



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Marta Raquel da Silva Araújo

**Implementação e avaliação de um
programa de intervenção em grupo
para o desenvolvimento positivo de
adolescentes: “Desafio: Ser+”**



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Marta Raquel da Silva Araújo

**Implementação e avaliação de um
programa de intervenção em grupo
para o desenvolvimento positivo de
adolescentes: “Desafio: Ser+”**

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia
Área de Especialização em Psicologia Clínica

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Teresa Margarida Moreira
Freire Barbas de Albuquerque**

Outubro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Marta Raquel da Silva Araújo

Título da Tese de Mestrado:

Implementação e avaliação de um programa de intervenção em grupo para o desenvolvimento positivo de adolescentes: “Desafio: Ser⁺”.

Orientador(es):

Professora Doutora Teresa Margarida Moreira Freire Barbas de Albuquerque

Ano de Conclusão: 2011

Designação do Mestrado: Mestrado Integrado em Psicologia Clínica

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 21 de outubro de 2011.

Assinatura: _____

Agradecimentos

Desejo aqui registrar o meu agradecimento a todos os que contribuíram para a realização deste trabalho.

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, à minha orientadora Professora Doutora Teresa Freire pela disponibilidade, ajuda e compreensão, bem como pelas oportunidades de aprendizagem que me proporcionou ao longo deste percurso. Agradeço por partilhar comigo a sua vasta experiência, pelas palavras de apoio e incentivo nos momentos de maior insegurança, bem como por todas as sugestões e interesse demonstrado, determinantes para a conclusão deste trabalho. Muito Obrigada!

À Doutora Ana Teixeira gostaria de agradecer a disponibilidade e todo o apoio prestado ao longo deste período, às palavras de encorajamento tão importantes neste período e, sobretudo, pela amizade.

À Doutora Paula Cunha, Doutora Ana Teixeira, Margarida e Fábria agradeço todo o trabalho conjunto ao longo da implementação do programa de intervenção, pelas sugestões, opiniões e palavras de conforto.

Gostaria, também, de agradecer à Escola pela autorização concedida para a implementação do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺” e, particularmente, aos alunos que participaram no mesmo, sem os quais a realização deste estudo não seria possível.

À minha família e amigos o meu especial obrigada por todo o apoio e compreensão e por me acompanharem ao longo deste percurso.

Implementação e avaliação de um programa de intervenção em grupo para o desenvolvimento positivo de adolescentes: “Desafio: Ser⁺”

Resumo

Nos últimos anos, tem-se verificado um aumento crescente da investigação na temática do desenvolvimento positivo e funcionamento ótimo dos indivíduos. Têm, assim, sido desenvolvidos programas de intervenção com vista ao desenvolvimento positivo de adolescentes, vendo os jovens como dotados de potencialidades que podem ser desenvolvidas e potenciadas.

O presente estudo pretende avaliar a eficácia do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺” para o desenvolvimento positivo de adolescentes, verificando o seu impacto ao nível da autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida. Outro objetivo diz respeito à análise da avaliação qualitativa e quantitativa efetuada pelos adolescentes que participaram no programa das sessões, em particular, e do programa de intervenção em geral.

O programa de intervenção foi implementado a todos os alunos do 9º ano de escolaridade de uma Escola ($N = 104$). Os resultados demonstraram um aumento nos índices de autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida no momento após a implementação do programa de intervenção no grupo experimental. Contudo, este aumento também se verifica no grupo de comparação, sendo levantadas algumas hipóteses explicativas acerca dos mesmos. Podemos, também, constatar que a interação entre o momento de avaliação (pré e pós-teste) e o grupo (experimental e de comparação) é marginalmente significativa em relação à satisfação com a vida, sendo que o grupo experimental evidenciou mudanças mais acentuadas do pré para o pós-teste ao nível da satisfação com a vida.

Relativamente à avaliação qualitativa e quantitativa realizada pelos adolescentes acerca das sessões e do programa em geral, podemos verificar uma avaliação positiva quer das sessões, quer do programa de intervenção. Podemos verificar que os adolescentes beneficiaram do programa de intervenção, tendo realizado aprendizagens importantes com o mesmo.

Tendo em consideração os resultados obtidos, apresenta-se uma reflexão acerca dos contributos do mesmo para o desenvolvimento positivo, bem como para a prática clínica.

Palavras-Chave: Programas de intervenção; Adolescência; Desenvolvimento Positivo; Psicologia Positiva.

Implementation and evaluation of a group intervention program for the positive development of adolescents: “Desafio: Ser⁺”

Abstract

Research on positive development and optimal individual functioning has been increasing in the past years. Therefore, intervention programs aimed at the positive development of adolescents have been being developed; in these programs, adolescents are seen as individuals whose strengths can be stimulated and enhanced.

This study aims at assessing the effectiveness of the intervention program “Desafio: Ser⁺” for the positive development of adolescents, analyzing its impact on self-esteem, self-concept, psychological well-being and life satisfaction. A second goal is related to the qualitative and quantitative evaluation performed by the participants in the session’s program, particularly, and in the intervention program as a whole.

The intervention program involved all 9th-grade students of an education institution ($N = 104$). Results reveal an increase in the levels of self-esteem, self-concept, psychological well-being and life satisfaction after the implementation of the intervention program in the experimental group. However, this growth was also detected in the comparison group and some explanatory hypotheses are suggested. It is also possible to establish a link between the evaluation moment (pre and post-test) and the group (experimental and comparison groups); this interaction is marginally significant in what concerns life satisfaction and it should be noted that, in this domain, the experimental group experienced greater change from the pre-test moment to the after-test period.

Regarding qualitative and quantitative evaluation of the sessions and the program by the participants, the result was positive. One can conclude that adolescents have benefitted from the intervention program, developing meaningful learning.

Based on the results, a reflection on the contribution of this program towards positive development and clinical practice is presented.

Keywords: Intervention programs; Adolescence; Positive development; Positive Psychology.

Índice

Índice de Tabelas.....	vii
Índice de Figuras	vii
Introdução.....	8
1. A Psicologia Positiva e a sua Aplicação na Psicologia Clínica.....	8
2. Promoção do Desenvolvimento Positivo na Adolescência	11
3. <i>Flow</i> e Experiências Ótimas.....	15
4. Programas de Intervenção para a Promoção do Desenvolvimento Positivo de Adolescentes ..	19
4.1 A Intervenção Psicológica em Grupo com Adolescentes.....	20
4.2 O Programa de Intervenção em Grupo para Adolescentes “Desafio: Ser ⁺ ”	21
Metodologia	23
1. Participantes	23
2. Instrumentos	23
3. Procedimento.....	25
Resultados	27
1. Resultados Referentes à Eficácia do Programa de Intervenção	27
1.1. Autoestima.....	27
1.2. Auto-conceito	28
1.3. Bem-estar psicológico	29
1.4. Satisfação com a vida.....	29
2. Resultados Relativos às Sessões e Estrutura do Programa.....	31
2.1. Resultados acerca das sessões	32
2.2. Resultados acerca do programa em geral	34
Discussão dos Resultados.....	37
1. Discussão dos Resultados Relativos à Eficácia do Programa de Intervenção.....	37
2. Discussão dos Resultados Relativos às Sessões e ao Programa de Intervenção	39
Conclusão e Considerações Futuras	42
Referências Bibliográficas	44

Índice de Tabelas

Tabela 1: Resultados da autoestima em função do momento e grupo: Média; (desvio-padrão).	27
Tabela 2: Resultados do auto-conceito em função do momento e grupo: Média; (desvio-padrão).	28
Tabela 3: Resultados do bem-estar psicológico em função do momento e grupo: Média; (desvio-padrão).....	29
Tabela 4: Resultados da satisfação com a vida em função do momento e grupo: Média; (desvio-padrão).....	30
Tabela 5: Categorias resultantes da análise de conteúdo categorial.....	31

Índice de Figuras

Figura 1: Plano quase-experimental (Adaptado de Almeida e Freire, 2008).	26
Figura 2: Interação Momento x Grupo ao nível da satisfação com a vida.	30
Figura 3: O que eu mais gostei na sessão.	32
Figura 4: O que eu menos gostei na sessão.	33
Figura 5: Esta sessão foi importante para mim porque.	33
Figura 6: Em geral, o que mais gostei neste programa.....	34
Figura 7: Em geral, o que menos gostei neste programa.....	35
Figura 8: Com este programa aprendi.	35
Figura 9: Recomendaria este programa a um amigo porque.	36
Figura 10: Se tivesse que definir o programa em apenas uma palavra.....	36

Introdução

A presente dissertação encontra-se estruturada em duas partes. A primeira parte debruça-se no enquadramento deste estudo no âmbito da Psicologia Positiva e das contribuições desta nova área de estudo para a Psicologia Clínica, focando-se na temática da promoção do desenvolvimento positivo dos adolescentes, bem como nos programas de intervenção que têm sido realizados para alcançar este objetivo. Para além destas temáticas, será ainda abordado o conceito de experiência ótima que se constitui como uma das áreas de interesse da Psicologia Positiva, sendo um dos temas abordados no programa de intervenção implementado. Por fim, será também apresentado, em traços gerais, o programa de intervenção em grupo para o desenvolvimento positivo de adolescentes “Desafio: Ser⁺”, cuja eficácia se pretende verificar no presente estudo. Posteriormente, a segunda parte é reservada para a apresentação dos aspetos relativos ao estudo empírico realizado, que tem como objetivo principal a avaliação da eficácia do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺” para adolescentes, implementado em contexto escolar.

