é possível afirmar que o humor positivo produzirá uma melhor atenção e, conseqüentemente, maior pensamento criativo e holístico (Seligman, 2011), aspetos cruciais no processo de aprendizagem.

Um estudo desenvolvido por Fernandes e colaboradores (2011), demonstrou que no contexto escolar, além do rendimento académico e do desenvolvimento vocacional, *“a saúde e o bem-estar geral dos adolescentes deve ser preocupação das instituições escolares”* (p. 158), sendo a satisfação escolar traduzida num aumento do Bem-Estar global dos alunos. De facto, a

persistência no desenvolvimento cognitivo e no Bem-Estar subjetivo é benéfica, sendo ambos cruciais no período pré-escolar das crianças (Shoshani & Slone, 2017).

Tendo em conta que o Modelo PERMA está diretamente associado ao Bem-Estar e às diferentes dimensões do mesmo, este pode ser integrado como um elemento de compreensão do Bem-Estar dos alunos, pelos gabinetes de aconselhamento e apoio psicológico das escolas. Desta forma, o Modelo PERMA, pode ser uma mais-valia, na medida em que permite sinalizar e compreender que áreas do Bem-Estar devem ser trabalhadas e promovidas com o objetivo último de beneficiar os alunos (Umucu et al., 2019).

Neste seguimento, a aplicação de intervenções baseadas nos fatores do Modelo PERMA, revelou algumas evidências de que promovem o Bem-Estar subjetivo, o comportamento pró-social e a noção de Realização. Revelaram ainda, contribuir para a diminuição de problemas do foro mental em crianças com idade escolar (Shoshani & Slone, 2017). Assim, e com o intuito de verificar estas mesmas evidências, com crianças em idade pré-escolar, Shoshani e Slone (2017), aplicaram o programa pré-escolar Maytiv, a professores, incluindo, apenas, atividades sobre Emoções Positivas, Envolvimento, Relacionamentos Positivos e Realização. Apesar das limitações deste estudo e de nem todas as hipóteses terem sido confirmadas, os autores defendem que as descobertas evidenciam a importância de integrar conteúdos da Psicologia Positiva nas atividades escolares das crianças.

Autores como Kern e colaboradores (2015), depararam-se com associações positivas significativas, numa amostra de funcionários de escolas, entre os elementos do Modelo PERMA, individualmente, e a saúde física, satisfação com a vida e satisfação no trabalho. Este aspeto realçou, não só a associação dos cinco fatores a resultados positivos, desencadeantes do florescimento (Tansey et al., 2018), como a importância de focar o Bem-Estar de todos os elementos da comunidade educativa.

Em suma, podemos referir que a Psicologia Positiva procura ampliar o foco da Psicologia Tradicional, ao considerar a felicidade como essencial para a adaptação do indivíduo às circunstâncias do meio (Nunes, 2007; Park & Peterson, 2013). Neste seguimento, a reconceptualização de Seligman (2011), realça a importância do foco no Bem-Estar, promovido pelo florescimento humano (Marques et al., 2018), mediante o contributo dos cinco elementos que constituem o Modelo PERMA (Emoções Positivas, Envolvimento, Relações Significativas, Significado e Realização).

Este modelo da Psicologia Positiva pode ser aplicado a diversas situações e contextos, independentemente das características dos indivíduos. Assim, podemos afirmar que a Psicologia Positiva, é passível de encontrar em contextos escolares (Garcês et al., 2018), sendo que intervenções positivas irão permitir trabalhar sentimentos positivos, cognições e comportamentos em prol do Bem-Estar humano (García-Álvarez et al., 2020). Focando na vertente da Educação, Seligman (2011) defende que promover o Bem-Estar em contextos educativos, irá prevenir o surgimento de depressões e sentimentos de inferioridade por parte das crianças e adolescentes, tendo em conta que quanto maior o Bem-Estar, melhor será o processo de aprendizagem.

Metodologia

Neste momento apresenta-se o trabalho empírico desenvolvido, tendo por base a metodologia mista (quantitativa e qualitativa), recorrendo-se à aplicação de um programa de promoção do Bem-Estar, com Pré e Pós-teste, com um grupo experimental e um grupo de controlo. Este estudo é uma investigação-ação focando uma abordagem Quasi-Experimental. Recorreu-se à triangulação de dados, recolhidos através dos diferentes intervenientes: pais, técnicos e crianças, tendo em conta que, segundo Denzin (1989) quando uma hipótese é testada tendo por base diferentes recursos será mais válida do que o uso único de uma fonte, o que proporciona maior qualidade na pesquisa à medida que lhe concede mais rigor (Flick, 2009).

Serão apresentados, nesta linha, os objetivos previamente estabelecidos, a caracterização dos participantes, os instrumentos aplicados e os procedimentos empregados nesta investigação.

Objetivos

Esta investigação científica tem como principal objetivo implementar e validar um Programa de Promoção de Bem-Estar, construído de acordo com o Modelo PERMA da Psicologia Positiva, junto de crianças em idade escolar, com o intuito de estas adquirirem capacidades pessoais que permitam uma melhor adaptação às adversidades do meio, bem como o aumento do seu Bem-Estar, ao longo do tempo. Este terá ainda um papel preventivo na ocorrência de problemas agravantes.

Participantes

Este estudo é constituído por uma amostra de 27 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos ($M = 8.56$, $DP = 1.739$), 63% do género feminino ($n = 17$) e 37% do

género masculino ($n = 10$). Da mesma forma, uma é da Pré-Escolar, duas são do 1º ano, sete são do 2º ano, cinco são do 3º ano, seis são do 4º ano, quatro são do 5º ano e duas são do 6º ano. Sendo que quatro correspondem ao grupo de catequese e 23 aos Centros Comunitários. Nesta linha, oito fazem parte do grupo de controlo e 19 do grupo experimental (Tabela 1).

Tabela 1

Caraterização das Crianças: dados sociodemográficos

		N	%
Género	Masculino	10	37
	Feminino	17	63
	Total	27	100
Ano de Escolaridade	Pré-Escolar	1	7.4
	1º ano	2	25.9
	2º ano	7	18.5
	3º ano	5	22.2
	4º ano	6	14.8
	5º ano	4	7.4
	6º ano	2	3.7
	Total	27	100
Contexto	Catequese	4	14.8
	C.C. Borboleta	8	29.6
	C.C. Mar	7	25.9
	C.C. Árvore	8	29.6
	Total	27	100
Grupo	Experimental	19	70.4
	Controlo	8	29.6
	Total	27	100

De igual modo, é constituído por 27 pais, com idades compreendidas entre os 26 e os 58 anos ($M = 39.4$, $DP = 8.155$), 92.6% do género feminino ($n = 25$), 7.4% do género masculino ($n = 2$). Da amostra recolhida, oito encontram-se empregados, 14 desempregados, um pensionista e quatro não responderam. Da mesma forma, um apresentam nível socioeconómico baixo-inferior, quatro baixo-superior, dois médio-inferior, três médio-médio, dois médio-

superior, e 15 não responderam ou não sabiam. Referente às Habilitações Literárias, 14 estudaram até ao 6º ano, seis até ao 9º ano, quatro até ao 12º ano, um possuem Licenciatura, um Mestrado e um não respondeu. Por fim, seis são solteiros, 15 estão casados ou em união de facto, quatro estão divorciados, um é viúvo e um não responderam (Tabela 2).

Tabela 2

Caraterização dos Pais: dados sociodemográficos

		N	%
Género	Masculino	2	7.4
	Feminino	25	92.6
	Total	27	100
Situação Profissional	Empregado/a	8	29.6
	Desempregado/a	14	51.9
	Pensionista	1	3.7
	Omisso	4	14.8
	Total	27	100
Nível Socioeconómico	baixo-inferior	1	3.7
	baixo-superior	4	14.8
	médio-inferior	2	7.4
	médio-médio	3	11.1
	médio-superior	2	7.4
	Omisso	15	55.6
Total	27	100	
Escolaridade	Até ao 6º ano	14	51.9
	Acima do 6º ano	12	44.4
	Omisso	1	3.7
	Total	27	100
Estado Civil	Solteiro/a	6	22.2
	Casado/a ou a viver em união de facto	15	55.6
	Divorciado/a	4	14.8
	Viúvo/a	1	3.7
	Omisso	1	3.7
	Total	27	100

Referente aos profissionais, o grupo é constituído por oito elementos, com idades entre os 24 e os 54 anos ($M = 37.29$, $DP = 11.31$) em que 100% são do género feminino ($n = 8$). Referente ao contexto um corresponde ao grupo de catequese e sete aos Centros Comunitários. Os profissionais dividem-se um pelas Ciências da Educação, um pela Educação Social, um pela Escriturária, um pela Política Social, dois pela Psicologia, um pelo Serviço Social e um pela Sociologia. Em relação às Habilitações Académicas, dois estudaram até ao 12º ano e seis possuem Licenciatura, como é possível verificar na Tabela 3.

Tabela 3

Caraterização dos Técnicos: dados sociodemográficos

		N	%
Género	Masculino	0	0
	Feminino	8	100
	Total	8	100
Contexto	Catequese	1	12.5
	Centro Comunitário	7	87.5
	Total	8	100
Área Profissional	Ciências da Educação	1	12.5
	Educação Social	1	12.5
	Escriturária	1	12.5
	Política Social	1	12.5
	Psicologia	2	25
	Serviço Social	1	12.5
	Sociologia	1	12.5
	Total	8	100
Habilitações Literárias	Até ao 12º ano	2	25
	Licenciatura	6	75
	Total	8	100

Instrumentos

Para a realização da recolha de dados, recorreu-se aos seguintes instrumentos: Questionários aos técnicos e catequistas responsáveis e aos pais das crianças, antes e após a aplicação do programa e o Questionário Perfil PERMA (versão original de Kern & Butler, 2014, versão portuguesa por Pocinho & Almeida, s.d.). O Programa de Promoção de Bem-Estar – FLOR foi utilizado como instrumento de intervenção. Foi utilizado, ainda, o software estatístico SPSS para a análise dos dados quantitativos recolhidos.

O Programa de Bem-Estar – FLOR (Anexo 5), foi idealizado e construído tendo por base a teoria do Bem-Estar, bem como os elementos que constituem o Modelo PERMA da Psicologia Positiva. A realização deste programa teve como principal objetivo a validação do modelo PERMA para crianças, dos 6 anos aos 12 anos. Este é um instrumento que pode ser aplicado por um psicólogo, em contexto escolar, clínico, comunitário, entre outros, a crianças em grupo ou individualmente, em consulta. É constituído, então, por cinco sessões individuais e cinco sessões de grupo, referentes às Emoções Positivas, ao Envolvimento, às Relações Significativas, ao Significado e à Realização. É de realçar, que este modelo procura trazer benefícios aos indivíduos de modo que sejam mais capazes de enfrentar o seu meio ambiente e ultrapassar as adversidades que surgem, saindo bem-sucedidos do mesmo.

Temos como exemplos de sessões, a realização de: um desenho sobre um momento em que tenha sentido Emoções Positivas, realçando todos os pormenores possíveis referentes a esse acontecimento (Emoções Positivas – individual); uma lista com as cinco pessoas mais significativas no seu dia-a-dia, referindo as características de cada um, sentimentos que tem quando esta por perto destas, o quanto é importante e porquê (Relações Significativas – individual); uma retrospectiva de três atividades que tenham realizado, sozinhos, com alguém e um ato significativo/importante e que realizem um desenho sobre o mesmo.

Os Questionários aplicados aos encarregados de educação (Anexo 3) e aos profissionais responsáveis (Anexo 4) pelas crianças correspondem aos Pré e Pós-testes cruciais à aplicação do Programa, na medida em que permitem averiguar se ocorreram efeitos nos indivíduos com a intervenção. Estes englobam aspetos referentes à identificação das crianças (idade, escolaridade), contexto das famílias (escolaridade e nível socioeconómico) e alguns pontos de opinião sobre as crianças, por parte dos pais e dos profissionais, como, por exemplo, “*Considero que o meu educando/a é feliz e otimista.*”; “*Considero que o meu educando/a sente paixão por alguma atividade que desempenha.*” (encarregados de educação) e “*Na sua perspetiva, a criança sente-se apoiada no seu dia-a-dia?*” (profissionais).