Com este estudo pretende-se perceber se a implementação do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺” teve impacto ao nível da autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida dos adolescentes, com o intuito de retirar conclusões para a promoção do desenvolvimento positivo em adolescentes e para a prática clínica. Outro objetivo deste estudo diz respeito à análise da avaliação qualitativa e quantitativa realizada pelos adolescentes acerca do programa de intervenção, tendo-se efetuado uma avaliação das sessões, em particular, e do programa em geral. Pretende-se verificar de que forma o programa se constitui como importante para os adolescentes, o que mais e menos valorizaram no mesmo, bem como de que forma as aprendizagens que realizaram são vistas como relevantes para a promoção do seu desenvolvimento positivo.

Por fim, tendo em consideração os resultados obtidos será realizada uma discussão acerca dos mesmos e dos contributos do estudo para a prática clínica.

1. A Psicologia Positiva e a sua Aplicação na Psicologia Clínica

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma crescente difusão científica da Psicologia Positiva, tendo sido dada uma maior ênfase à temática do bem-estar subjetivo e do funcionamento ótimo do indivíduo. Parece existir uma necessidade cada vez maior de enfatizar as potencialidades do ser humano e não apenas minorar os seus aspetos mais negativos (Giacomoni, 2004).

A Psicologia Positiva consiste no estudo científico das experiências positivas e das características individuais positivas, bem como das condições e processos que podem contribuir para a promoção do funcionamento ótimo dos indivíduos, grupos e instituições (Duckworth, Steen, & Seligman, 2005; Gable & Haidt, 2005; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005). Centra-se no estudo das potencialidades, da motivação e realização humanas (Sheldon & King, 2001).

Antes da II Guerra Mundial, a Psicologia apresentava três objetivos principais: curar a doença mental, ajudar a tornar a vida das pessoas mais produtiva e satisfatória e identificar e desenvolver o talento/competência (Seligman, Parks, & Steen, 2004). Porém, no período após a guerra, os psicólogos constataram que podiam fazer do tratamento das doenças mentais a sua profissão, percebendo que receberiam fundos caso as suas investigações se focassem na patologia. Tais circunstâncias promoveram um foco, quase exclusivo, da Psicologia na avaliação, compreensão e tratamento da doença mental (Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman et al., 2004). Esta focalização no estudo da patologia possibilitou importantes avanços na compreensão e tratamento da doença mental, tendo sido criados manuais de classificação da doença mental que permitem, ainda hoje, aos psicólogos atribuir um diagnóstico com uma precisão aceitável (Seligman et al., 2004), bem como tratar ou aliviar pelo menos 14 perturbações psicológicas (Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Contudo, este enfoque da investigação nas perturbações psicológicas levou a que a Psicologia colocasse em segundo plano dois dos seus objetivos centrais – ajudar a tornar a vida das pessoas mais produtiva e satisfatória e identificar e desenvolver o talento/competência (Linley, Joseph, Harrington, & Wood, 2006; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Assim sendo, o objetivo da Psicologia Positiva reside numa tentativa de mudança do foco da Psicologia na compreensão e tratamento das perturbações mentais, apresentando um carácter essencialmente remediativo, para uma perspetiva de otimização das potencialidades humanas, no sentido de conhecer e desenvolver os fatores promotores do funcionamento ótimo dos indivíduos, sociedades e organizações (Freire, 2006a; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Estudos tendo por base esta abordagem demonstraram o papel crucial das potencialidades humanas na prevenção da doença física e psicológica (Fredrickson, 2001).

A Psicologia Positiva não ambiciona substituir, mas antes complementar, o conhecimento acerca do sofrimento humano. Pretende-se um conhecimento científico mais completo e equilibrado acerca da experiência humana, sendo para tal necessária uma compreensão concomitante quer do sofrimento, quer da felicidade dos indivíduos, validando intervenções no sentido de reduzir o sofrimento e aumentar a felicidade (Carr, 2007; Seligman et al., 2005;). Assim, a Psicologia não deve resumir-se ao estudo da doença ou dificuldades dos indivíduos, mas abranger, também, o estudo das potencialidades e qualidades humanas, não se limitando as intervenções a tratar o que está errado, mas igualmente a potenciar o que os indivíduos têm de melhor (Seligman, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Nesta linha, a compreensão das experiências e características positivas assume um papel preponderante na Psicologia Positiva, não sendo estas consideradas apenas como processos dependentes de estados ou características negativas (Gable & Haidt, 2005). Segundo Duckworth et al. (2005), sendo que a presença de muitos estados e características positivas adicionam fatores que não podem ser compreendidos apenas pela ausência de estados e características negativas. Quer isto dizer

que o mero alívio do sofrimento não produz automaticamente bem-estar, apenas elimina um dos obstáculos para o mesmo.

Assim, o campo de estudo da Psicologia Positiva caracteriza-se por três níveis de análise (Freire, 2006a; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). O nível subjetivo diz respeito ao estudo da experiência subjectiva positiva, ou seja, do bem-estar, contentamento e satisfação no passado, da esperança e otimismo para com o futuro e da experiência ótima e felicidade no presente. O nível individual consiste no estudo das características positivas individuais, tal como a capacidade de amar, coragem, competência, sensibilidade estética, originalidade, capacidade de pensar no futuro e sabedoria, entre outros (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Por fim, o nível grupal/das instituições refere-se ao estudo das características cívicas e das instituições que contribuem para uma melhor adequação dos indivíduos em termos de cidadania, como a responsabilidade social, capacidade de cuidar, altruísmo, moderação, civilidade e ética no trabalho (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Wood e Tarrrier (2010) sugerem o desenvolvimento de uma Psicologia Clínica Positiva, em que a compreensão e o tratamento da patologia incorporam um enfoque equilibrado dos aspetos positivos e negativos da vida. Esta perspetiva não sugere uma centralização nas características positivas em detrimento das características negativas, mas antes pretende constituir um campo que integre o estudo das características positivas e negativas, concomitantemente. O estudo das características positivas revela-se essencial, na medida em que estas podem funcionar como “amortecedores” (*buffers*) de acontecimentos de vida stressantes, prevenindo o potencial desenvolvimento de patologia.

Wood e Tarrrier (2010) apresentam cinco vantagens de uma Psicologia Clínica Positiva, nomeadamente, o facto de se constituir uma área de estudo mais equilibrada, o que permitirá uma melhor compreensão da patologia. Em segundo lugar, o estudo conjunto de características positivas e negativas permitirá a este campo ser mais capaz de predizer e compreender as perturbações mentais, tendo a ausência de características positivas, por si só, sido considerada um fator de risco para o stress, depois de controlada a presença de características negativas (Wood, Joseph, & Maltby, 2008). Em terceiro lugar, a Psicologia Clínica Positiva estará mais capaz de compreender o conceito de resiliência, ou seja, quando pessoas que apresentam elevadas características positivas parecem estar protegidas do impacto de acontecimentos negativos (Johnson et al., 2010). Uma quarta vantagem refere-se ao facto do estudo das características positivas ter proporcionado o desenvolvimento de várias técnicas que se têm revelado úteis no tratamento de várias formas de stress. As intervenções baseadas no campo da Psicologia Positiva têm propiciado aumentos significativos nos níveis de bem-estar e uma diminuição nos sintomas depressivos (Sin & Lyubomirsky, 2009). Por fim, o estudo das características positivas ainda se encontra em desenvolvimento, podendo, assim, promover oportunidades de um crescimento rápido no conhecimento da Psicologia, sem grandes custos iniciais, bem como a utilização de novas estratégias no tratamento das perturbações mentais (Gable & Haidt, 2005).

Assim sendo, a Psicologia Clínica Positiva constitui-se como uma disciplina interessada em, simultaneamente, compreender e promover o bem-estar subjetivo e funcionamento positivo e perceber e aliviar o sofrimento e o funcionamento desadaptativo dos indivíduos (Maddux, 2008).

2. Promoção do Desenvolvimento Positivo na Adolescência

A adolescência tem sido descrita como um período de “tumulto e stress”, sendo um período desenvolvimental caracterizado por diversas mudanças que coocorrem a vários níveis – biológico, psicológico e social (Lerner & Galambos, 1998). Face a estas mudanças, alguns adolescentes podem não ter os recursos físicos, emocionais, cognitivos e sociais fundamentais para uma adaptação positiva a esta fase desenvolvimental. Tal facto pode traduzir-se numa alteração do equilíbrio e bem-estar psicológicos do adolescente que, por sua vez, pode conduzir a todo um espectro de perturbações psicológicas e ao desenvolvimento de trajetórias de vida desadaptativas (Bizarro, 1999). A investigação no âmbito da adolescência tem-se centrado nos comportamentos problemáticos dos jovens e na sua prevenção, como a gravidez na adolescência, violência e delinquência, dificuldades académicas e suicídio, ao invés de se focar nas potencialidades e capacidades dos adolescentes e na promoção das mesmas. Contudo, nos últimos anos, tem-se observado um aumento da investigação focalizada nas potencialidades e capacidades dos adolescentes, de forma a promover o desenvolvimento e crescimento positivos (Rich, 2003).