O questionário Perfil PERMA permite mensurar as Emoções Positivas (P), o Envolvimento (E), os Relacionamentos (R), o Significado (S) e a Realização (A). É constituído por 23 itens, sendo 15 relativos ao PERMA e 8 associados a outras componentes do Bem-Estar. Cada item é classificado através de uma escala de 10 pontos que varia entre o (nunca/nada) a 10 (sempre/completamente), na versão portuguesa varia entre 1 e 10, com a mesma designação. O alfa de Cronbach descrito para as pontuações das subescalas variam de .71 a .89 para as Emoções Positivas, .60 a .81 para o Envolvimento, .75 a .85 para os Relacionamentos, .85 a .92 para o Significado e .70 a .86 para pontuações da subescala de Realização (Butler & Kern, 2016; Umucu et. al, 2019). No presente estudo o alfa de Cronbach da Escala Completa foi de .673 para o Pré-teste e de .737 para o Pós-teste.

Algumas questões desde questionário, são por exemplo, “*Em geral, até que ponto tens uma vida com propósito e significado?*”; “*Em geral, com que frequência te sentes alegre?*” e “*Em geral, até que ponto te sentes entusiasmado(a) e interessado(a) pelas coisas?*”.

Procedimentos

A presente investigação insere-se no tema: “A Psicologia da Educação na Sociedade: desafios, variáveis e intervenientes”. O tema foca-se na Psicologia Positiva, dada a crescente relevância da promoção do bem-estar na sociedade, mais precisamente nas crianças. Assim, o Programa FLOR foi idealizado e desenvolvido, no âmbito da Unidade Curricular Aprofundamentos em Psicologia da Educação, do primeiro ano do Mestrado em Psicologia da Educação, da Universidade da Madeira, sob a supervisão da Professora Doutora Margarida Pocinho. Após a leitura e análise do Modelo PERMA da Psicologia Positiva e demais literatura referente ao Bem-Estar, começaram a surgir as sessões individuais e de grupo, consoante os cinco elementos do Modelo PERMA, com o intuito de desenvolvê-los. A utilização deste programa para a dissertação de Mestrado deveu-se à impossibilidade de validação do mesmo, no primeiro ano, devido à pandemia em que nos encontramos.

Assim, para a recolha de dados e posterior aplicação do Programa, foi escolhido os locais por conveniência em que, para efeitos éticos e de anonimato foram dados nomes fictícios, sendo eles os Centros Comunitários Borboleta (C.C. Borboleta) e Árvore (C.C. Árvore) tendo como critério de inclusão as crianças que frequentassem os Centros com alguma regularidade, e um grupo de catequese de uma paróquia da Madeira (Catequese), tendo como critério de inclusão, o interesse pela participação na investigação. Foi, também, selecionado o Centro Comunitário Mar (C.C. Mar) como grupo de controlo. Deste modo, o projeto foi apresentado aos profissionais dos respetivos contextos e aos pais das crianças envolvidas, sendo realizado um pedido de autorização formal aos mesmos (Anexo 1). Consoante a autorização concebida, foram aplicados os Pré e Pós-testes às crianças, aos respetivos pais e profissionais envolvidos, conforme a disponibilidade e interesse dos mesmos, assegurando-se a confidencialidade dos dados obtidos.

A recolha dos dados teve início no mês de fevereiro e terminou no mês de julho de 2021. Os questionários dos pais e dos profissionais no pré-teste, que fazem parte do C.C. Borboleta e todos os elementos do grupo de controlo (C.C. Mar) foram autoadministrados em formato digital, devido à impossibilidade de contacto proximal com os mesmos. Os restantes questionários foram realizado em formato papel e lápis (C.C. Árvore), com o apoio dos técnicos dos centros e supervisionados pelo investigador, com exceção do grupo da Catequese que realizou os questionários em casa.

As sessões do programa, foram todas realizadas pelo investigador, presencialmente, com uma duração de 10 a 20 minutos por sessão, mediante a disponibilidade das crianças na sua realização. Idealmente deveria existir uma semana de intervalo por cada sessão, mas devido às contingências do meio, tiveram que ocorrer duas sessões por semana, no mesmo dia, com intervalo para lanche.

No final da aplicação do Programa, nos diferentes contextos, foram recolhidos novamente dados (Pós-teste) e realizado um agradecimento individual a cada participante e respetivo pai/mãe/encarregado de educação, pela disponibilidade exibida, realçando o anonimato de todas as informações prestadas.

Procedimentos de análise

A análise dos dados quantitativos foi realizada com recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences 25* (SPSS). Para o cálculo das médias e desvio-padrão dos dados sociodemográficos da amostra, foi utilizada a Estatística Descritiva.

Para o tratamento dos dados recorreu-se à Estatística não Paramétrica por ser a única possível em situações em que a amostra é pequena, através de amostras emparelhadas, utilizando o teste de Wilcoxon. Este pretende encontrar qual de dois números de um par é maior

(Pereira & Patrício, 2020), permitindo averiguar se ocorreram alterações entre o Pré e o Pós-teste.

A consistência interna do questionário Perfil PERMA, foi analisada através do alfa de Cronbach.

Para a análise das sessões do programa recorreu-se à análise de conteúdo por se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que tem como objetivo obter indicadores que possibilitem inferências de conhecimentos advindos das informações obtidas. Esta consiste essencialmente na exploração de categorias de modo a prover uma representação simplificada dos dados (Bardin, 1977, 2011).

Recorreu-se, ainda, à triangulação dos dados (crianças, pais e técnicos) para averiguar se havia concordância nas respostas dos mesmos.

Resultados

De seguida, serão apresentados os resultados referentes à análise estatística que foi efetuada aos dados recolhidos, através do Teste não Paramétrico de amostras emparelhadas de Wilcoxon, para o grupo experimental e para o grupo de controlo.

Análise do Grupo Experimental

Mediante o cálculo da média dos fatores do Perfil PERMA, para o grupo experimental, é possível afirmar que não existem diferenças significativas para nenhum dos fatores do questionário, como é possível verificar na Tabela 4. No caso das Emoções Positivas e da Felicidade não houve aumento dos valores entre o Pré e o Pós-teste. Nas Emoções Negativas, o valor diminuiu entre os dois momentos de teste (Pré-Teste: $M = 4.81$, $DP = 1.77$; Pós-Teste: $M = 4.52$, $DP = 1.78$). Nas restantes variáveis, Significado (Pré-Teste: $M = 8.56$, $DP = 2.17$; Pós-Teste: $M = 8.60$, $DP = 1.46$), Realização (Pré-Teste: $M = 8.33$, $DP = 1.15$; Pós-Teste: $M = 8.43$, $DP = 1.17$), Envolvimento (Pré-Teste: $M = 8.39$, $DP = 1.30$; Pós-Teste: $M = 8.67$, $DP = .75$), Relações Significativas (Pré-Teste: $M = 9.02$, $DP = .98$; Pós-Teste: $M = 9.31$, $DP = .95$) e Solidão (Pré-Teste: $M = 2.53$, $DP = 2.22$; Pós-Teste: $M = 2.93$, $DP = 2.64$), existe uma tendência a aumentar os valores das médias do Pré-Teste para o Pós-teste.

Tabela 4

Testes não paramétricos: Grupo Experimental - Crianças

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio Padrão	p
	N	Média	Desvio-Padrão	N	Média	Desvio-Padrão			
Significado	19	8.56	2.17	14	8.60	1.46	.20	12.70	.84
Realização	19	8.33	1.15	14	8.43	1.17	-.73	15.86	.47
Envolvimento	19	8.39	1.30	14	8.67	.75	-.77	11.13	.45
Saúde Física	19	9.42	.79	14	9.57	.68	-.65	4.62	.52

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio-Padrão	N	Média	Desvio-Padrão			
Emoções Positivas	19	8.75	1.29	14	8.62	1.50	.87	12.70	.39
Relações Significativas	19	9.02	.98	14	9.31	.95	-.41	9.68	.68
Emoções Negativas	19	4.81	1.77	14	4.52	1.78	-.09	15.90	.93
Solidão	19	2.53	2.22	14	2.93	2.64	-.42	5.91	.67
Felicidade	19	9.44	.98	14	8.86	1.56	.69	5.81	.49

Na perspectiva dos pais, pelo cálculo das médias dos fatores do Questionário Versão Pais, não existem, de igual modo, diferenças significativas em nenhum dos fatores do questionário, no entanto, realça-se uma tendência a aumentar os valores referentes ao desempenho escolar (Pré-Teste: $M = 7.26$, $DP = 2.05$, Pós-Teste: $M = 7.57$, $DP = 1.70$), à resolução de problemas (Pré-Teste: $M = 6.53$, $DP = 2.55$, Pós-Teste: $M = 7.29$, $DP = 1.73$), ao cumprimento das responsabilidades – Realização – (Pré-Teste: $M = 7.94$, $DP = 2.46$; Pós-Teste: $M = 8.00$, $DP = 1.30$) e ao comportamento das crianças (Pré-Teste: $M = 8.12$, $DP = 2.57$; Pós-Teste: $M = 8.57$, $DP = 1.60$). No que concerne aos outros parâmetros, existe um decréscimo entre o Pré e o Pós-teste mediante a Tabela 5.

Tabela 5

Testes não paramétricos: Grupo Experimental - Pais

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio-Padrão	N	Média	Desvio-Padrão			
Como considera o desempenho escolar do seu educando/a?	19	7.26	2.05	14	7.57	1.70	.10	9.62	.92
O meu educando/a lida bem com os problemas que surgem.	19	6.53	2.55	14	7.29	1.73	-.56	9.75	.57
Considero que o meu educando/a é feliz e otimista.	19	8.68	1.57	14	8.50	1.61	.34	5.87	.73

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio- Padrão	N	Média	Desvio- Padrão			
O meu educando/a envolvesse positivamente nas atividades que realiza.	17	8.35	1.80	14	7.93	1.69	.42	7.07	.67
Na minha perspetiva, o meu educando/a sente-se apoiado no seu dia-a-dia.	17	8.94	1.14	14	8.79	1.25	.57	6.96	.57
Considero que o meu educando/a sente paixão por alguma atividade que desempenha.	17	8.71	1.57	14	8.57	1.34	.22	4.64	.83
O meu educando/a cumpre com as suas responsabilidades.	17	7.94	2.46	14	8.00	1.30	1.10	9.55	.27
O meu educando/a comporta-se bem.	17	8.12	2.57	14	8.57	1.60	-.18	2.72	.85

Na perspetiva dos técnicos, podemos referir que pelo cálculo da média dos fatores do Questionário Versão Técnicos, existem diferenças significativas no fator que avalia o Envolvimento das crianças ($p = .02 < .05$; Pré-Teste: $M = 7.78$, $DP = 1.06$; Pós-Teste: $M = 7.07$, $DP = 1.17$), sendo que nos restantes não é possível verificar o mesmo. Na mesma linha, verifica-se uma tendência para a redução dos valores médios, entre os dois momentos de teste como é possível verificar pela Tabela 6.

Tabela 6

Testes não paramétricos: Grupo Experimental - Técnicos

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio- Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio- Padrão	N	Média	Desvio- Padrão			
A criança lida bem com os problemas que surgem?	19	6.72	1.33	15	6.47	1.34	-.045	11.19	.96
Como considera o desempenho escolar da criança?	19	6.95	1.22	15	6.53	1.28	1.02	8.34	.31

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio- Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio- Padrão	N	Média	Desvio- Padrão			
Considera que a criança é feliz e otimista?	19	7.20	1.26	15	6.62	1.49	1.49	8.38	.14
A criança envolvesse positivamente nas atividades que realiza?	19	7.78	1.06	15	7.07	1.17	2.37	12.67	.02
Na sua perspetiva, a criança sente-se apoiada no seu dia-a-dia?	19	7.29	1.33	15	6.63	1.43	1.48	9.78	.14
Considera que a criança sente paixão por alguma atividade que desempenha?	19	7.78	.86	15	7.15	1.03	1.70	11.20	.09
A criança cumpre com as suas responsabilidades?	19	7.55	1.33	15	6.88	1.20	1.02	8.37	.31
A criança comporta-se bem?	19	8.05	1.79	15	7.03	1.24	1.48	11.19	.14

Análise das sessões individuais

Após a análise dos resultados obtidos nas sessões, no seu todo, pretendeu-se averiguar se existiam diferenças significativas entre as sessões individuais e as sessões de grupo, na perspetiva das crianças, dos pais e dos técnicos.