O desenvolvimento positivo pode ser definido como o “envolvimento em comportamentos pró-sociais e o evitamento de comportamentos que comprometem e prejudicam a saúde e o futuro” (Lerner & Galambos, 1998, citado por Freire & Soares, 2000a, p. 329). O campo do desenvolvimento positivo centra-se nas potencialidades, qualidades, interesses e na promoção do potencial futuro dos jovens, contrastando com as abordagens que apresentam uma visão deficitária dos adolescentes, focando-se, essencialmente, nos problemas que surgem neste período desenvolvimental (Damon, 2004). Esta perspetiva reconhece assim que os jovens são dotados de potencialidades que podem ser desenvolvidas positivamente quando combinadas com outros recursos, como oportunidades de aprendizagem e envolvimento com os outros e com a comunidade, presentes nos diversos contextos em que o adolescente se insere e interage (Zarret & Lerner, 2008). Sendo assim, o objetivo desta perspetiva consiste em compreender, educar e envolver os adolescentes em atividades produtivas, dotando-os de recursos que lhes permitam crescer e florescer ao longo do seu desenvolvimento (Damon, 2004; Park, 2004a). Segundo Park (2004a), a questão não se deve restringir à prevenção de adversidades, mas a auxiliar o adolescente no seu crescimento e desenvolvimento.

Esta focalização no desenvolvimento positivo dos adolescentes é suportada pela crescente proliferação de estudos acerca dos diversos contextos de vida dos adolescentes – família, escola, lazer – que tentam promover as várias dimensões do seu desenvolvimento. Tem sido demonstrado que quanto mais os adolescentes forem expostos a recursos e experiências positivas, maior a probabilidade de se desenvolverem plenamente, sendo que os recursos presentes no ambiente social (por exemplo o

suporte familiar) são tão importantes para a promoção do desenvolvimento positivo, como as questões individuais, tais como as competências, talentos e resiliência (Zarret & Lerner, 2008).

Tem sido sugerido que o desenvolvimento positivo na adolescência abarca um conjunto de características psicológicas, comportamentais e físicas que refletem o que tem sido designado de “Cinco C’s”, nomeadamente: *competência* – visão positiva das suas ações em domínios específicos, que incluiu o domínio social, académico, cognitivo, saúde e vocacional; *confiança* – sentimento de valor próprio e de auto-eficácia; *conexão* – vínculos positivos com pessoas e instituições, refletindo trocas bidirecionais entre o indivíduo e a comunidade, escola, família e pares; *carácter* – respeito pelas normas sociais e culturais, moralidade e integridade e, por fim, *compaixão/ cuidar* – sentimento de empatia e simpatia pelos outros (Bowers et al., 2010). O adolescente que desenvolver cada um destes cinco “C’s” apresenta maiores probabilidades de estabelecer relações positivas com o meio (Bowers et al., 2010), sendo considerado próspero e/ou potencial (Zarret & Lerner, 2008). Para além destes cinco “C’s”, tem sido sugerido a existência de um sexto “C” – *contribuição* – para o *self*, família, comunidade e sociedade (Zarret & Lerner, 2008). Este modelo dos “Cinco C’s” enfatiza as potencialidades dos adolescentes, considerando que estes possuem recursos que podem ser desenvolvidos (Roth & Brooks-Gunn, 2003b). Ademais, este postula que o desenvolvimento positivo ocorre quando as potencialidades dos adolescentes são combinadas com as potencialidades do meio, sendo este o modelo com mais evidências empíricas (Bowers et al., 2010).

A Psicologia Positiva propõe que a “boa vida” (“*good life*”) pode ser conseguida através da identificação e otimização das potencialidades individuais (Seligman, 2002). As potencialidades dizem respeito a um conjunto de traços positivos que se refletem em pensamentos, sentimentos e comportamentos. Existem fortes evidências que as potencialidades desempenham um papel fundamental no desenvolvimento positivo dos adolescentes, funcionando tanto como fatores protetores da psicopatologia, tanto como recursos que permitem aos adolescentes prosperar (Park, 2004a). Os estudos realizados nesta área têm revelado uma associação negativa entre algumas potencialidades e problemas emocionais e comportamentais nos jovens, como a depressão, delinquência e violência e uma correlação positiva com o sucesso académico, comportamento pró-social e competência (Park & Peterson, 2006a), sendo, desta forma, demonstrado a importância das potencialidades no desenvolvimento. Segundo Park (2004a), a esperança, inteligência social, auto-controlo, bondade e sabedoria, constituem-se como potencialidades que podem atuar como protetores face a efeitos negativos do stress e trauma.

Tendo por base a importância das potencialidades para o desenvolvimento, vários estudos se têm debruçado na questão de como podemos medir essas potencialidades, de forma culturalmente apropriada. Este objetivo levou à construção de um instrumento de medida específico, o *Values in Action (VIA) - Inventory Strengths* (e.g. Park & Peterson, 2006a, 2006b; Park, Peterson, & Seligman, 2004). Este inventário foca-se nas potencialidades que contribuem para o desenvolvimento ótimo, identificando 24 potencialidades (Park & Peterson, 2006b). Trata-se de um inventário de auto-relato

em que os sujeitos devem assinalar o grau em que cada afirmação reflete as suas potencialidades, ajudando os adolescentes a identificar as suas maiores forças e a otimizarem-nas com vista a um desenvolvimento positivo (Park et al., 2004; Park & Peterson, 2006b). A investigação tem, assim, demonstrado que as potencialidades dos adolescentes são importantes para a promoção do bem-estar e desenvolvimento positivo, constituindo-se como um dos objetivos centrais dos programas de intervenção (Roth & Brooks-Gunn, 2003a).

Alguns fatores têm sido reconhecidos como promotores do desenvolvimento positivo, nomeadamente o bem-estar psicológico, a satisfação com a vida, a autoestima e auto-conceito (Freire & Tavares, *in press*). O conceito de bem-estar recebeu recentemente maior interesse, predominantemente integrado no âmbito da Psicologia Positiva (Park, 2004b). As primeiras perspetivas deste conceito baseavam-se essencialmente no modelo médico, considerando o bem-estar como a ausência de perturbações mentais, principalmente de sintomatologia depressiva e ansiosa. Mais tarde foi enfatizada a necessidade de incluir dimensões relacionadas com aspetos positivos do funcionamento na definição de “saúde mental” (Bizarro, 1999).

O bem-estar psicológico está fortemente relacionado com o desenvolvimento positivo, na medida em que a promoção deste último requer o desenvolvimento de comportamentos que contribuam para o aumento do bem-estar físico e psicológico (Bizarro, 1999). Podemos verificar que a literatura acerca do bem-estar se encontra estruturada em duas abordagens principais. Uma delas preconizada por Diener (2000) designa-se por Bem-estar Subjetivo e refere-se às avaliações subjetivas que os indivíduos fazem das suas vidas, quer na dimensão afetiva, quer cognitiva. O bem-estar subjetivo engloba três componentes: níveis relativamente elevados de afeto positivo, níveis relativamente baixos de afeto negativo e uma avaliação global positiva da sua vida, sendo este último a componente cognitiva, geralmente designada por satisfação com a vida (Diener, 2000). O bem-estar subjetivo parece funcionar como amortecedor (“*buffer*”) de acontecimentos negativos, mas também se constitui como um fator crucial para a promoção e manutenção da saúde mental (Park, 2004b).

Uma segunda abordagem, denominada de Bem-estar Psicológico (Ryff, 1989), abarca uma conceção multidimensional do funcionamento psicológico positivo, defendendo que o estudo do sofrimento psicológico e das perturbações psicológicas não permite uma visão suficientemente esclarecedora das causas e consequências do funcionamento psicológico positivo. Desta forma, o bem-estar deve ser identificado através de indicadores do funcionamento positivo. Segundo Ryff (1989) existe um total de seis dimensões na estrutura do bem-estar psicológico, designadamente: *aceitação de si* – caracteriza-se pela perceção e aceitação dos múltiplos aspetos do *self*, sejam positivos ou negativos, e da avaliação positiva da vida passada; *relações positivas com os outros* – interesse e preocupação com os relacionamentos interpessoais, perceção de capacidades para o estabelecimento de relações positivas com os outros; *autonomia* – capacidade de resistir às pressões sociais e auto-determinação para pensar e agir de acordo com os padrões pessoais; *domínio do meio* – sentimento de capacidade e competência na forma de lidar com o meio; *objetivos na vida* – capacidade para

reconhecer os objetivos a atingir, que direcionam o comportamento e dão significado à vida; *crescimento pessoal* – sentimento de desenvolvimento contínuo, abertura a novas experiências que contribuem para o enriquecimento pessoal (Ryff, 1989). A importância do bem-estar no desenvolvimento positivo é suportada por estudos que demonstram que pessoas com níveis mais elevados de bem-estar psicológico parecem ser mais sociáveis e produtivas, bem como mais participativas e apreciadas pelos outros (Diener, 2000).

A satisfação com a vida – componente cognitiva do bem-estar subjetivo – desempenha também um papel importante no desenvolvimento positivo. Consiste numa avaliação global que o indivíduo faz da sua qualidade de vida (Diener, 2000), tendo a investigação demonstrado que níveis de satisfação com a vida baixos estão associadas com problemas comportamentais, sociais e psicológicos, enquanto elevados níveis estão associados com elevada autoestima, extroversão e auto-eficácia (Park, 2004b). Adolescentes que apresentam elevados índices de satisfação com a vida são socialmente melhor ajustados, mesmo na presença de stressores sociais, podendo a satisfação com a vida funcionar como amortecedor (“*buffer*”) de acontecimentos de vida stressantes. Existem evidências empíricas que sugerem que a presença de elevados índices de satisfação com a vida e de afeto positivo podem ter um efeito protetor em relação ao desenvolvimento de perturbações psicológicas e comportamentais nos adolescentes, bem como encoraja os mesmos na procura de desafios para crescerem e se desenvolverem (Park, 2004b). Além disso, indivíduos com elevados níveis de satisfação com a vida apresentam melhor desempenho profissional, revelando-se mais resistentes ao stress (Park et al., 2004).

Rosenberg (1979) definiu a autoestima como a avaliação que o indivíduo faz e frequentemente mantém de si mesmo. Esta avaliação inclui um sentimento de valor, englobando uma componente predominantemente afetiva. A autoestima é, assim, determinada por auto-perceções avaliativas e por processos de comparação/avaliação interpessoal, resultando numa atitude positiva ou negativa para com o *self*. Segundo este autor, a compreensão que o indivíduo faz de si mesmo consiste numa construção sociocultural. Quer isto dizer que, desde que nasce, a perceção que o indivíduo tem de si é influenciada por um conjunto de pessoas significativas. Assim, esta compreensão desenvolve-se a partir de três fontes de informação, nomeadamente o conhecimento momentâneo do eu; a informação sobre o *self* resultante da opinião de outras pessoas e a forma como o indivíduo considera que os outros o veem (Rosenberg, 1979). A autoestima tem sido relacionada com o desenvolvimento de comportamentos de risco, tendo sido sugerido que níveis baixos de autoestima global estão significativamente associados com um aumento do risco de suicídio entre os adolescentes, bem como o seu envolvimento em outros comportamentos de risco (Wild, Flisher, Bhana, & Lombard, 2004).

A autoestima é uma parte do auto-conceito. Esta refere-se à avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, enquanto o auto-conceito se relaciona com uma perceção mais ampla de si próprio, que inclui aspetos comportamentais, cognitivos e afetivos (Silva & Vendramini, 2005). A autoestima aparece

como um indicador importante do bem-estar psicológico e funcionamento social, encontrando-se positivamente associada com o mesmo (Diener & Biswas-Diener, 2002).

O auto-conceito constitui-se, também, como relevante para o funcionamento positivo, uma vez que apresenta um carácter preditivo quanto à realização dos indivíduos nos vários domínios, seja o académico, físico e social (Faria, 2005). É constituído por três componentes: a componente avaliativa – refere-se à autoestima; a cognitiva – percepções que o indivíduo tem das características e capacidades que possui ou pretende possuir e a comportamental – estratégias de auto-apresentação usadas com o objetivo de transmitir aos outros uma imagem positiva de si. De salientar o carácter multifacetado do auto-conceito, uma vez que o indivíduo constrói diferentes imagens de si próprio, variando de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontra (Faria, 2005).

O auto-conceito nos adolescentes constrói-se, então, tendo por base a influência das experiências que têm nos diversos contextos em que se inserem - família, pares, escola – e a interpretação dessas mesmas experiências, bem como do *feedback* que recebem de outros significativos acerca do seu comportamento. O adolescente irá desenvolver diferentes auto-conceitos consoante os diferentes papéis sociais por si desempenhados, sendo que a diferenciação do auto-conceito requer integração, organização e estruturação, de forma a possibilitar ao adolescente a construção de um *self* consistente e coerente ao longo dos diversos papéis sociais (Sousa, 2006).

Tem sido sugerida a importância do auto-conceito no desempenho académico, tendo-se verificado que este está estreitamente relacionado com o desempenho académico e com a dinâmica das relações estabelecidas em ambiente escolar (Silva & Vendramini, 2005). Quando o adolescente se desvaloriza existe um subaproveitamento das suas potencialidades e, conseqüentemente, menores expectativas por parte dos outros em relação ao indivíduo. A promoção do auto-conceito deve passar pelo desenvolvimento de processos que permitam a aquisição de autonomia por parte do adolescente, melhorando o seu bem-estar físico, psicológico e social (Reuchlin, 1991, citado por Silva & Vendramini, 2005).

3. *Flow* e Experiências Ótimas

As experiências ótimas/ *flow* parecem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento e funcionamento ótimo dos adolescentes (Bassi & Delle Fave, 2004). O estudo da vida diária dos jovens, particularmente, da qualidade da experiência subjetiva, tem recebido um enfoque renovado no âmbito da Psicologia Positiva (Lima & Freire, 2009). Os conceitos de “experiência ótima” e “*flow*” têm sido usados como sinónimos, devido às características positivas que surgem associadas ao estado de *flow*, bem como pelo facto de este estar relacionado com o funcionamento ótimo (Freire, 2006a). Assim, experiência ótima/ *flow* diz respeito a um complexo e positivo estado de consciência, no qual existe uma percepção de um equilíbrio entre desafios elevados e competências adequadas para lidar com os mesmos, caracterizando-se por elevados níveis de concentração, envolvimento e satisfação, motivação intrínseca, controlo da situação e perda da noção do tempo, sendo que os indivíduos

recebem um *feedback* positivo do seu desempenho na tarefa (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988). A experiência ótima parece estar associada com elevado afeto positivo e sentimentos de autoestima (Schweinle, Turner, & Meyer, 2008).

A característica definidora do *flow* consiste no envolvimento intenso na atividade, ou seja, a atenção do sujeito é completamente investida na tarefa, funcionando a pessoa ao nível das suas capacidades máximas. Durante a vivência de uma experiência ótima, os indivíduos experienciam elevados níveis de afeto, concentração e envolvimento. Quer isto dizer que, durante as atividades proporcionadoras de um estado de *flow*, as pessoas se sentem intrinsecamente motivadas e não guiadas por recompensas externas, sendo a satisfação decorrente da atividade em si (Massimini & Delle Fave, 2000).

Qualquer atividade pode proporcionar uma experiência ótima desde que determinadas características estejam presentes, nomeadamente a atividade deve produzir uma perceção de equilíbrio entre desafios e competências, ou seja, o indivíduo deve ser capaz de perceber uma oportunidade de ação (Delle Fave & Massimini, 2003; Massimini & Delle Fave, 2000). Quer isto dizer, que a experiência ótima ocorre se o indivíduo sentir que tem as competências necessárias para fazer face ao desafio com que se depara, sendo que ambos se devem situar acima do nível de realização habitual do indivíduo, de forma a permitir a promoção do desenvolvimento (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Delle Fave & Bassi, 2000). Esta dinâmica entre competências e desafios elevados exerce um papel preponderante na promoção do desenvolvimento, já que para manter a experiência do estado de *flow*, a complexidade da atividade deve ser crescente, possibilitando ao indivíduo o desenvolvimento de novas competências para que seja capaz de enfrentar novos desafios (Delle Fave & Bassi, 2000; Delle Fave & Massimini, 2003). De salientar que são as oportunidades e capacidades percebidas pelo indivíduo que determinam a qualidade da sua experiência (Lima & Freire, 2009).

A existência de objetivos claramente definidos, bem como de um *feedback* objetivo acerca do desempenho são características presentes nas atividades associadas ao estado de *flow* (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009). A presença de objetivos permite ao indivíduo estruturar a sua ação e centrar a sua atenção, sendo que o *feedback* lhe possibilita orientar e adequar a sua ação de forma a cumprir o seu objetivo (Lima & Freire, 2009). A total concentração do sujeito na tarefa durante uma experiência ótima gera uma perceção distorcida do tempo, que parece passar muito rapidamente, e uma perda da consciência de si próprio (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988). Durante o estado de *flow*, o indivíduo considera que os resultados da atividade estão sob o seu controlo. Uma vez que as atividades geradoras de experiências ótimas são frequentemente estruturadas, possibilitam ao indivíduo desenvolver competências que o ajudam a diminuir a probabilidade de errar, e desta forma o medo de perder o controlo e falhar (Lima & Freire, 2009).