Passando aos resultados obtidos nas sessões individuais podemos referir que, pelo cálculo da média dos fatores do Perfil PERMA, não são exibidas diferenças significativas para nenhum dos fatores do questionário. No caso da Realização, das Emoções Positivas, da Solidão e da Felicidade não ocorreram aumentos dos valores entre os dois momentos de teste. A Saúde Física não sofreu alterações. O Significado (Pré-Teste: $M = 7.38$, $DP = 2.97$; Pós-Teste: $M = 8.48$, $DP = 1.73$), o Envolvimento (Pré-Teste: $M = 7.71$, $DP = 1.41$; Pós-Teste: $M = 8.43$, $DP = .71$), as Relações Significativas (Pré-Teste: $M = 8.71$, $DP = 1.10$; Pós-Teste: $M = 9.10$, $DP = 1.21$) e as Emoções Negativas (Pré-Teste: $M = 4.50$, $DP = 1.32$; Pós-Teste: $M = 4.81$, $DP = 1.33$) demonstram uma tendência em aumentar os valores das médias (Tabela 7).

Tabela 7*Testes não paramétricos: Sessões individuais - Crianças*

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio-Padrão	N	Média	Desvio-Padrão			
Significado	8	7.38	2.97	7	8.48	1.73	-.68	5.87	.50
Realização	8	8.00	1.48	7	7.95	1.31	-.25	5.06	.80
Envolvimento	8	7.71	1.41	7	8.43	.71	-1,26	4.76	.21
Saúde Física	8	9.29	1.01	7	9.29	.83	-.38	2.65	.71
Emoções Positivas	8	8.75	1.22	7	8.43	1.80	.34	5.87	.73
Relações Significativas	8	8.71	1.10	7	9.10	1.21	-.94	3.71	.35
Emoções Negativas	8	4.50	1.32	7	4.81	1.33	.17	5.88	.87
Solidão	8	3.50	2.93	7	3.43	3.46	.54	1.87	.59
Felicidade	7	9.43	1.13	6	9.00	1.15	.58	1.73	.56

Na perspectiva dos pais, através do cálculo das médias dos fatores do Questionário Versão Pais, não surgem diferenças significativas em nenhum dos fatores do questionário, no entanto, o fator que avalia o desempenho escolar das crianças, possui um valor muito próximo ao esperado ($p = .07$). Realça-se, porém, uma tendência a aumentar os valores referentes à resolução de problemas (Pré-Teste: $M = 6.25$, $DP = 2.32$; Pós-Teste: $M = 6.57$, $DP = 1.27$). No que diz respeito aos outros parâmetros, existe um decréscimo entre o Pré e o Pós-teste, mediante a análise da Tabela 8.

Tabela 8*Testes não paramétricos: Sessões individuais - Pais*

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio-Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio-Padrão	N	Média	Desvio-Padrão			
Como considera o desempenho escolar do seu educando/a?	8	7.50	.76	7	6.57	1.40	1.82	4.66	.07
O meu educando/a lida bem com os problemas que surgem.	8	6.25	2.32	7	6.57	1.27	-.27	3.69	.79

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio- Padrão	P
	N	Média	Desvio- Padrão	N	Média	Desvio- Padrão			
Considero que o meu educando/a é feliz e otimista.	8	8.63	1.77	7	8.29	1.98	.37	2.74	.72
O meu educando/a envolvesse positivamente nas atividades que realiza.	7	7.43	1.90	7	7.00	1.53	.68	3.69	.50
Na minha perspetiva, o meu educando/a sente-se apoiado no seu dia-a-dia.	7	9.00	1.16	7	8.43	1.51	1.30	2.69	.19
Considero que o meu educando/a sente paixão por alguma atividade que desempenha.	7	8.57	1.27	7	7.86	1.35	1.63	1.84	.10
O meu educando/a cumpre com as suas responsabilidades.	7	8.29	1.70	7	7.57	1.27	1.39	4.66	.16
O meu educando/a comporta-se bem.	7	8.43	1.81	7	8.00	1.83	1.34	1.12	.18

Na perspetiva dos técnicos, recorrendo ao cálculo da média dos fatores do Questionário Versão Técnicos, não ocorrem diferenças significativas entre os fatores. Verifica-se uma tendência para o aumento dos valores do fator que avalia a resolução de problemas das crianças (Pré-Teste: $M = 6.03$, $DP = .99$; Pós-Teste: $M = 6.07$, $DP = 1.18$), sendo que nos restantes fatores ocorreu uma redução, mediante a análise da Tabela 9.

Tabela 9

Testes não paramétricos: Sessões individuais - Técnicos

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio- Padrão	P
	N	Média	Desvio- Padrão	N	Média	Desvio- Padrão			
A criança lida bem com os problemas que surgem?	8	6.03	.99	7	6.07	1.18	-.54	3.69	.59
Como considera o desempenho escolar da criança?	8	6.56	1.30	7	6.21	1.08	.27	3.67	.79
Considera que a criança é feliz e otimista?	8	6.72	1.18	7	6.43	1.31	.41	3.67	.68
A criança envolvesse positivamente nas atividades que realiza?	8	7.28	1.38	7	6.64	1.14	1.27	4.74	.21
Na sua perspetiva, a criança sente-se apoiada no seu dia-a-dia?	8	6.97	1.44	7	6.50	1.20	.95	3.69	.34

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio- Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio- Padrão	N	Média	Desvio- Padrão			
Considera que a criança sente paixão por alguma atividade que desempenha?	8	7.34	.92	7	6.82	.84	1.08	3.69	.28
A criança cumpre com as suas responsabilidades?	8	6.91	1.51	7	6.50	1.01	.14	3.69	.89
A criança comporta-se bem?	8	7.19	2.28	7	6.50	1.12	.42	4.76	.67

Análise das sessões de Grupo

Na vertente das sessões de Grupo e com base no cálculo da média dos fatores do Perfil PERMA, não existem diferenças significativas para nenhum dos fatores do mesmo, no entanto o fator Significado apresenta um valor de significância muito próximo ao esperado ($p = .07$). Em relação ao Significado e às Emoções Negativas não houve aumento dos valores entre os dois momentos de teste. Nas restantes variáveis, Realização (Pré-Teste: $M = 8.58$, $DP = .84$; Pós-Teste: $M = 8.91$, $DP = .85$), Envolvimento (Pré-Teste: $M = 8.88$, $DP = 1.01$; Pós-Teste: $M = 8.91$, $DP = .76$), Saúde Física (Pré-Teste: $M = 9.52$, $DP = .62$; Pós-Teste: $M = 9.52$, $DP = .38$), Emoções Positivas (Pré-Teste: $M = 8.76$, $DP = 1.39$; Pós-Teste: $M = 8.81$, $DP = 1.23$), Relações Significativas (Pré-Teste: $M = 9.24$, $DP = .86$; Pós-Teste: $M = 9.52$, $DP = .60$) e Solidão (Pré-Teste: $M = 1.82$, $DP = 1.25$; Pós-Teste: $M = 2.43$, $DP = 1.63$), existe uma tendência a aumentar os valores das médias do Pré-Teste para o Pós-teste (Tabela 10).

Tabela 10

Testes não paramétricos: Sessões em Grupo - Crianças

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio- Padrão	N	Média	Desvio- Padrão			
Significado	11	9.42	.62	7	8.71	1.27	1.79	3.64	.07
Realização	11	8.58	.84	7	8.91	.85	-.85	5.88	.40
Envolvimento	11	8.88	1.01	7	8.91	.76	.41	3.64	.68

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio Padrão	p
	N	Média	Desvio-Padrão	N	Média	Desvio-Padrão			
Saúde Física	11	9.52	.62	7	9.86	.38	-.45	1.12	.66
Emoções Positivas	11	8.76	1.39	7	8.81	1.23	1.08	3.69	.28
Relações Significativas	11	9.24	.86	7	9.52	.60	.71	3.54	.48
Emoções Negativas	11	5.03	2.07	7	4.24	2.22	.00	5.91	1.00
Solidão	11	1.82	1.25	7	2.43	1.62	-1.29	2.72	.20
Felicidade	11	9.46	.93	7	8.71	1.98	.73	2.74	.47

Na perspectiva dos pais, recorrendo ao cálculo das médias dos fatores do Questionário Versão Pais, não são evidenciadas diferenças significativas em nenhum dos fatores do questionário, como é possível verificar na Tabela 11. As Emoções Positivas e o Envolvimento não apresentam melhorias entre os dois momentos de teste. Em contrapartida, todos os outros fatores, desempenho (Pré-Teste: $M = 7.09$, $DP = 2.66$; Pós-Teste: $M = 8.57$, $DP = 1.40$), resolução de problemas (Pré-Teste: $M = 6.73$, $DP = 2.80$; Pós-Teste: $M = 8.00$, $DP = 1.92$), Relações Significativas (Pré-Teste: $M = 8.90$, $DP = 1.20$; Pós-Teste: $M = 9.14$, $DP = .90$), Significado (Pré-Teste: $M = 8.80$, $DP = 1.81$; Pós-Teste: $M = 9.29$, $DP = .95$), Realização (Pré-Teste: $M = 7.70$, $DP = 2.95$; Pós-Teste: $M = 8.43$, $DP = 1.27$) e comportamento (Pré-Teste: $M = 7.90$, $DP = 3.07$; Pós-Teste: $M = 9.14$, $DP = 1.22$), demonstram tendência em aumentar os valores médios entre o Pré e o Pós-teste.

Tabela 11

Testes não paramétricos: Sessões em Grupo - Pais

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio-Padrão	p
	N	Média	Desvio-Padrão	N	Média	Desvio-Padrão			
Como considera o desempenho escolar do seu educando/a?	11	7.09	2.66	7	8.57	1.40	-1.47	2.72	.14
O meu educando/a lida bem com os problemas que surgem.	11	6.73	2.80	7	8.00	1.92	-.41	3.69	.68

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio-Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio-Padrão	N	Média	Desvio-Padrão			
Considero que o meu educando/a é feliz e otimista.	11	8.73	1.49	7	8.71	1.25	.00	1.84	1.00
O meu educando/a envolvesse positivamente nas atividades que realiza.	10	9.00	1.49	7	8.86	1.35	-.82	1.84	.41
Na minha perspetiva, o meu educando/a sente-se apoiado no seu dia-a-dia.	10	8.90	1.20	7	9.14	.90	-.56	2.69	.58
Considero que o meu educando/a sente paixão por alguma atividade que desempenha.	10	8.80	1.81	7	9.29	.95	-.82	1.84	.41
O meu educando/a cumpre com as suas responsabilidades.	10	7.70	2.95	7	8.43	1.27	.00	2.69	1.00
O meu educando/a comporta-se bem.	10	7.90	3.07	7	9.14	1.22	-1.34	1.12	.18

Na perspetiva dos técnicos, através do cálculo da média dos fatores do Questionário Versão Técnicos, existem diferenças significativas ($p = .046 < .05$; Pré-Teste: $M = 8.14$, $DP = .61$; Pós-Teste: $M = 7.44$, $DP = 1.14$) no fator que avalia o Envolvimento das crianças. O mesmo não é possível de verificar nos restantes fatores, pela análise da Tabela 12, no entanto, os valores dos fatores que avaliam as Emoções Positivas e a Realização das crianças apresentam valores de significância muito próximos ao desejado ($p = .068$ e $p = .066$, respetivamente). É de referir que em nenhum dos fatores ocorreram alterações nos valores médios, entre o Pré e o Pós-Teste.

Tabela 12

Testes não paramétricos: Sessões em Grupo - Técnicos

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio-Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio-Padrão	N	Média	Desvio-Padrão			
A criança lida bem com os problemas que surgem?	11	7.23	1.35	8	6.81	1.44	.85	4.73	.40
Como considera o desempenho escolar da criança?	11	7.23	1.14	8	6.81	1.44	1.29	2.72	.20
Considera que a criança é feliz e otimista?	11	7.55	1.25	8	6.78	1.70	1.83	2.74	.07

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio- Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio- Padrão	N	Média	Desvio- Padrão			
A criança envolvesse positivamente nas atividades que realiza?	11	8.14	.61	8	7.44	1.14	1.20	4.76	.05
Na sua perspectiva, a criança sente-se apoiada no seu dia-a-dia?	11	7.52	1.26	8	6.75	1.67	1.22	3.69	.22
Considera que a criança sente paixão por alguma atividade que desempenha?	11	8.09	.69	8	7.44	1.14	1.34	4.72	.17
A criança cumpre com as suas responsabilidades?	11	8.02	1.01	8	7.22	1.31	1.84	2.72	.07
A criança comporta-se bem?	11	8.68	1.04	8	7.50	1.22	1.63	3.69	.10

Análise do Grupo de Controlo

Mediante o cálculo da média dos fatores do Perfil PERMA, para o grupo de controlo, é possível afirmar que não existem diferenças significativas para nenhum dos fatores do questionário, no entanto, existe uma tendência a aumentar os valores das médias do Pré-Teste para o Pós-teste, em todos os fatores, como é possível verificar na Tabela 13.