As atividades proporcionadoras de experiências ótimas tendem a ser replicadas ao longo do tempo, devido às suas características positivas e recompensadoras (Bassi & Delle Fave, 2004). Ora, os

indivíduos são expostos constantemente a uma imensa quantidade de informação cultural. Contudo, tendo em conta as limitações dos recursos atencionais, estes apenas selecionam, replicam e transmitem uma parte dessa informação (Massimini & Delle Fave, 2000). Este processo designa-se de seleção psicológica e tem como pressuposto que os indivíduos são agentes ativos no processo de seleção da informação do meio, baseando-se este processo na qualidade da sua experiência. Ou seja, os indivíduos investem a sua atenção e envolvimento em atividades associadas a estados de consciência positivos e recompensadores, especialmente nas que se associam à experiência ótima (Delle Fave & Massimini, 2003; Massimini & Delle Fave, 2000). É importante ter em consideração que a qualidade da experiência ótima é intrinsecamente motivadora, originando desta forma um desejo de repetição, o que leva a um processo seletivo onde as experiências mais satisfatórias são mais frequentemente lembradas e desenvolvidas na vida diária (Delle Fave & Bassi, 2000). Como referido anteriormente, as experiências ótimas são promotoras do desenvolvimento, já que para obter este tipo de experiência o indivíduo vai procurar desafios cada vez maiores e mais complexos o que, por sua vez, irá promover as competências necessárias para responder aos mesmos (Delle Fave & Bassi, 2000; Massimini & Delle Fave, 2000). Neste sentido, a experiência ótima molda a seleção psicológica, resultando na construção do tema de vida, ou seja, no conjunto de atividades, relações sociais e objetivos de vida preferencialmente cultivados e seguidos pelo indivíduo (Bassi & Delle Fave, 2004). As atividades de lazer estruturadas têm sido vistas como proporcionando uma experiência ótima, na medida em que possibilitam níveis elevados de envolvimento e motivação intrínseca, desempenhando um papel facilitador do desenvolvimento psico-social do adolescente (Freire & Soares, 2000b).

A experiência ótima/*flow* tem subjacente o modelo da flutuação da qualidade da experiência (*Experience Fluctuation Model*). Este modelo postula que experiência ótima surge em contextos onde existe uma perceção de equilíbrio entre desafios e competências, sendo que estes excedem o seu nível de realização habitual (Delle Fave & Bassi, 2000; Lima & Freire, 2009). O modelo traduz-se num plano cartesiano, estando as competências no eixo dos *xx*'s e os desafios no eixo dos *yy*'s. Este plano divide-se em oito estados experienciais, designados canais, que apresentam características afetivas, cognitivas e motivacionais específicas, em função da razão estabelecida entre desafios e competências. (Delle Fave & Bassi, 2000).

Vários estudos verificaram que as experiências ótimas estão relacionadas com o estado de consciência mais positivo e complexo – canal 2. Ou seja, perante desafios e competências elevados, os indivíduos demonstram elevados níveis de concentração, envolvimento, satisfação e enorme bem-estar (Freire, 2006a). Por outro lado, a apatia – baixo nível de desafios e competências – associa-se a um estado de desorganização psíquica, expresso em baixos níveis de concentração e envolvimento, bem como uma pobre mobilização de recursos individuais - canal 6 (Ainley, Enger, & Kennedy, 2008). A experiência de relaxamento – canal 4 – surge quando o indivíduo percebe elevadas competências para lidar com baixos desafios; por outro lado, quando existe uma perceção de elevados desafios e baixas competências ocorre a experiência de ansiedade – canal 8. Os restantes canais dizem respeito a

estados experienciais intermédios, sendo que a ativação – canal 1 – ocorre quando existem desafios acima da média e competências na média; a experiência de controlo - canal 3 – acontece quando existe uma perceção de competências acima da média e desafios na média. A experiência de aborrecimento – canal 5 – surge perante a perceção de desafios abaixo da média e de competências na média. Por último, a experiência de preocupação – canal 7 – emerge quando existe uma perceção de competências abaixo da média face a desafios na média (Delle Fave & Bassi, 2003; Freire, 2006a).

Tem sido sugerido por diversos autores, a importância da experiência ótima no desenvolvimento social e intelectual dos adolescentes (Bassi & Delle Fave, 2004). Ora, a escola surge como um dos contextos mais importantes na vida dos adolescentes, uma vez que é lá que passam grande parte do seu tempo (Freire, Lima, & Fonte, 2007). Na escola, os adolescentes vivenciam várias atividades e experiências que têm um impacto significativo no seu desenvolvimento, trajetória de vida e objetivos futuros (Freire et al., 2007). Parece, assim, ser fundamental o estudo da qualidade da experiência subjetiva dos adolescentes no contexto escolar, particularmente o estudo de experiências escolares positivas que contribuam para a promoção da qualidade da aprendizagem (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003) e otimização do desenvolvimento do adolescente (Lima & Freire, 2009). A aprendizagem pode proporcionar sentimentos de envolvimento e satisfação e, como tal, ser promotora de experiências ótimas (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009). Estudos realizados em Portugal, com estudantes do ensino secundário têm revelado que os adolescentes são capazes de vivenciar experiências ótimas no contexto escolar. Estas experiências conferem elevados níveis de bem-estar, são intrinsecamente motivadoras e envolventes, podendo acontecer na sala de aula. As experiências ótimas intervêm na motivação escolar dos adolescentes (Bassi, Steca, Delle Fave, & Caprara, 2007), sendo que quando o adolescente vivencia um estado de *flow* nas atividades escolares, estes podem experienciar níveis de desafio e entusiasmo superiores aos sentidos nas suas atividades preferidas (Lima & Freire, 2009).

Contudo, apesar de a escola ser capaz de proporcionar oportunidades para a vivência de experiências ótimas, tem-se verificado que esta constitui um espaço de desagrado e aborrecimento para um número significativo de adolescentes (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003; Shernoff et al., 2003). Assim sendo, uma vez que as experiências ótimas contribuem para um maior envolvimento nas atividades escolares, torna-se fundamental a existência de um maior entendimento das características que contribuem para a ocorrência das mesmas na sala de aula, de forma a contribuir para a qualidade de ensino e sucesso escolar dos adolescentes (Freire et al., 2007).

As experiências ótimas apresentam-se, também, como relevantes na facilitação das tarefas desenvolvimentais características da adolescência, pois estas experiências proporcionam desafios que levam a um envolvimento pessoal e a testar alternativas, aspetos fundamentais no desenvolvimento do adolescente (Lima & Freire, 2009). Estas experiências são, assim, importantes para o bem-estar psicológico, sendo que os adolescentes que as vivenciam mais frequentemente se sentem mais felizes

e sociáveis (Lima & Freire, 2009), apresentando maior satisfação com a vida, criatividade, envolvimento, abertura e percepção de liberdade (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988).

O estudo das experiências ótimas revela-se, assim, um campo de investigação promissor no contexto escolar (Lima & Freire, 2009).

4. Programas de Intervenção para a Promoção do Desenvolvimento Positivo de Adolescentes

A promoção do desenvolvimento positivo surgiu do reconhecimento de que é necessário mais do que tratar ou prevenir os problemas comportamentais dos adolescentes (Lerner, Fisher, & Weinberg, 2000). Assim, verificou-se que a ausência de problemas não significa que o adolescente tenha adquirido os recursos necessários para um desenvolvimento positivo (Roth & Brooks-Gunn, 2003b). A promoção do desenvolvimento social, emocional, comportamental e cognitivo dos adolescentes tornou-se a chave para a prevenção de problemas comportamentais (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004).

Segundo Freire e Soares (2000a) “intervir para promover o desenvolvimento é criar um contexto de vida significativo para o adolescente, em que os mais variados processos psico-sociais estão presentes” (p. 329). Assim, os programas de intervenção devem enfatizar as competências dos adolescentes, orientando-se para os fatores que lhes permitam a construção de um desenvolvimento positivo (Lerner & Galambos, 1998). Estes programas não se limitam a diminuir os comportamentos de risco, mas antes a promover formas de desenvolvimento saudáveis na adolescência (Freire, 2006b; Lerner & Galambos, 1998), para que os jovens adquiram as competências necessárias para enfrentar os diversos desafios com que se deparam. Segundo Roth e Brooks-Gunn (2003a; 2003b), os programas de intervenção para a promoção de um desenvolvimento positivo não se devem restringir à promoção das competências do adolescente. Os autores consideram que estes programas devem, também, ser capazes de aumentar a confiança dos adolescentes em si próprios, no futuro e nas relações com os outros, através da promoção de contextos em que estes se sintam apoiados e estimulados.

Diversas investigações acerca da eficácia de programas de intervenção para o desenvolvimento positivo têm demonstrado evidências de que estes têm um impacto significativo na vida dos adolescentes (Kurtines, Montgomery, Arango, & Kortsch, 2004). Estes programas visam a criação de oportunidades e de suporte, de forma a auxiliar os adolescentes na aquisição de conhecimento e competências para lidarem com os crescentes desafios presentes nesta fase (Roth, Brooks-Gunn, Murray, & Foster, 1998). Assim, segundo estes autores, as necessidades desenvolvimentais dos adolescentes baseiam-se em questões relacionadas com oportunidades e suporte. Quando se referem às oportunidades, os autores salientam que os adolescentes devem ter acesso a oportunidades de educação e treino, sendo estas desafiadoras e relevantes. Tais atividades devem incorporar a exploração, a prática, a reflexão, a expressão, bem como oportunidades de adquirir novos papéis e responsabilidades. Em relação ao suporte, os autores afirmam que os adolescentes

precisam de suporte emocional, provido pelo contacto com outras pessoas ou redes sociais; suporte motivacional que favoreça a formação de expectativas e padrões de vida e suporte estratégico que permita a avaliação de opções e acesso a recursos.

Pretende-se, através destes programas, o desenvolvimento de adolescentes saudáveis, felizes e competentes, de forma a se tornarem adultos produtivos e satisfeitos, constituindo-se como oportunidades para os adolescentes otimizarem os seus interesses e potencialidades, praticar e desenvolver novas competências e aumentar o sentimento de pertença ao grupo (Roth & Brooks-Gunn, 2003b).

4.1 A Intervenção Psicológica em Grupo com Adolescentes

A intervenção em grupo adquire um lugar de destaque nos programas de intervenção com vista a um desenvolvimento positivo dos adolescentes, uma vez que o contexto de grupo é tido como promotor de aspetos desenvolvimentais, tornando-se um contexto relevante de intervenção (Malekoff, 2004). A interação com o grupo de pares assume, na adolescência, um papel de grande importância, na medida em que o adolescente irá procurar nos pares aprovação para as suas atitudes, valores e comportamentos, bem como uma referência para a normalidade das dificuldades e desafios que enfrentam (Rhee, Ciurzynski, & Yoos, 2008). Neste sentido, uma abordagem em grupo que se centre no aspeto dinâmico do mesmo, permitindo ao adolescente interagir com os demais membros, bem como possibilitando a abordagem de temas específicos, constitui-se como um contexto privilegiado para a implementação de programas de intervenção para adolescentes (Rhee et al., 2008).

O trabalho em grupo permite aos adolescentes conhecer e compreender as experiências dos outros, conduzindo a um sentimento de pertença e identificação com os mesmos. Ademais, este conhecimento das experiências dos outros contribui para uma redução nos sentimentos de ansiedade e para um aumento da partilha e expressão de novas ideias. Por sua vez, estes fatores contribuem para um aumento da autoestima, quando o adolescente reconhece nos outros membros do grupo problemas e/ou dificuldades semelhantes às suas (Drumm, 2006). O grupo de pares constitui-se, assim, um contexto privilegiado de desenvolvimento na adolescência, devendo por isso ser privilegiado como estratégia de intervenção (Malekoff, 2004).

O contexto de grupo parece influenciar as atitudes, valores e comportamentos do adolescente, sendo que este seleciona diferentes atributos para se comparar com os outros membros (Hoddinott, Allan, Avenell, & Britten, 2010). Festinger (1954, citado por Hoddinott et al., 2010) sugere que o adolescente se compara com o membro menos apreciado do grupo, tentando perceber as diferenças entre eles, no sentido de proteger a sua autoestima e procurando melhorar o seu desempenho. Segundo este mesmo autor, os membros do grupo com elevado estatuto encontram-se motivados para tentar e melhorar o desempenho de membros com menores capacidades, para que estes não se sintam diferentes dos restantes elementos do grupo.

Na intervenção em grupo, os adolescentes têm, então, a possibilidade de aprender a expressar e receber *feedback*, suporte, partilhar responsabilidades e explorar as diferenças e semelhanças da sua experiência com a dos demais membros. Desta forma, uma característica essencial da intervenção em grupo prende-se com a interação entre os membros, que permite a descoberta de pontos em comum e a visão de si como pertencendo a um grupo (Drumm, 2006), possibilitando a criação e/ou fortalecimento de uma rede de social de suporte (Rhee et al., 2008). Assim, quando o grupo é encarado como um local seguro, no qual podem expressar as suas dificuldades e experiências, obtendo apoio e identificando nos outros semelhanças, este torna-se um contexto viável para a implementação de um programa de intervenção para adolescentes (Rhee et al., 2008). De considerar que, tendo em conta a perspectiva da Psicologia Positiva, a intervenção na adolescência não se resume somente à resolução de problemas, mas visa também a criação de oportunidades para um desenvolvimento positivo (Freire, 2006b), tendo sido demonstrado o potencial de programas de intervenção estruturados e que intencionalmente visam a promoção do desenvolvimento positivo em adolescentes (Freire, 2006b; Lerner & Galambos, 1998).

4.2 O Programa de Intervenção em Grupo para Adolescentes “Desafio: Ser⁺”

Para o presente trabalho foi implementado o programa de intervenção para a promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes “Desafio: Ser⁺”, desenvolvido por Lima, Freire e Teixeira (2010). O programa tem como objetivo principal tornar os adolescentes promotores do seu próprio desenvolvimento, promovendo desta forma o comportamento pró-ativo, e como objetivos específicos proporcionar a tomada de consciência e a valorização das experiências positivas do dia a dia dos adolescentes, bem como incentivar o envolvimento destes em atividades promotoras do seu desenvolvimento. O programa visa, ainda, fomentar o reconhecimento e otimização das potencialidades e recursos pessoais dos adolescentes, desenvolvendo o seu auto-conhecimento. Em suma, o programa de intervenção em grupo “Desafio: Ser⁺” pretende promover o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes, auxiliando-os na construção de um estilo de vida saudável, promotor do seu bem-estar. Em termos globais, o programa de intervenção integra um total de 8 sessões de 90 minutos cada, administradas semanalmente, estruturando-se em três módulos temáticos. Cada módulo integra duas sessões. Antes de dar início aos módulos existe uma primeira sessão do programa reservada para conhecer o programa e o grupo e uma última sessão para avaliação e finalização do mesmo.

O primeiro módulo do programa “Desafio: Ser⁺” foca-se nas *experiências positivas de vida*, tendo como objetivo ajudar os adolescentes a refletirem acerca da existência de diferentes enfoques (positivo vs negativo) aquando interpretação da realidade, salientando a influência que as interpretações acerca de uma determinada situação têm na forma de agir e sentir. Para além disso, é abordado o contributo destas experiências para o desenvolvimento individual, promovendo um comportamento pró-ativo dos adolescentes face ao seu próprio desenvolvimento. O segundo módulo

aborda a temática das *características individuais positivas e o envolvimento*, permitindo aos adolescentes conhecerem as suas principais características individuais positivas e refletirem em formas de as otimizar e desenvolver. Neste módulo pretende-se que os adolescentes compreendam de que forma as características individuais positivas juntamente com os contextos de vida favorecem o envolvimento nas atividades do dia a dia e promovem o desenvolvimento individual. Por fim, o terceiro módulo refere-se às *experiências ótimas de vida e o desenvolvimento positivo*, dando aos adolescentes a oportunidade de compreenderem o conceito de experiência ótima, bem como o seu papel no processo de desenvolvimento. Assim, possibilita-se a construção de um projeto de vida para o funcionamento ótimo através da otimização das experiências ótimas de vida. De salientar que em todas as fase do programa se pretende que os adolescentes assumam um comportamento pró-ativo em relação ao seu desenvolvimento, através da otimização de experiências positivas de vida, características individuais positivas e experiências de envolvimento.

Assim sendo, o presente estudo teve como objetivo primordial implementar e avaliar a eficácia do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺”, aplicado em contexto escolar. Mais concretamente pretende-se analisar as mudanças ao nível da autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida, utilizando um *design* de avaliação pré e pós a aplicação do programa de intervenção, com utilização de um grupo de comparação e um experimental. Para além disso, pretende-se também analisar a avaliação qualitativa e quantitativa realizada pelos adolescentes acerca do programa de intervenção, tendo-se efetuado uma avaliação das sessões, em particular, e do programa em geral. Pretende-se verificar de que forma o programa se constitui como importante para os adolescentes, o que mais e menos valorizaram no mesmo, bem como de que forma as aprendizagens que realizaram são vistas como relevantes para a promoção do seu desenvolvimento positivo. Assim, espera-se que, se o programa de intervenção for eficaz, exista um aumento nos índices de autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida no pós-teste no grupo experimental em relação ao grupo de comparação. Para além disso, espera-se que os adolescentes tenham uma avaliação positiva relativamente ao programa de intervenção, expressa através da referência às várias aprendizagens e atividades efetuadas ao longo do mesmo. É esperado que os adolescentes demonstrem um entendimento da importância dos diversos conteúdos abordados no programa para o seu desenvolvimento, bem como de que forma podem otimizar as suas experiências e potencialidades em direção a um desenvolvimento positivo.

Metodologia

1. Participantes

Participaram no programa de intervenção um total de 104 alunos pertencentes ao 9º ano de escolaridade de uma Escola Básica do 2º e 3º ciclos, da cidade de Braga. A idade dos participantes do estudo varia entre os 14 e 17 anos, sendo a média de idade 14.36 o desvio-padrão de 0.68. Dos 104 adolescentes, 59 pertencem ao sexo feminino (56.7%) e 45 ao sexo masculino (43.3%).

2. Instrumentos

Neste estudo utilizou-se a *Escala de Autoestima de Rosenberg* (RSES), adaptada à população portuguesa por Romano, Negreiros e Martins (2007). A RSES é composta por 10 itens, com conteúdos referentes a sentimentos de respeito e aceitação de si mesmo, sendo metade dos itens de orientação positiva e a outra metade de orientação negativa. Para cada item existem quatro possibilidades de resposta, nomeadamente concordo plenamente (1), concordo (2), discordo (3) e discordo plenamente (4). Após a inversão dos 5 itens de orientação negativa, podemos obter a pontuação total da Autoestima através da média de todos os itens. A pontuação total oscila entre 10 e 40, sendo que a obtenção de uma pontuação alta reflete uma autoestima elevada.