Tabela 13

Testes não paramétricos: Grupo de Controlo - Crianças

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio- Padrão	N	Média	Desvio- Padrão			
Significado	6	7.72	0.85	2	8.50	.71	-1.34	1.12	.18
Realização	6	7.94	1.18	2	8.83	.24	-1.00	.50	.32
Envolvimento	6	8.50	.62	2	9.17	.24	-1.34	1.12	.18
Saúde Física	6	8.33	1.03	2	9.67	.47	-1.34	1.12	.18
Emoções Positivas	6	8.00	.84	2	8.33	.94	-1.34	1.12	.18
Relações Significativas	6	8.06	1.25	2	9.67	.47	-1.34	1.12	.18
Emoções Negativas	6	4.67	1.05	2	5.50	4.01	-0.45	1.12	.66
Solidão	6	3.83	3.54	2	8.50	.71	-1.34	1.12	.18
Felicidade	6	9.33	.82	2	10.00	.00	-1.00	.50	.32

Na perspectiva dos pais, tendo por base o cálculo das médias dos fatores do Questionário Versão Pais, é possível afirmar que não existem diferenças significativas em nenhum dos fatores. Os fatores que avaliam as Emoções Positivas, o Significado e o Comportamento das crianças, revelam um decréscimo entre os dois momentos de teste. Os restantes parâmetros, desempenho escolar (Pré-Teste: $M = 6.25$, $DP = 2.92$; Pós-Teste: $M = 7.00$, $DP = 2.45$), resolução de problemas (Pré-Teste: $M = 5.50$, $DP = 2.62$; Pós-Teste: $M = 6.75$, $DP = 3.40$), Envolvimento (Pré-Teste: $M = 7.38$, $DP = 2.50$; Pós-Teste: $M = 9.25$, $DP = .96$), Relações Significativas (Pré-Teste: $M = 8.00$, $DP = 1.60$; Pós-Teste: $M = 9.00$, $DP = .82$) e Realização (Pré-Teste: $M = 7.13$, $DP = 3.09$; Pós-Teste: $M = 8.00$, $DP = 2.83$), apresentam a tendência em aumentar os valores entre o Pré e o Pós-teste, como é possível verificar na Tabela 14.

Tabela 14

Testes não paramétricos: Grupo de Controlo - Pais

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio- Padrão	<i>p</i>
	N	Média	Desvio- Padrão	N	Média	Desvio- Padrão			
Como considera o desempenho escolar do seu educando/a?	8	6.25	2.92	4	7.00	2.45	-.74	2.72	.46
O meu educando/a lida bem com os problemas que surgem.	8	5.50	2.62	4	6.75	3.40	-1.10	2.74	.27
Considero que o meu educando/a é feliz e otimista.	8	8.25	1.67	4	7.50	2.65	.58	1.73	.56
O meu educando/a envolvesse positivamente nas atividades que realiza.	8	7.38	2.50	4	9.25	.96	-1.13	2.65	.26
Na minha perspectiva, o meu educando/a sente-se apoiado no seu dia-a-dia.	8	8.00	1.60	4	9.00	.82	-1.30	2.69	.19
Considero que o meu educando/a sente paixão por alguma atividade que desempenha.	8	8.25	1.58	4	7.75	2.06	.38	2.65	.71

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio- Padrão	p
	N	Média	Desvio- Padrão	N	Média	Desvio- Padrão			
O meu educando/a cumpre com as suas responsabilidades.	8	7.13	3.09	4	8.00	2.83	-.82	1.84	.41
O meu educando/a comporta-se bem.	8	7.00	3.07	4	5.50	4.20	.00	2.74	1.00

Na perspetiva dos técnicos, através do cálculo da média dos fatores do Questionário Versão Técnicos, é possível referir que não existem diferenças significativas entre os fatores do questionário, no entanto, os fatores que avaliam as Emoções Positivas o Significado das crianças apresenta um valor próximo ao esperado ($p = .066$ e $p = .066$, respetivamente). Existe a tendência em aumentar os valores do fator que avalia as Relações Significativas das crianças (Pré-Teste: $M = 6.78$, $DP = 3.07$; Pós-Teste: $M = 7.00$, $DP = 2.16$), sendo que os restantes não sofreram alterações entre os diferentes momentos de teste, consoante a Tabela 15.

Tabela 15

Testes não paramétricos: Grupo de Controlo - Técnicos

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio- Padrão	p
	N	Média	Desvio- Padrão	N	Média	Desvio- Padrão			
A criança lida bem com os problemas que surgem?	8	6.06	1.43	4	5.75	1.71	-.45	1.12	.66
Como considera o desempenho escolar da criança?	8	6.25	1.98	4	5.75	2.22	.82	1.84	.41
Considera que a criança é feliz e otimista?	8	7.97	1.85	4	6.25	1.71	1.84	2.72	.07
A criança envolvesse positivamente nas atividades que realiza?	8	7.81	1.07	4	7.50	.58	.38	2.65	.71
Na sua perspetiva, a criança sente-se apoiada no seu dia-a-dia?	8	6.78	3.07	4	7.00	2.16	.73	2.74	.47

	Pré-Teste			Pós-Teste			Estatística de Teste	Desvio- Padrão	p
	N	Média	Desvio- Padrão	N	Média	Desvio- Padrão			
Considera que a criança sente paixão por alguma atividade que desempenha?	8	8.56	0.90	4	6.00	1.83	1.84	2.72	.07
A criança cumpre com as suas responsabilidades?	8	7.59	1.38	4	6.50	2.52	.82	1.84	.41
A criança comporta-se bem?	8	8.22	1.54	4	6.75	1.26	1.29	2.72	.20

Análise qualitativa das sessões do Programa-FLOR

Para a análise da observação das sessões e das respostas das crianças, utilizou-se como categorias os elementos do Modelo PERMA, que foi a base teórica do Programa Flor.

Sessões Individuais

Com base na análise das anotações das sessões e das respostas dadas pelas crianças às atividades individuais construiu-se uma tabela (ver Anexo 6). Nesta constatasse que na sessão das Emoções Positivas, as crianças demonstram felicidade quando recebem coisas que gostam (“*Fiquei muito feliz. Recebi um telemóvel novo*”), estão com a família (“*O que me faz feliz é estar com a minha família*”), jogam (“*Zerar do modo mais difícil na PS3*”), praticam atividades lúdicas (“*... andar de barco.*”), vão a algum sítio diferente (“*ir ao Porto Santo*”) e de estar com os amigos (“*Ontem na praia encontrei uma amiga e fiquei feliz.*”). Na sessão do Envolvimento, referiram a perda da noção do tempo passar nos momentos em que jogavam (“*Jogar GTA5 com amigos na casa da prima. Fico com a vista desfocada de jogar muito, feliz e divertido; quando acaba fico com vontade de jogar mais.*”), quando iam à praia (“*Estava na praia da Ribeira Brava, no ano passado, com a mamã, o mano, o pai, os tios e os primos. Estava contente, feliz e muito entusiasmada*”) e quando estavam a brincar (“*Recreio a brincar e a seguir chamaram-me para ir a fila*”).

Na sessão das Relações Significativas, as crianças identificaram elementos da família nuclear, da família alargada e amigos, como membros importantes no seu dia-a-dia. Realçaram características físicas (“*forte, bonito/a*”) e também psicológicas (“*carinhosa, inteligente, presta atenção*”) dos mesmos e que são importantes para a relação. Referente aos sentimentos que as pessoas significativas despoletam, referiram, de entre tantos aspetos, a felicidade (“*feliz*”), a sensação de Bem-Estar (“*muito bem*”), o amor (“*amor*”) e a segurança/proteção (“*seguro, protegida*”). Ao mencionar a importância que cada um tem na sua vida, as crianças realçaram o cuidado que têm para consigo (“*cuida de mim*”), o amor/carinho (“*da me amor*”) e o facto de brincarem juntos (“*brinca muito comigo*”), como exemplos.

No que diz respeito à sessão do fator Significado, a maior parte das crianças referiu uma profissão que ambição para o seu futuro (“*ser bombeiro porque gosto de apagar e salvar as pessoas*”), enquanto uma mencionou o “*dormir melhor*”, como ambição futura. Quando questionado o que poderiam fazer ou que já tinham feito que lhes permitisse alcançar essa ambição referiram coisas como: “*jogos de polícia e fantasia de polícia*” e “*ir mais cedo para a cama e sem telemóvel*”.

Na última sessão, referente à Realização, as crianças listaram diversos aspetos por níveis de alcance que se incluem nas categorias de comida (“*comer um hambúrguer ao nico’s burger*”), tecnologias (“*Gostava de ter um telemóvel TCL 20L+*”), viagens (“*Ir ao Porto Santo*”), profissões (“*ser cabeleireira de pessoas*”), atividades de lazer (“*ir ao cinema*”), vestuário (“*ter calções e umas calças de ganga*”), animais (“*ter um amester*”), família (“*estar todos os dias com a minha mãe*”) e outros (“*ter um bebé*”).

Sessões de Grupo

Na mesma linha, referente às sessões em grupo, construiu-se uma tabela com as anotações do investigador e as respostas dadas pelas crianças às atividades (ver Anexo 7). Desta forma,

na sessão das Emoções Positivas foi possível verificar que a maior parte das crianças que faziam parte dos grupos, não demonstraram muitas dificuldades em expressar sentimentos e características positivas alusivas a si e aos outros. Ainda sobre esta sessão, mencionaram-na como *“boa e divertida”* e *“que pensar em coisas positivas fez com que deitasse para fora a tristeza que tinha por se ter magoado na escola no dia anterior, que fez com que pensasse mais positivamente”*.

No que diz respeito à sessão do Envolvimento, foi referido, pelas crianças, atividades que correram menos bem na escola (*“Tive a nota mais baixa”*), com outras pessoas (*“Estávamos a ver um filme e não correu bem porque os meninos estavam a fazer barulho”*) e variadas (ficou cheio de chocolate da atividade que estava a fazer). Quando questionado o que poderiam ter feito para mudar o sucedido referiram atitudes que poderiam ser tomadas pelos próprios como: *“Portar-se bem e ensinar os outros meninos a fazer o mesmo”* e não devia ter ripostado o que o colega fez. Sobre o lado positivo da situação, foi mencionado o ser o melhor da turma, a ajuda de terceiros (*“A professora ajudou”*), o estar a ver um filme, comer chocolate e o controle das emoções (*“Consegui manter a calma e controlar as minhas emoções”*).

Quando questionados sobre as características de Relações Significativas mencionaram, de entre vários aspetos, ser simpático, dar atenção, ser amigo, dizer sempre a verdade, a confiança, brincar juntos, ser carinhoso, ser alegre, ser divertido e ser criativo. As pessoas sobre quem se basearam para a escolha das características, foram a família nuclear, a família alargada, os amigos e os técnicos do C.C..

Na sessão sobre o Envolvimento, as atividades individuais que indicaram incluem-se nas categorias de dança (*“dançar porque faz-me sentir livre e faz-me libertar os movimentos e sentimentos”*), dos jogos/brincadeiras (*“jogar amonques”*), de atividades de lazer (*“ver um arco-íris”*) e variadas (*“andar sozinha sem ninguém à volta”*). As atividades com outras

pessoas categorizam-se em atividades de lazer (“*Ir ao cinema ir ver filmes de terror*”) e jogos/brincadeiras (“*jogar à bola com os meus amigos*”). Referente ao ato significativo que tenham realizado, estes dividem-se pelas categorias de visitar alguém (“*visitar a minha avó que está doente*”), dar algo a alguém (“*dar as coisas que não ‘osu’*”) e ajudar o outro (“*ajudar os pais – cuidar das galinhas*”).