São vários os estudos relativos às qualidades psicométricas da RSES, sendo a sua estrutura fatorial controversa. No que se refere à validade, apesar de alguns estudos terem verificado a existência de uma estrutura bidimensional, a maioria sugere o modelo unidimensional como sendo o que engloba de forma mais parcimoniosa a estrutura subjacente à RSES. No que se refere à consistência interna, os estudos têm demonstrado valores moderadamente elevados, tendo, assim, sido comprovadas as boas qualidades psicométricas da RSES em adolescentes (Romano et al., 2007).

Foi, também, aplicada a *Escala de Auto-conceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS), instrumento criado e desenvolvido pelo psicólogo Piers-Harris (1969, 1988), tendo sido posteriormente adaptado à população portuguesa por Feliciano Veiga (1989). Este instrumento é frequentemente utilizado na literatura nacional e internacional, organizando-se em 6 fatores: *Aspeto comportamental (AC)*; *Estatuto intelectual e escolar (EI)*; *Aparência e atributos físicos (AF)*; *Ansiedade (AN)*; *Popularidade (PO)* e *Satisfação e felicidade (SF)*.

A PHCSCS consiste uma escala de tipo *Thurstone* (itens dicotómicos), ou seja, o sujeito deve assinalar “sim” ou “não” conforme o enunciado do item se aplica ou não a si. A cada resposta no sentido de um auto-conceito positivo é atribuído um ponto. Valores elevados na escala - subescalas ou total – correspondem a níveis positivos de auto-conceito.

No que respeita à fidelidade do instrumento, os resultados obtidos por Veiga (1989) demonstraram que as diferentes dimensões da escala apresentam bons índices de consistência interna. Relativamente à validade interna, esse mesmo estudo revelou a existência de 6 fatores que explicam 31.2% da variância total dos resultados, para além de um fator geral, o que é consistente com outros

estudos acerca da validade deste instrumento e com os postulados subjacentes às medidas de auto-conceito: além de um fator geral existe o contributo de diversos conteúdos para a diferenciação dos níveis de auto-conceito.

A *Escala de Bem-estar Psicológico para Adolescentes* (EBEPA) foi, também, utilizada no presente estudo. É uma medida de auto-relato, tendo sido desenvolvida especificamente para adolescentes e adaptada à população portuguesa (Bizarro, 1999).

A EBEPA é constituída por 28 itens, distribuídos por 5 subescalas consideradas componentes do bem-estar psicológico do grupo etário dos 12 aos 18 anos, nomeadamente: a subescala *Ansiedade*, avalia várias queixas associadas frequentemente a ansiedade; a subescala denominada *Cognitiva-Emocional Negativa*, avalia aspetos cognitivos e emocionais do bem-estar psicológico com uma valência mais; a subescala *Apoio Social*, avalia a existência no espaço relacional dos adolescentes de pessoas que lhes possam garantir um apoio sócioemocional; a subescala designada *Perceção de Competências*, avalia a perceção de competências em geral, no domínio escolar e de resolução de problemas interpessoais, em particular e por fim, a subescala *Cognitiva-Emocional Positiva*, avalia aspetos cognitivos e emocionais do bem-estar psicológico de valência mais positiva. Cada item da EBEPA é respondido num formato tipo *Likert*, em que os adolescentes dão a sua resposta numa escala de 6 pontos consoante a autoavaliação da frequência de ocorrência. Assim, este instrumento permite avaliar as duas vertentes do bem-estar psicológico: bem-estar como ausência de índices de dificuldades (*Ansiedade* e *Cognitiva-Emocional Negativa*) e bem-estar como a presença de fatores positivos ou de recursos pessoais (*Perceção de Competências*, *Apoio Social* e *Cognitiva-Emocional Positiva*).

Este instrumento permite a obtenção de um valor relativo a cada subescala e um índice de bem-estar total, sendo que valores elevados na escala (tanto nas subescalas, como no total) correspondem a níveis mais elevados de bem-estar, tendo sido invertidos os valores das subescalas *Ansiedade* e *Cognitiva-Emocional Negativa* para que todos os itens pontuassem na mesma direção. A pontuação em cada escala é obtida através da realização da média e o índice de bem-estar total pela média das médias encontradas em cada subescala (Bizarro, 1999).

No que se refere às qualidades psicométricas da EBEPA, estudos realizados demonstraram de forma consistente a existência de 5 fatores que representam aproximadamente 52% da variância total. No que se refere à fidelidade, o instrumento apresenta valores elevados de consistência interna para as 5 subescalas (entre .85 a .90 obtidos pelo coeficiente *Alpha de Cronbach*), bem como para o índice de Bem-estar total (.93) (Bizarro, 1999).

A *Escala de Satisfação com a Vida* (SWLS), adaptada e traduzida por Neto (1993) a partir do trabalho desenvolvido por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985) foi também utilizada neste estudo. A SWLS pretende avaliar a satisfação global das pessoas com a sua vida, assumindo que é mais relevante pedir à pessoa uma análise global da sua vida do que realizar uma avaliação da satisfação em domínios específicos da vida. A escala é concisa, sendo constituída apenas por 5 itens.

Para cada afirmação, os sujeitos devem responder consoante uma escala de 1 a 7 se concordam ou discordam com a mesma (1 – discordo totalmente, 2 – discordo, 3 – discordo ligeiramente, 4 – nem concordo, nem discordo, 5 – concordo ligeiramente, 6 – concordo, 7 – concordo totalmente). A pontuação final é obtida através do somatório dos itens.

No que se refere às qualidades psicométricas do instrumento apresentado, os estudos realizados revelam a existência de um único fator que representa 53.3% da variância. No que se refere à fidelidade o instrumento apresenta valores satisfatórios de consistência interna (.78 obtido pelo coeficiente *Alpha de Cronbach*), bem como uma homogeneidade dos itens bastante aceitável (.41), mostrando boas qualidades psicométricas com adolescentes (Neto, 1993).

Para além dos instrumentos referidos anteriormente, foi também utilizada a ficha “Refletindo na sessão”. Esta ficha é composta por questões que nos permitem verificar os aspetos mais e menos apreciados pelos adolescentes ao longo de cada sessão, bem como a razão pela qual cada sessão se constituiu como importante para os mesmos. Além destas questões, existe ainda uma outra referente à avaliação quantitativa que os adolescentes fazem da sessão, sendo esta avaliação realizada numa escala de 1 a 6 no sentido de uma maior apreciação. A ficha “O programa Ser⁺ e eu...” foi ainda usada, no sentido de perceber quais os aspetos que mais e menos agradaram aos adolescentes ao longo do programa de intervenção, bem como o que estes consideram ter aprendido com o mesmo. A ficha permite ainda avaliar se adolescentes recomendariam o programa de intervenção a um amigo e as razões para o fazer, sendo ainda pedido para descreverem o programa numa só palavra. À semelhança do que acontecia na ficha relativa às sessões, existe ainda uma avaliação quantitativa do programa de intervenção realizada tendo por base a escala referida anteriormente.

3. Procedimento

Foram realizados todos os procedimentos necessários para a aplicação do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺” em contexto escolar, passando pela autorização por parte da Direção da Escola. A Direção permitiu a aplicação do programa “Desafio: Ser⁺” nas aulas de Área de Projeto no período de janeiro e fevereiro de 2011. O programa foi aplicado a todos os alunos do 9º ano de escolaridade da referida Escola.

De forma a verificar o impacto e eficácia do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺” é fundamental a existência de pelo menos dois momentos de avaliação: pré (M1) e pós (M2) a aplicação do mesmo. O pré-teste e o pós-teste permitem-nos verificar se efetivamente algo mudou com a aplicação do programa de intervenção (χ) (Almeida & Freire, 2008), ou seja, permite-nos avaliar a eficácia do mesmo. Assim, os adolescentes preencheram os instrumentos de avaliação relativos à autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida na primeira sessão antes do início da aplicação do programa “Desafio: Ser⁺” e na última sessão do mesmo. Os alunos dispuseram de todo o tempo necessário para responder aos questionários, tendo sido assegurada a confidencialidade dos dados.

Para além disso, fez sentido assegurar a existência de um grupo que pudesse ser usado como comparação (G1) em relação aos resultados do grupo em que foi implementado o programa (G2), pelo que a uma das turmas do 9º ano não foi aplicado o programa. A distribuição dos alunos pelos grupos não foi, desta forma, realizada de forma aleatória, pelo que estamos perante um *design quase experimental* (Almeida & Freire, 2008). Assim, e de acordo com este *design*, não se pode garantir a existência de um grupo de controlo, mas sim e apenas a de um grupo de comparação, o que deve ser tido em conta aquando da análise das diferenças verificadas entre os dois grupos, já que estas não poderão ser atribuídas apenas à aplicação do programa de intervenção (Almeida & Freire, 2008). Assim, usou-se um *design quase experimental* com utilização de grupo experimental e de comparação, sendo ambos os grupos avaliados num momento pré e pós intervenção, de acordo com o seguinte esquema:

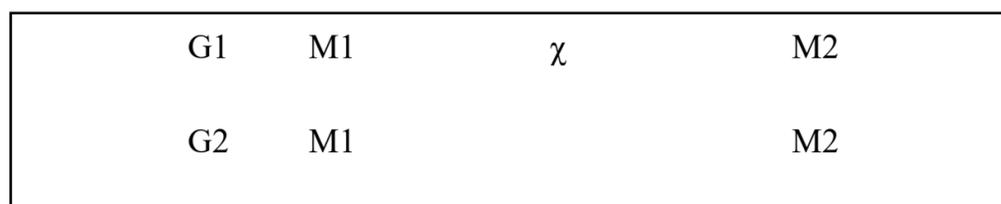


Figura 1: Plano quase-experimental (Adaptado de Almeida e Freire, 2008).