Na última sessão, referente à Realização, as forças individuais realçadas pelas crianças incluem-se nas forças de assinatura, sendo que aquelas com maior prevalência foram a apreciação da beleza e da excelência, o trabalho em equipa, o perdão, a vitalidade, a perseverança, a gratidão e o humor. Referente às conquistas que alcançaram, mencionaram, em grande parte que “*recebi o que eu queria*”, “*fui o mais rápido na escola*” e “*tirei boas notas*”. No que diz respeito aos aspetos individuais, temos como exemplos “*sou amigo*”, “*gosto de aprender*” e “*sou divertido*”.

Discussão e Conclusão

A noção de Psicologia Positiva, ganhou força através dos contributos de Seligman e Csikszentmihalyi (2000), procurando promover qualidades positivas no Ser Humano. Esta refere a felicidade e os sentimentos positivos como cruciais para os indivíduos se adaptarem às situações do meio (Nunes, 2007), não colocando de parte o sofrimento ou os problemas psicológicos, mas realçando o lado positivo no meio das adversidades (Cintra & Guerra, 2017).

De acordo com Seligman (2011), o Bem-Estar revela-se o tópico principal da Psicologia Positiva, através da contribuição de cinco elementos – Emoções Positivas, Envolvimento, Relações Significativas, Significado e Realização – associados às escolhas que as pessoas livres fazem para o seu próprio bem.

O desenvolvimento de intervenções positivas em contextos educativos tem se revelado pertinente na medida em que possibilita o surgimento de sentimentos positivos, cognições e comportamentos que revigorem o Bem-Estar Humano (García-Álvarez et al., 2020). Nesta mesma linha, a sua promoção nos contextos educativos procura prevenir o surgimento de depressões e sentimentos de infelicidade (Seligman, 2011), sendo que quanto maior o Bem-Estar, melhor será o processo de aprendizagem (Shoshani & Slone, 2017).

Tendo em conta a importância que a promoção do Bem-Estar tem nos contextos educativos e todo o benefício que traz aos indivíduos, este estudo teve como objetivo principal, a implementação e validação de um programa que promova o Bem-Estar, junto de crianças com idade escolar, baseando-se nos pressupostos da Psicologia Positiva e do Modelo PERMA. Este tem como intuito o desenvolvimento de capacidades pessoais que permitam uma melhor acomodação às adversidades do meio.

Nesta linha, recorreu-se aos Testes não Paramétricos de amostras emparelhadas de Wilcoxon, com o intuito de averiguar se existiam diferenças nos valores médios entre o Pré e o

Pós-Teste. Assim verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos fatores, para o grupo experimental, nos Questionários Perfil PERMA e nos Questionários Versão Pais. Por outro lado, nos Questionários Versão Técnicos, verificou-se diferenças significativas para o fator que avalia o Envolvimento das crianças, sendo que o valor diminuiu do Pré para o Pós-teste.

Com o intuito de verificar se o tipo de sessão (individual ou em grupo) tinha diferenças entre si, procedeu-se ao cálculo das médias, tendo por base o mesmo método. É de constatar que no caso das sessões individuais não ocorreram diferenças estatisticamente significativas para o Questionário Perfil PERMA, para o Questionário Versão Pais nem para o Versão Técnicos. Passando às sessões de grupo, não são evidenciadas diferenças significativas para o Questionário Perfil PERMA e para o Questionário Versão Pais, sendo que para o Questionário Versão Técnicos existem diferenças significativas para o fator que avalia o Envolvimento, havendo uma diminuição dos valores entre os dois momentos de teste. Na mesma linha que os anteriores, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas para o grupo de controlo, no Questionário Perfil PERMA, no Questionário Versão Pais e no Questionário Versão Técnicos.

A falta de diferenças estatisticamente significativas poderá estar relacionada com a pouca validação empírica dos instrumentos para a população, tal como referido por Tansey e colaboradores (2018). Nesta linha, num estudo sobre a satisfação com o papel de treinador, referenciado pelos mesmos autores, apenas três dos cinco elementos do Modelo PERMA foram significativos, indo de encontro com o estudado anteriormente com a mesma amostra populacional (Baltzell et. al, 2014 citado em Tansey et. al, 2018).

Pelo método de triangulação dos dados, realça-se uma concordância entre crianças e pais no aumento dos valores médios dos fatores que avaliam a Realização, para o grupo de

controle, o que vai ao encontro do esperado. O mesmo verificou-se no grupo experimental em geral, e mais especificamente nas sessões de grupo, indo ao encontro do estipulado na literatura em que, de acordo com Shoshani e Slone (2017), intervenções fundamentadas nos fatores do Modelo PERMA evidenciam um aumento da noção de Realização, de Bem-Estar subjetivo e comportamento pró-social. Intervenções que recorram à Realização demonstram, também, ser eficazes para a promoção da felicidade (Gander et al., 2016). Os resultados possibilitam, assim, concluir que apesar da não obtenção de significância, o programa demonstrou-se capaz de melhorar o fator Realização, que de acordo com Pascha (2020), é definido tendo por base os objetivos individuais, estando associado a ambições pessoais, impulsos e diferenças de personalidade (Khaw & Kern, 2014).

Recorrendo ao mesmo método, para as sessões de grupo, refere-se que existe concordância no fator que avalia as Relações Significativas em que ocorrem aumentos nos valores médios das respostas das crianças e dos pais. O mesmo fenómeno verifica-se entre as três perspetivas (crianças, pais e técnicos), havendo aumento dos valores médios entre os dois momentos de teste para o grupo de controle, contrariamente ao que era esperado. Estes resultados admitem aferir que o programa permite potencializar a noção de Relações Significativas por parte das crianças, sendo que contribuem para a felicidade geral (Pascha, 2020). O mesmo é referido num estudo realizado por Gander e colaboradores (2016) que demonstrou que intervenções que sejam baseadas nos Relacionamentos Positivos (Significativos) são eficientes na promoção da felicidade.

Nesta linha, verifica-se, de igual modo, uma concordância entre as crianças e os técnicos referente ao fator Envolvimento, entre crianças e pais, para o grupo experimental e para o grupo de controle, contrariamente ao desejado. Desta forma, podemos referir que a aplicação do programa contribuiu para o aumento do Envolvimento das crianças, sendo este aspeto associado à perda da noção do tempo (Pascha, 2020). Salienta-se que, num estudo realizado por Schueller,

e Seligman em 2010, chegou-se à conclusão de que atividades envolventes e significativas podem fortemente influenciar o Bem-Estar. Os mesmos autores mencionaram que o Envolvimento e o Significado poderão ser importantes vias para uma vida boa e bem-sucedida, e pelo aumento do Bem-Estar Objetivo.

No que concerne às sessões individuais, é de mencionar concordância no fator que avalia a resolução de problemas das crianças, ocorrendo aumentos nos valores médios das respostas dos Pais e dos Técnicos, segundo o método de triangulação. Os resultados, permitem assim concluir que, através do trabalho focado no Bem-Estar, as crianças que beneficiaram das sessões individuais, demonstraram maiores capacidades de enfrentar os problemas (*coping*), tal como sucedido no estudo desenvolvido por Antoniazzi, Souza e Hutz (2009), em que foram evidenciadas correlações significativas entre o *coping* e o Bem-Estar Subjetivo nos domínios social e escolar.

Referente à análise qualitativa das sessões, a expressão de Emoções Positivas por parte das crianças que beneficiaram das sessões individuais, desabrochou na alegria (felicidade, diversão e exaltação). Na sessão de grupo, as crianças descreveram a atividade como divertida e tranquilizadora, fazendo parte de dois dos quatro tipos de Emoções Positivas (alegria e contentamento, respetivamente) definidos por Fredrickson (1998). Estes aspetos realçam que, de acordo com um estudo desenvolvido por Smedema e colaboradores (2015), a satisfação geral com a vida está associada a sentimentos de afeto positivo (i.e. Emoções Positivas). Tendo em conta as respostas das crianças aos dois tipos de sessões, podemos concluir que estes permitem trabalhar as Emoções Positivas, de modo que possam vivenciá-las mais intensamente.

Quando questionadas sobre uma atividade que fizeram em que perderam a noção do tempo (Envolvimento) (Pascha, 2020; Seligman, 2011), as crianças referiram, na sessão individual, três grandes áreas do seu interesse pessoal: jogar jogos, ir à praia e brincar, estando

em concordância com o referido por Lyubomirsky e Layous (2013) em que o nível de Envolvimento requer que a atividade seja ajustada à pessoa que a pratica, para que seja alcançado o sucesso (Sin & Lyubomirsky, 2009). Se assim não for irá procurar atividades que lhe proporcione Bem-Estar a curto prazo, em vez de se envolver em algo que seja mais duradouro, como o sucedido num estudo de Hammill, Nguyen e Henderson (2020). Foi referido, também que quando terminavam a tarefa sentiam-se bem e felizes (Emoções Positivas), sendo um subproduto do Envolvimento na tarefa (Madeson, 2021). Desta forma, podemos ressaltar que a sessão reforçou alguns dos aspetos cruciais para a promoção do Envolvimento, como era esperado, mesmo sendo ele de curto prazo. Nas sessões de grupo, as crianças identificaram as atividades que lhes tinham corrido menos bem e o que fazer para que numa próxima vez corresse melhor. Esta reflexão foi pertinente, na medida em que procurou elucidar para a capacidade individual de “perder a noção” do tempo, numa tarefa de interesse pessoal e que promove o Bem-Estar de cada um. (Seligman, 2011). Realçaram, como lado positivo aspetos do foro cognitivo, como a valorização das atividades (comer chocolate, ver um filme) e a autorregulação (controlo das emoções) (Bandura, 2008, citado em D’raven, & Pasha-Zaidi, 2016). Tendo em conta o exposto, podemos concluir que a sessão de grupo trouxe benefícios às crianças, que contribuirão para o seu Bem-Estar.

Na sessão individual sobre as Relações Significativas, as crianças demonstraram ter relacionamentos positivos com a família nuclear, alargada e amigos, sendo que estes são um fator predominante para a felicidade geral (Pascha, 2020). O mesmo verificou-se na sessão de grupo, em que também foi referido as profissionais dos C.C.. Mencionaram, nas sessões individuais, características físicas e psicológicas que mais predominam nos diferentes indivíduos, bem como sentimentos de felicidade, sensação de Bem-Estar, amor e segurança/proteção, sendo este último aspeto definido por Seligman (2011) como crucial nas Relações Significativas. Indicaram como importante nessas relações o cuidado que provêm

(Khaw & Kern, 2014), o amor/carinho e a brincadeira em conjunto, que contribuem para o florescimento individual (Pascha, 2020). Nas sessões de grupo, selecionaram maioritariamente, características psicológicas cruciais para a manutenção e existência deste tipo de relações, como o cuidado, o amor/carinho, como sucedido nas sessões individuais. Assim, os resultados permitem concluir que tanto a sessão individual como a de grupo, trouxeram ao de cima aspetos pertinentes para o desenvolvimento e manutenção de Relações Significativas e, consequentemente, a promoção do Bem-Estar, como esperado.

Passando à sessão individual do Significado, as crianças, referiram profissões que gostariam de ter no futuro e o dormir melhor como ambições/objetivos que gostariam de alcançar, sendo que poderiam recorrer aos jogos e ir mais cedo para a cama para alcançá-los, respetivamente. Este elemento do Modelo PERMA é desempenhado meramente pelo próprio (Seligman, 2011), sendo que está articulado com uma sensação de Realização e de uma vida que vale a pena viver, quando se debruçam sobre ele (Tansey et al., 2018), como verificado na amostra deste estudo.

Uma forma de compreender e proporcionar o Significado pessoal é, segundo Pascha (2020) questionando o impacto que certa atividade tem para o indivíduo e o que o incentiva a realizá-la. Assim, nas sessões de grupo, as crianças foram questionadas sobre três tipos de atividades (individual, com outras pessoas e ato significativo) que tinham feito e que foram importantes e significativas, proporcionando um momento de reflexão. Quando são realizadas atividades com Significado ocorrem maiores influencias no Bem-Estar, do que apenas a procura por prazer (Schueller & Seligman, 2010), como era pretendido nesta sessão. Posto isto, conclui-se que as duas tipologias de sessão permitem refletir sobre o que traz Significado a cada um (individuais e grupo) e o que podem fazer (individuais) para alcançar essa sensação.

Na última sessão, referente à Realização, as crianças realçaram objetivos individuais e que estão sujeitos às suas ambições (Khaw & Kern, 2014) em diferentes níveis de alcance. Em relação à sessão de grupo, procurou-se perceber o sentimento de Realização num momento presente, focando nas características e forças individuais, sendo que é um fator que está sujeito às diferenças de personalidade (Khaw & Kern, 2014). Ao demonstrar estes objetivos e ambições ao longo da vida (individual), surgirão sentimentos de Realização quando alcançados (Pascha, 2020), como mencionado pelas crianças nas sessões de grupo. Esses mesmos sentimentos contribuem para o Significado de vida de cada um (Tansey et al., 2018). Da mesma forma, intervenções baseadas na Realização demonstraram ser úteis para a promoção da felicidade (Gander et al., 2016). Tendo em conta a literatura e os resultados destas sessões, podemos concluir que as crianças demonstraram ambições realistas, como era pretendido, refletindo sobre os níveis de alcance dos mesmos, nas sessões individuais e atividades reais que foram alcançadas e que despoletaram a sensação de Realização. Assim, é possível concluir que o programa demonstrou-se pertinente na promoção deste elemento do Modelo PERMA.

Com o passar das sessões, foi possível observar um maior empenho e dedicação da maior parte das crianças, estando mais à vontade em abordar os assuntos inerentes às atividades, bem como assuntos pessoais que partilhavam. Algumas das crianças demonstraram muito interesse na realização de mais atividades dinamizadas pelo investigador (C.C. Árvore).

Importa referir que houve a necessidade de efetuar algumas alterações às sessões, devido às dificuldades que algumas das crianças apresentam, normalmente. Nesta linha foram acrescentados alguns materiais de apoio como tabelas para completar, características individuais para facilitar a seleção, entre outros. Estas alterações foram convenientes para a concretização das sessões, no entanto só foram realizadas com os grupos dos Centros Comunitários, uma vez que na Catequese já tinham sido realizadas as sessões e não apresentaram grandes dificuldades nas mesmas.

Em suma, o conhecimento e trabalho em prol do Modelo PERMA, tem se mostrado como fundamental na reflexão sobre o significado de vida, sendo que este pode ser aplicado a diversas situações e contextos (Pascha, 2020).

Sem colocar em causa a contribuição dos dados obtidos é necessário salientar algumas limitações que surgiram no decorrer da investigação, nomeadamente o tamanho da amostra que não possibilita a generalização dos resultados. O aumento da situação pandémica da Covid-19 afetou drasticamente todo o estudo, em que o encerramento dos Centros Comunitários e da Catequese interrompeu a aplicação do programa. Na mesma linha, as respostas aos questionários e às atividades do programa demonstraram alguma desejabilidade social. Ocorreu, ainda, alguma morte experimental tanto no Pré como no Pós-teste, especialmente no grupo de controlo.

Apesar das limitações apresentadas e dos resultados obtidos não serem significativos, este estudo demonstrou-se pertinente para a amostra em questão, devido às características particulares de cada um e ao benefício que traria para os mesmos. No entanto, seria pertinente repetir o estudo com uma amostra mais alargada, incluindo crianças tanto em contexto educativo formal como não formal, de modo a ser passível a generalização dos dados. A realização de *follow up*, pode também, ser benéfico para averiguar se as mudanças que ocorrem, perduram no tempo.

Referências Bibliográficas

- Aghamohammadian-Sharbaf, H., Seyedzadeh-Dalooyi, S. I., Farrokhi, H., Bahri, F., & Mostafapour, V. (2020). The effectiveness of Pennsylvania resilience training to decrease marital boredom and increase religious commitment and individual resilience. *Chronic Diseases Journal*, 8(1), 26-34.
- Antoniazzi, A. S., Souza, L. K. D., & Hutz, C. S. (2009). Coping em situações específicas, bem-estar subjetivo e autoestima em adolescentes. Gerais: *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 2(1), 34-42.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70
- Butler, J., & Kern, M. L. (2014). *The PERMA-Profilers: A brief multidimensional measure of flourishing*. Unpublished manuscript.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profilers: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. doi:10.5502/ijw.v6i3.1
- Cintra, C. L., & Guerra, V. M. (2017). Educación Positiva: la aplicación de la Psicología Positiva a instituciones educacionales. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(3), 505-514.
- Csikszentmihaly, M. (1997). *Finding Flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins Publishers, Inc.
- D'raven, L. L., & Pasha-Zaidi, N. (2016). Using the PERMA model in the United Arab Emirates. *Social indicators research*, 125(3), 905-933.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

- Fernandes, H. M., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, (18), 155-172.
- Ferreira, C. A. D. S. (2016). *Programa de psicologia positiva aplicado em contexto escolar: construção e estudo quase-experimental* (Doctoral dissertation).
- Flick, U. (2009). *Qualidade na Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319
- Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2016). Positive psychology interventions addressing pleasure, engagement, meaning, positive relationships, and accomplishment increase well-being and ameliorate depressive symptoms: A randomized, placebo-controlled online study. *Frontiers in psychology*, 7, 686.
- Garcês, S., Pocinho, H., & de Jesus, S. N. (2018). *Psicologia Positiva: a Ciência do Bem-Estar na Educação*.
- García-Álvarez, D., Soler, M. J., Achard-Braga, L., & Cobo-Rendón, R. (2020). Programa de psicologia positiva aplicada à educação sobre o bem-estar psicológico de pessoas nela atuantes. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 370-393. Epub January 30, 2020. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.19>
- Hammill, J., Nguyen, T., & Henderson, F. (2020). Student engagement: The impact of positive psychology interventions on students. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1469787420950589>

- Kern, M., Waters, L., Adler, A., & White, M. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *Journal of Positive Psychology, 10*, 262–271.
- Keyes, C. L. M., & Haidt, J. (2003). *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington: American Psychological Association
- Khaw, D., & Kern, M. (2014). A cross-cultural comparison of the PERMA model of well-being. *Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley, University of California, 8(1)*, 10-23.
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being?. *Current Directions in Psychological Science 22(1)*, 57–62.
- Madeson, M. (2021, Outubro 17). *Seligman's PERMA+ Model Explained: A Theory of Wellbeing*. Disponível em: <https://positivepsychology.com/perma-model/>
- Marques, I., Balreira, M. L., & Temócio, J. T. (2018). Psiquiatria positiva, psicologia positiva e mindfulness: uma visão comum. *Psicologia, Saúde & Doenças, 19(2)*, 354-368. <https://dx.doi.org/10.15309/18psd190215>
- Norrish, J. (2015). *Positive education: The Geelong Grammar School journey*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunes, P. (2007). *Psicologia positiva. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal*.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Achieving and sustaining a good life. *Perspective on Psychological Science, 4*, 422-428.
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. K. (2013). La psicología positiva: investigación y aplicaciones. *Terapia psicológica, 31(1)*, 11-19.

- Pascha, M. (2020, Fevereiro 2). *The PERMA Model: Your Scientific Theory of Happiness*. Disponível em: <https://positivepsychology.com/perma-model/>
- Pereira, A., & Patrício, T. (2020). *SPSS: Guia Prático de utilização – Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. (8ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo
- Peterson, C., & Park, N. (2003). Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. *Psychological Inquiry*, 14, 141-146.
- Positive Psychology (2019). *17 Positive Psychology Exercises*. EUA: The Netherlands. Disponível em: <https://PositivePsychologyProgram.com>
- PsychTech. (s.d.). *Positive Psychology Is Not Positive Thinking*. Disponível em: [*Positive Psychology PERMA in detail.pdf \(psychtech.com\)](https://www.psychtech.com/positive-psychology-perma-in-detail.pdf)
- Sarriera, J. C., Schütz, F. F., Galli, F., Bedin, L. M., Strelhow, M. R. W., & Calza, T. Z. (2014). *Bem-estar na infância e fatores psicossociais associados*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Schueller, S. M., & Seligman, M. E. P. (2010). Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5: 4, 253 — 263. doi:10.1080/17439761003794130
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive Education for Young Children: Effects of a Positive Psychology Intervention for Preschool Children on Subjective Well Being and Learning Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8(1), 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2017.01866

- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009) Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology* 65(5), 467–87.
- Smedema, S. M., Chan, F., Yaghmaian, R. A., Cardoso, E. S., Muller, V., Keegan, J., Dutta, A., & Ebener D. J. (2015). The relationship of core self-evaluations and life satisfaction in college students with disabilities: Evaluation of a mediator model. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28, 341–358.
- Tansey, T. N., Smedema, S., Umucu, E., Iwanaga, K., Wu, J.-R., Cardoso, E. da S., & Strauser, D. (2018). Assessing College Life Adjustment of Students With Disabilities: Application of the PERMA Framework. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 61(3), 131–142. <https://doi.org/10.1177/0034355217702136>
- Umucu, E., Wu, J. R., Sanchez, J., Brooks, J. M., Chiu, C. Y., Tu, W. M., & Chan, F., (2019): Psychometric validation of the PERMA-profiler as a well-being measure for student veterans, *Journal of American College Health*, doi: 10.1080/07448481.2018.1546182

Anexos

Anexo 1 – Pedido de Autorização

Exma. Sra. Presidente do Conselho Diretivo do Instituto de Segurança Social da Madeira, IP-RAM

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação

Funchal, 19 de novembro de 2020

Eu, Sofia Carolina Abreu Freitas, venho por este meio solicitar a colaboração do V. prestigioso grupo de Centros Comunitários, no sentido de aplicar um programa de promoção do bem-estar para crianças, com o intuito de estas adquirirem capacidades que permitam uma melhor adaptação às adversidades, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, sob orientação da Doutora Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho e coorientadora Doutora Soraia Fernandes Garcês. Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e, em momento algum, a identidade dos participantes será revelada.

O objetivo principal desta solicitação associa-se à importância de promover o bem-estar a partir da infância, no âmbito de uma investigação subordinada ao tema: “Psicologia da Educação na Sociedade: desafios, variáveis e intervenientes”.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Sofia Freitas

Anexo 2 – Consentimento Informado



Consentimento informado

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, irá ser realizada uma investigação/estudo denominada: “Promoção do bem-estar em contextos educativos não formais para crianças”. O objetivo principal consiste em promover o desenvolvimento de capacidades pessoais que permitam uma melhor adaptação às adversidades do meio, bem como o aumento do bem-estar, ao longo do tempo.

O mesmo implica a realização de momentos de avaliação e intervenção, ao longo do ano letivo 2020/2021. Os dados recolhidos serão meramente utilizados para fins académicos e não serão fornecidos a terceiros, nem publicados, salvaguardando a confidencialidade e privacidade dos mesmos.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. Importa ressaltar que a participação do seu educando é voluntária e pode ser retirada a qualquer altura, ou mesmo recusada, sem qualquer contrapartida. Caso queira ter acesso aos resultados do estudo, por favor contactar por email: sofiafreitas321@gmail.com ou por telemóvel: 925925723.

Depois de ler as explicações acima referidas, declaro que aceito que o meu/minha educando/a _____ participe neste estudo.

Assinatura: _____ Data: _____

4. O meu educando/a envolvesse positivamente nas atividades que realiza.

Nada									Completamente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Na minha perspetiva, o meu educando/a sente-se apoiado no seu dia-a-dia.

Nada									Completamente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Considera que o meu educando/a sente paixão por alguma atividade que desempenha.

Nada									Completamente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. O meu educando/a cumpre com as suas responsabilidades.

Nada									Completamente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. O meu educando comporta-se bem.

Nada									Completamente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Por suas palavras, como vê o seu educando?

Anexo 4 – Questionário Técnicos

O presente questionário enquadra-se numa investigação denominada: “Promoção do bem-estar em contextos educativos não formais para crianças”, no âmbito de uma tese de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira.

Todos os dados recolhidos são confidenciais e utilizados meramente para fins estatísticos, salvaguardando as normas de ética e deontologia. É de salvaguardar que as informações serão codificadas e apenas manuseadas pela equipa de investigação, sendo os dados identificativos destruídos após a conclusão do estudo. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso é lhe solicitado que responda de forma espontânea e sincera às questões.

Obrigada pela sua colaboração.

1. **Idade:** _____

2. **Género:**

a. Masculino: b. Feminino: Outro:

3. **Área Profissional:** _____

4. **Habilitações Literárias:**

a. Até ao 12º ano

b. Licenciatura

c. Mestrado

d. Doutoramento

5. **Nome da criança:** _____ **Idade:** _____

6. **Ano de escolaridade da criança:** _____

7. **Tempo médio semanal, em horas, que passa com a criança:** _____

Para cada uma das seguintes alíneas assinale a opção que considera que melhor caracteriza a criança, numa escala de “Nada” a “Completamente”.

1. **A criança lida bem com os problemas que surgem?**

Nada										Completamente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. **Como considera o desempenho escolar da criança?**

Nada										Completamente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. **Considera que a criança é feliz e otimista?**

Nada										Completamente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. A criança envolvesse positivamente nas atividades que realiza?

Nada									Completamente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Na sua perspetiva, a criança sente-se apoiada no seu dia-a-dia?

Nada									Completamente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Considera que a criança sente paixão por alguma atividade que desempenha?

Nada									Completamente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. A criança cumpre com as suas responsabilidades?

Nada									Completamente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. A criança comporta-se bem?

Nada									Completamente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Como descreve a criança?

Anexo 5 – Programa FLOR

Objetivo e Público Alvo

A realização deste manual teve como principal objetivo a validação do modelo PERMA para crianças, dos 6/7 anos aos 11/12 anos. Sendo que é na infância que se iniciam os processos de aprendizagem, o foco pela busca do bem-estar e significado de vida é pertinente nesta faixa etária, procurando alcançar o *florescimento* dos indivíduos. Desta forma, pretende-se que as crianças sejam mais capazes de definir metas e objetivos que lhes proporcionem bem-estar e sentimentos de realização. A incidência nas emoções positivas, por exemplo, pretende que as crianças tenham capacidade de permanecerem otimistas e perceberem as vivências como construtivas (Nunes, 2007; Pascha, 2020).

Este é um instrumento que pode ser aplicado por um psicólogo, em contexto escolar, clínico, comunitário, entre outros, a crianças em grupo ou individualmente, em consulta. Nesta linha, é da responsabilidade do profissional a aplicação consciente e formada do programa, de modo a beneficiar as crianças.

Pré e Pós-teste

A realização do Pré e Pós-teste (ver anexo 1) é crucial na medida em que permite averiguar se ocorreram efeitos nos indivíduos, com a aplicação de um dado instrumento. Neste sentido, a aplicação destas duas medidas deve ser concretizada sob as mesmas condições.

Partindo do exposto, o psicólogo deve informar à criança ou crianças, que irão proceder à realização de um questionário em que devem assinalar o círculo que melhor corresponde ao que sentem em relação às afirmações apresentadas. É de realçar que, caso a criança apresente dificuldades na leitura ou que esteja ainda a desenvolver a mesma, o psicólogo pode proceder à leitura das afirmações, não influenciando as respostas das mesmas.

Sessões

Antes de proceder à realização das sessões é da responsabilidade do psicólogo averiguar se a criança está em condições físicas e mentais para a realização das diferentes atividades e se a mesma compreende os conteúdos destas. Após o estabelecimento das condições necessárias, é possível proceder às atividades propostas.

É de realçar, que este modelo procura trazer benefício aos indivíduos de modo a que sejam mais capazes de enfrentar o seu meio ambiente e ultrapassar as adversidades que surgem, saindo bem-sucedidos do mesmo.

Emoções Positivas - Individual

A nível individual com a criança, pode-se fazer uma retrospectiva de um momento passado em que tenha sentido emoções positivas (alegria, felicidade, etc), uma vez que poderá abstrair alguma aprendizagem dessa experiência. Assim, ao recordar esse momento, sentirá novamente essas emoções que lhe trouxeram bem-estar. Aqui, o psicólogo incentiva a que a criança se recorde do maior número de detalhes dessa experiência e que se concentre nos mesmos.

Numa fase posterior, é pedido que a criança escreva uma folha todos esses detalhes e sentimentos, de modo a recorrer a estes em circunstâncias futuras. Este ponto permite que, numa situação menos positiva e prazerosa, seja possível recorrer aos aspetos apontados, de modo a despoletar as mesmas emoções positivas, saindo bem-sucedido da mesma. O principal foco, deste exercício é, pois, promover o reviver de uma experiência positiva, com o intuito de aumentar a duração e a intensidade das emoções positivas associadas.

Emoções Positivas - Grupo

Tratando-se de uma intervenção em grupo, o psicólogo começa por escrever o nome de cada uma das crianças em papéis semelhantes, dobra-os e coloca numa caixa ou num saco. Posteriormente, cada criança é convidada a retirar um nome e a dizer a primeira coisa positiva que lhe surge quando pensa na criança que lhe saiu.

O psicólogo deve informar, *à priori* que não podem dizer nada embaraçoso ou que crie desconforto ao grupo, mas sim, algo que traga felicidade, alegria ou riso à pessoa em questão. Desta forma, através desses aspetos positivos pronunciados, serão geradas emoções positivas nos diferentes elementos.

Após a realização destes exercícios (individual e grupo), as crianças estarão, mas bem preparadas para focar nos pontos positivos que ocorrem no seu dia-a-dia, tratando-se de um fator de proteção para os mesmos. É de realçar, ainda, que despoletará maior envolvimento nas tarefas diárias e enfrentamento de desafios.

Envolvimento - Individual

Tratando-se de uma sessão individual, pode-se pedir à criança que pense numa atividade que tenha realizado e que estava tão “distraída” com a mesma que nem deu pelo tempo passar, como por exemplo, a construção de um puzzle mais difícil ou de uma casa de bonecas. De seguida, sugere-se que a mesma realize um desenho sobre esse momento e redija um pequeno

texto sobre o que sentiu. Mais uma vez, tratando-se de crianças mais novas ou com dificuldades de escrita, o psicólogo pode ajudar neste último ponto da atividade.

Ao longo da sessão o psicólogo pode direcionar o texto colocando algumas questões como por exemplo: *“O que estava a acontecer?”*; *“Quando foi e onde estavas?”*; *“Quem estava contigo?”*; *“O que sentiste nesse momento?”* e *“O que sentiste quando acabaste essa atividade?”*.

De modo a avaliar a criança, no final da sessão, podem ser colocadas mais algumas questões, tais como: *“O que sentiste com a lembrança dessa atividade que realizaste e não deste pelo tempo a passar?”*; *“O que consideras que seja necessário para realizar mais atividades em que sintas isso?”*.

Envolvimento - Grupo

Apesar de se tratar de uma sessão com um grupo de crianças, a atividade a realizar é um pouco semelhante à individual. O psicólogo pode convidar o grupo a se dividir em pares com quem se sintam à vontade, uma vez que vão partilhar informações pessoais. Após a formação dos pequenos grupos, o psicólogo anuncia que terão de contar, um elemento de cada vez, uma atividade que tenham realizado que não tenha corrido tão bem quanto o esperado.

Posteriormente, a outra criança partilha um momento semelhante e no final, em conjunto procuram aspetos positivos dos dois acontecimentos. Assim, poderão encontrar pontos que consigam melhorar de modo a que, possam alterá-los para que, num momento posterior tenham mais capacidades de se envolverem profundamente.

Para os dois grupos, individual ou em grupo, o psicólogo pode propor a que as crianças arranjem uma atividade para realizar durante a semana, que seja importante para elas e que nunca tenham conseguido acabar. Deste modo, deverão aplicar a aprendizagem obtida na sessão, envolvendo-se positiva e aprofundadamente nessa mesma atividade, procurando ser bem-sucedidos com esta.

Relações significativas - Individual

A realização de sessões individuais procura realçar as relações que a criança já possui, de modo a que está possa compreender que aspetos definem essas relações, bem como, a importância que têm para o seu bem-estar. Nesta linha, o psicólogo questiona à criança as cinco pessoas que mais apoio fornecem, que são mais importantes e as quais estão presentes quando necessário. Mais tarde, a criança assinala, para cada um, as características individuais (simpatia,

amizade, disponibilidade), que sentimentos sente quando está por perto destas e o quão importante esse elemento é e porquê.

Este exercício irá permitir que a criança tome consciência das suas relações mais significativas, realçando diversos aspetos que poderão contribuir para o estabelecimento de outras relações que contribuam para a felicidade geral.

Relações Significativas - Grupo

Sendo uma sessão grupal, a atividade começa por dividir o grupo em pares aleatórios e solicitar que realizem, em conjunto, uma listagem de todas as características/aspetos que consideram que definem uma relação significativa/importante para o seu dia-a-dia (relação fraternal, amizades, entre outros). Numa segunda parte, cada par partilha com o grande grupo essas mesmas características e o psicólogo aponta, num quadro, os principais pontos em comum, comentando-os.

Após as apresentações, o psicólogo questiona, a cada uma das crianças, em que relações/pessoas se basearam para realizar o exercício (mãe/pai, irmãos, amigos) e realça a importância que os mesmos têm para o bem-estar das crianças e o apoio que fornecem no enfrentamento de adversidades.

Por fim, aplicando a aprendizagem desenvolvida nesta sessão, tanto individual como em grupo, o psicólogo pode sugerir que as crianças procurem desenvolver, pelo menos, uma nova relação significativa com alguém que até então não o era. Para tal, terão que ser responsáveis pelos comportamentos que tem para com ela, tal como arranjar tempo e espaço para o desenvolvimento da relação, tendo em conta as características que assinalaram.

Significado - Individual

Quando o psicólogo se encontra individualmente com uma criança pode procurar por ajudá-la a idealizar a melhor forma de obter significado na sua vida. Assim, começa por analisar com esta uma paixão que tenha (um propósito), que a incentive e dê motivação. De seguida propõe a que desenhe um evento que tenha acontecido, associado a essa mesma paixão/propósito.

Desta forma, poderá encontrar os pontos chave que estão associados ao significado desse propósito (benefícios e sentimentos que despoleta), podendo criar outros semelhantes, uma vez que o significado apenas é desempenhado pelo próprio e contribui para o bem-estar e sentimentos de integração.

Significado - Grupo

Quando a intervenção é realizada com um grupo de crianças, estas são convidadas a desenvolver uma retrospectiva de três atividades que tenham realizado e que considerem importantes, agradáveis e significativas e escrevam um pequeno texto sobre estas em detalhe. Essas atividades devem incluir: (1) uma atividade prazerosa realizada individualmente (ler, ouvir música, jogar); (2) uma atividade prazerosa realizada com outras pessoas (jogar à bola, ir ao cinema) e (3) um ato significativo ou importante (visitar alguém que está doente ou distante).

Desta forma, ao se concentrarem em atividades significativas e importantes, poderão encontrar significado nas suas vidas e trabalhar nele, ao repetir atividades semelhantes.

Realização - Individual

Estando individualmente com a criança, a atividade a desenvolver será de cariz preparatório, ou seja, será uma atividade a realizar fora da consulta. Nesta linha, é possível começar por pedir à criança que escreva, numa folha de papel, os objetivos e ambições que tem (ter um trabalho como o pai/mãe, ser jogador de futebol, ser bombeiro, ser o melhor aluno da turma, ter o último telemóvel que saio).

Numa fase posterior, o psicólogo ajuda a criança a separar a listagem anterior em níveis de alcance, isto é, ordenar os objetivos pela ordem em que poderão ser alcançados e mostrar se os mesmos são realistas. Ao alcançar os aspetos assinalados, a criança sentirá satisfação, o que contribui para o seu florescimento e bem-estar.

É de realçar que ter presente os objetivos de realização individuais, permite que o indivíduo trabalhe em prol dos mesmos, direcionando-se cada vez mais para a sua concretização.

Realização - Grupo

Sendo uma intervenção em grupo, o psicólogo começa por anunciar às crianças que terão de realizar três listas numa folha de papel. A 1ª será relacionada com as forças que têm, a 2ª deve apresentar uma das maiores conquistas que tenham alcançado e a 3ª deve incluir aspetos que admiram em si próprios. De seguida, as folhas são aleatoriamente distribuídas pelo grupo e cada um deve ler em voz alta o que lhe saiu. Por fim, terão de adivinhar a quem pertence as listas lidas.

Este exercício, além de realçar os pontos associados às conquistas de cada um, poderá, também, trazer reconhecimento perante os colegas, aspecto este que está associado ao sentimento de realização individual.

Anexo 6 – Tabela análise qualitativa: individual

Emoções Positivas	Individual
Felicidade	Felicidade ao “Zerar do modo mais difícil na PS3” (Jogos de Playstation – passar os níveis mais difíceis no jogo)
Felicidade	Felicidade ao “O que eu mais gostei foi de andar de barco. E de ir ao Porto Santo. E de andar de catamaran. Com os meus primos e tios.” (Passeio com a família – andar de barco, ir ao Porto Santo, andar de catamaran)
Felicidade	Felicidade ao “Fazer desenhos e brincar com a Bea, a Francisca, Inês, Martim, Alice, Clara. Fazer atividades”. (Atividades desenvolvidas no CC com outras meninas)
Felicidade	“Fiquei muito feliz. Recebi um telemóvel novo – o pai ofereceu”
Felicidade	“No Natal eu recebi uma camisola, umas calças e umas sapatilhas que eu quis muito. Fiquei feliz e surpreendida. Foi a minha mãe que ofereceu.”
Felicidade	“Ontem eu fui à praia com o meu tio e os meus primos. O meu tio ensinou-me a nadar. Ontem na praia encontrei uma amiga e fiquei feliz.”
Felicidade	“O que me faz feliz é estar com a minha família. Eu fui às poças de água com a minha mãe. Eu gosto de estar com a minha mãe. Eu gosto de estar com os meus colegas.” - não compreendeu o objetivo da atividade.
Felicidade	“Eu fiquei muito contente quando recebi a minha cadela Kelly porque eu adoro animais. A cor dela é preta com branco e é fofinha e tem 5 meses.”
Felicidade	“Jogar todos os dias – coração acelerado”
Felicidade	“Tempo de jogos eu jogo FreeFire. E jogo sozinho. E sinto o coração acelerado quando ganho a Partida Rank.”
Felicidade	“Estava na praia da Ribeira Brava, no ano passado, com a mamã, o mano, o pai, os tios e os primos. Estava contente, feliz e muito entusiasmada. Quando sai fiquei triste porque queria ficar mais tempo a brincar, na piscina, no mar e na areia.”

Individual

“Jogar GTA5 com amigos na casa da prima. Fico com a vista desfocada de jogar muito, feliz e divertido; quando acaba fico com vontade de jogar mais.”

“Jogar às escondidas com os meus primos e com a Camila, no parque do café. Sentime contente, feliz e cansada”; quando acabou sentiu-se “divertida”.

“Fui à praia ontem, no feriado 10 de Junho com o meu tio e os meus primos. Molhar as raparigas enritantes, nadar e comer um gelado. Coando sai da praia estava feliz”

“Fui à praia ontem no feriado 10 de Junho com a minha família toda. Fui à piscina e ao mar com a minha família e diverti-me. Comi um gelado de chocolate, quando sai da praia senti-me muito bem”.

“Recreio a brincar e a seguir chamaram-me para ir a fila. E eu estava a brincar com as minhas amigas e foi divertido e foi no carnaval.” – “Podemos fazer coisas que gostamos com pessoas que gostamos”.

Relações significativas

Pessoas – “mãe, tio, tia, amigos, prima, primo, pai, mano, amiga, irmão, irmã, sobrinho, cunhada”

Caraterísticas – “amiga, brincalhão, forte, grita muito, bonito/a, calma, alta, corajosa, magrinho, simpática, carinhosa, salvadora, amorosa, meu amigo, gosta de mim, carinhoso, fofinho (a dormir), carinhoso, brinca comigo, simpático, divertido, carinhoso, engraçado, presta atenção, simpática, simpática, bonita, cheirosa, amigo, trabalhador, fofo, bonito, lindo, fixe, chato, importante, bonita/o, carinhosa, melhor irmã, pedacinho chato, linda, inteligente, bondosa, muito bondosa, gordinha e fofo”

Sentimentos que despoleta – “seguro, responsável, vergonha (amigos), não fico triste (tio), feliz, entusiasmado, relaxado, energético, descontraido, alegre, divertido, querido, bem, muito feliz, segurança, feliz, feliz, cuidar dele, feliz, emocionada, feliz (quando vou a casa dela), empolgada, bem, seguro, feliz, feliz, bem, mimada, segura, confortável, contente, muito bem, amor e protegida, amizade.”

Individual

Importância – *“cuida de mim, faz as coisas, ajuda-me nos trabalhos, ajuda-me nas fichas, é boa pessoa, deixa-me jogar no pc gamer, amigos há muito tempo, cuida de mim, deixa-me ir a casa dos amigos, preocupa-se comigo, leva-me ao colo, gosta de mim, cozinha, faz as compras, vê os vídeos comigo, brinca comigo, pede desculpa quando me magoa, ajuda nos trabalhos, empresta as cores, brinca muito comigo, empresta-me coisas, felicidade, amigo, amor, cuida de mim, brinca, dá-me coisas, piadas, cuida-me da me amor e comer, companhia e fazem me rir, carinho”*

Significado

Atividade – *“dormir melhor”, “quero ser polícia quando for grande”, “Quando for grande quero ser cabeleireira e veterinária porque gosto de arranjar o cabelo e de animais”, “ser bombeiro porque gosto de apagar e salvar as pessoas”, “Quero ser médica para ajudar as pessoas”, “ser doutora das atividades, porque é divertido ser dotora das atividades”, “quero ser professora porque gosto de ensinar”*

O que fazer – *“ir mais cedo para a cama e sem telemóvel”, “jogos de polícia e fantasia de polícia”, “já dei banho ao cão porque estava muito sujo”, “ajudar a apagar um incêndio e andar no carro dos bombeiros”, (não identificou), (participa nas atividades), (não identificou)*

Realização

“Comer salada, ganhar dinheiro, códigos de jogos e jogar” – compreensão na distribuição por níveis de alcance
“Gostava de ter um telemóvel TCL 20L+, ter muita roupa da Adidas, ter muitos ténis, ter mais um telemóvel, ter uma PS4, ter uma piscina, ser bombeiro, ir à Colômbia, conhecer o CR7” – dificuldade na compreensão por níveis.
“Ir ao Porto Santo, ir ao aeroporto andar de avião, ter um quarto de princesas, andar de cavalo, ir à Disney, ser veterinária e cabeleireira de animais, ser cabeleireira de pessoas, ser enfermeira, ir à praia, ter um vestido de princesa, comer pizza, hambúrgueres e batata frita, comer pipocas” – compreensão dos níveis de alcance.

Individual

“Ser doutora das atividades, vender gelados com o meu pai no trabalho dele, ter um amester, visitar a minha tia, ter uma casa com piscina, ter um carro, quero comer as pipocas às escondidas da professora no cinema, ter um quarto de princesa, ser salva vidas, ir ao cinema, ter um gato, ter um ‘sciano’”

“Ter um telemóvel, uma playstation, roupa nova, ir à praia, ao cinema, comer um hambúrguer ao nico’s burguer, ser bombeiro, ir ao Canadá e ter um relógio da apple” – tendo em conta a situação real, demonstrou compreensão dos níveis de alcance.

“Quero ir visitar o meu pai à prisão, ir ao cinema, ter um gatinho, ter uma casa grande, ter um carro, ir a NY, comer às escondidas pipocas no cinema da professora” – compreensão geral dos níveis de alcance.

“Ter um fato banho rosa e azul, ter um carro, ter uma piscina, ter um hamester, ter um gato bebé, ter um cão bebé, ter um vestido colorido, estar todos os dias com a minha mãe, ter um passarinho bebé, comer um hambúrguer, visitar a praia formosa, visitar o meu pai em Londres, ter calções e umas calças de ganga, trabalhar no hospital, ser maquilhadora, ser professora, ter um cão, ter um gato, ter um bebé” - demonstrou alguma disparidade e falta de noção dos níveis de alcance.

Anexo 7 – Tabela análise qualitativa: grupo

	Grupo
<p>Emoções Positivas</p>	<p>Envolvimento por parte do grupo em realizá-la, apesar de mencionarem quase sempre as mesmas coisas. Referiam várias coisas sobre umas e outras, como as brincadeiras que fazem juntas, a amizade que têm, ser divertida, entre outros – sentiram-se bem e felizes por dizer coisas positivas umas das outras.</p> <p>Tratando-se de um grupo com dificuldades de concentração e de permanecer calmo, houve muita brincadeira durante a atividade. As crianças não apresentaram muitas dificuldades em dizer coisa positivas sobre os colegas e sobre si mesmo. Todos eles realçaram a atividade como boa e que se sentiram bem ao dizer coisas boas sobre si e sobre os outros e de ouvi-las.</p> <p>O reavivar de pensamentos positivos sobre os colegas e sobre si próprio foi prazeroso para esta crianças. Acharam a atividade engraçada, divertida. Uma criança revelou que <i>“pensar em coisas positivas fez com que deitasse para fora a tristeza que tinha por se ter magoado na escola no dia anterior, que fez com que pensasse mais positivamente.”</i> Fizemos esta atividade 3 vezes em que falaram uns dos outros e de si próprios. Houve alguma dificuldade entre duas crianças, porque não têm uma relação muito próxima.</p>
<p>Envolvimento</p>	<p>Atividade que correu menos bem – <i>“Tive a nota mais baixa”, “Não consegui fazer os trabalhos de casa, era difícil”, “Não correu muito bem os trabalhos, na escola”, Estávamos a ver um filme e não correu bem porque os meninos estavam a fazer barulho,</i>” estava a andar na rua e uma pedra bateu na cabeça, ficou cheio de chocolate da atividade que estava a fazer, jogo de xadrez, jogar futebol – que levou a desentendimentos.</p>

Grupo

O que fazer para mudar – estar mais atenta e estudar mais, “*Pedir ajuda e estar mais atenta*”, “*Podia fazer uma cópia, fazer um teste, “Portar-se bem e ensinar os outros meninos a fazer o mesmo”*”, ter mais cuidado a andar na rua, (não identificou), não devia ter ripostado o que o colega fez.

Lado positivo da situação – na mesma foi a melhor da turma; “*A Lisandra ajudou nos trabalhos*”, “*A professora ajudou*”, estavam a ver um filme, não foi grave, comeu chocolate, *Consegui manter a calma e controlar as minhas emoções*”.

Relações

Caraterísticas – “*é responsável, preocupa-se comigo, diz sempre a verdade, é giro, dá-me atenção, é calmo, posso confiar nele, é curioso, é amigo, brinca comigo, é carinhoso, é alegre, sabe muitas coisas, é divertido, é simpático, é criativo, partilha as coisas comigo, gosta de ajudar os outros, gosta de me ajudar, gosta das mesmas coisas que eu, é corajoso, é forte, é inteligente, é amoroso, é família, é exigente, dá-me muitas prendas e quer o meu melhor,*”

Significativas

Pessoas – “*mãe, pai, irmão, amiga, prima, avó, tio, tia, primo, Dr^a do Centro, amigo, sobrinho, sobrinha, irmã, outro, amigos, tios,*”

Significado

Atividade realizada individualmente – “*Dançar Tik toks, jogar amongues, brincar com as bonecas, andar sozinha sem ninguém à volta, ler um livro, ver televisão, pintar um desenho, ver um arco-íris, jogar playstation, fazer os trabalhos de casa, dançar porque faz-me sentir livre e faz-me libertar os movimentos e sentimentos.*”

Grupo

Atividade realizada com outros – *“Ir ao cinema ir ver filmes de terror, ir à praia, jogar às escondidas, jogar à bola com os meus amigos, brincar com plasticina, brincar com os meus amigos, basquetebol porque divertir-me a jogar com muitos amigos e faz-me sentir uma pessoa diferente.”*

Ato significativo – *“Visitar as minhas melhores amigas, dar as coisas que não ‘osu’, ajudar os pais – cuidar das galinhas, visitar os avós, dar comida aos pobres, ajudar os pais – lavar a louça, ajudar os animais abandonados, ajudar a passar a estrada, visitar a minha avó que está doente”*

Realização

Forças individuais – *“apreciação da beleza e da excelência, esperança, amor pela aprendizagem, critério, curiosidade, trabalho em equipa, prudência, perdão, vitalidade, perseverança, integridade, gratidão, humor, bravura, espiritualidade, liderança, amor, inteligência social, justiça, autocontrolo, perspetiva, criatividade, generosidade, humildade”*

Maiores conquistas alcançadas – *“recebi o que eu queria, aprendi a nadar, fui o mais rápido na escola, tirei boas notas, completei um puzzle, ganhei um jogo, consegui fazer uma coisa difícil, aprendi a andar de bicicleta, fui o melhor jogador, marquei um golo”*

Aspetos individuais que admiro – *“gosto de ajudar os outros, digo sempre a verdade, sou saudável, sou persistente, sou amigo, sou responsável, faço as coisas que me mandam, gosto de aprender, respeito os outros, comporto-me bem, sou inteligente, sou criativo, não desisto, sou divertido, sou corajoso, sou forte, sou curioso.”*