De entre todas as turmas do 9º ano da escola, 3 constituíram o grupo alvo da intervenção – grupo experimental ($n= 78$) e 1 constituiu o grupo de comparação – que não recebeu a intervenção ($n=26$). Cada turma do grupo experimental foi dividida em 2 grupos, sendo o programa aplicado em cada grupo por duas estagiárias. No total constituíram-se 6 grupos para implementação do programa. O programa de intervenção teve a duração de 8 sessões de 90 minutos cada. Ficou definido por mútuo acordo (aquando da apresentação do plano de intervenção à escola) que durante a aplicação do mesmo, o professor da disciplina não estaria presente, já que o desempenho dos alunos no programa deve ser independente de questões de avaliação escolar implicitamente associadas à presença de um professor. Ao longo da implementação do programa, os respetivos grupos experimentais preencheram uma ficha de avaliação de cada sessão em particular e, no final, uma ficha relativa à avaliação do programa em geral, permitindo a recolha de dados acerca das sessões efetivas e do programa em geral. Todos os dados quantitativos foram analisados com recurso ao programa SPSS. Os dados qualitativos referentes às respostas abertas foram sujeitos à análise de conteúdo categorial, que consiste na organização num conjunto de categorias de significação do conteúdo presente nos vários tipos de respostas (Amado, 2000). Do total de 104, 5 alunos não realizaram um dos momentos de avaliação pré e/ou pós-teste pelo que foram retirados das análises quantitativas de avaliação da eficácia do programa. Todos os alunos dos grupos experimentais realizaram as fichas relativas às sessões e ao programa em geral.

Resultados

Neste ponto serão primeiramente apresentados os resultados relativos à avaliação da eficácia do programa de intervenção. Posteriormente, serão apresentados os resultados referentes à avaliação realizada pelos participantes das sessões e do programa de intervenção em geral.

1. Resultados Referentes à Eficácia do Programa de Intervenção

Apresentam-se os resultados quantitativos referentes ao impacto do programa de intervenção na autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida dos adolescentes. Estas variáveis foram avaliadas em dois momentos: pré e pós a implementação do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺”.

Assim, pretendeu-se verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste, bem como entre o grupo de comparação e o grupo experimental ao nível das variáveis acima referidas. Para além disso, pretendeu-se verificar se existe uma interação dotada de significância estatística entre o grupo e o momento de avaliação (pré e pós-teste) em cada uma das variáveis dependentes. Para tal, realizou-se uma análise de variância mista bifatorial (*mixed between-within subjects analysis of variance*) para cada variável dependente, o que nos confere três resultados: o efeito principal do momento (pré e pós-teste), o efeito principal do grupo (experimental e de comparação) e a interação entre o momento e grupo.

1.1. Autoestima

No que diz respeito à autoestima, a média dos participantes antes da implementação do programa de intervenção é de 2.99, sendo o desvio-padrão de 0.42, revelando que os adolescentes se encontram acima do ponto médio do instrumento de avaliação utilizado, apontando para um nível de autoestima positivo (escala de 1 a 4 no sentido de uma autoestima positiva). No que se refere à média dos adolescentes relativamente à autoestima após a aplicação do programa esta é de 3.24, com um desvio-padrão de 0.47, verificando-se um aumento nos níveis de autoestima entre os dois momentos. O *alpha de Cronbach* deste instrumento no pré-teste foi de .80 e no pós-teste de .86, revelando índices muito bons de consistência interna (Devellis, citado por Almeida & Freire, 2008).

Tabela 1: Resultados da autoestima em função do momento e grupo: Média; (desvio-padrão).

		Grupo		
		Comparação (<i>n</i> = 25)	Experimental (<i>n</i> = 74)	Total
Momento	Pré-teste (<i>n</i> = 99)	3.10 (0.44)	2.96 (0.41)	2.99 (0.42)
	Pós-teste (<i>n</i> = 99)	3.24 (0.43)	3.24 (0.49)	3.24 (0.47)

De forma a verificar se existem diferenças significativas ao nível da autoestima em função do momento de avaliação e do grupo, bem como de forma a verificar se a interação entre ambos é dotada de significância estatística procedeu-se à realização de uma análise de variância mista bifatorial. Os resultados da análise efetuada revelam a existência de um efeito principal do momento (pré e pós-teste) no que diz respeito à autoestima. Quer isto dizer que existem mudanças dotadas de significância estatística na autoestima dos adolescentes ao longo do tempo ($F(1, 97) = 12.51, p < .001$). Os participantes evidenciam níveis mais elevados de autoestima após a implementação do programa de intervenção (Média=3.24 *versus* Média = 2.99). Os resultados obtidos não demonstraram um efeito principal do grupo ($F(1,97) = 0.60, p = .44$), ou seja, os índices de autoestima não são significativamente diferentes entre o grupo de comparação e o grupo experimental. A interação entre o momento e o grupo ao nível da autoestima, também, não é dotada de significância estatística ($F(1,97) = 1.41, p = .24$), não se verificando, assim, diferenças válidas do ponto de vista estatístico na forma como os níveis de autoestima aumentam ao longo do tempo entre os grupos.

1.2. Auto-conceito

Relativamente ao auto-conceito, os adolescentes no pré-teste apresentam uma média de 41.30 e um desvio-padrão de 7.80. No pós-teste, a média dos participantes em relação ao auto-conceito é de 44.07, sendo o desvio-padrão de 8.30 sugerindo um auto-conceito positivo. Este instrumento apresentou um *alpha de Cronbach* de .87 no pré-teste e de .89 no pós-teste, verificando-se desta forma níveis muito bons de consistência interna (Devellis, citado por Almeida & Freire, 2008).

Tabela 2: Resultados do auto-conceito em função do momento e grupo: Média; (desvio-padrão).

		Grupo		
		Comparação ($n = 25$)	Experimental ($n = 74$)	Total
Momento	Pré-teste ($n = 99$)	42.40 (8.05)	40.93 (7.74)	41.30 (7.80)
	Pós-teste ($n = 99$)	45.56 (7.51)	43.57 (8.54)	44.07 (8.30)

No que concerne aos resultados da análise de variância efetuada podemos verificar a presença de evidência estatística para afirmar que existe um aumento ao nível do auto-conceito no momento após a implementação do programa de intervenção (Média = 44.07 *versus* Média = 41.30). Assim, podemos constatar que existe um efeito principal do momento (pré e pós-teste) no que se refere ao auto-conceito ($F(1,97) = 18.58, p < .001$). Os resultados demonstraram que não existe um efeito principal do grupo, ou seja, o grupo de comparação e o grupo experimental não diferem de forma significativa no que se refere ao auto-conceito ($F(1,97) = 0.99, p = .32$). A interação entre o momento

e o grupo também não é dotada de significância estatística ($F(1,97) = 0.15, p = .70$), não existindo diferenças na forma como o auto-conceito aumenta ao longo do tempo entre os grupos.

1.3. Bem-estar psicológico

No que se refere ao bem-estar psicológico, os adolescentes apresentam uma média antes da aplicação do programa de intervenção de 4.48, sendo o desvio-padrão de 0.58, demonstrando que estes se encontram acima do ponto médio do instrumento de avaliação, ou seja, isto aponta para a existência de um nível de bem-estar psicológico positivo (escala 1 a 6 no sentido de um bem-estar psicológico positivo). No momento após a aplicação do programa “Desafio: Ser⁺”, a média dos participantes é de 4.74, com um desvio-padrão de 0.62, indicando também níveis de bem-estar psicológico positivo. Este instrumento apresentou um *alpha de Cronbach* no pré-teste de .88 e no pós-teste de .92, sugerindo níveis muito bons de consistência interna (Devellis, citado por Almeida & Freire, 2008).

Tabela 3: Resultados do bem-estar psicológico em função do momento e grupo: Média; (desvio-padrão).

		Grupo		
		Comparação ($n = 25$)	Experimental ($n = 74$)	Total
Momento	Pré-teste ($n = 99$)	4.46 (0.56)	4.49 (0.59)	4.48 (0.58)
	Pós-teste ($n = 99$)	4.73 (0.55)	4.74 (0.64)	4.74 (0.62)

À semelhança das variáveis apresentadas anteriormente, através da análise realizada podemos averiguar a existência de um efeito principal do momento (pré e pós-teste) ao nível do bem-estar psicológico ($F(1,97) = 18.37, p < .001$). Os valores de bem-estar psicológico são superiores após a implementação do programa de intervenção comparativamente com os valores obtidos pelos adolescentes antes da aplicação do mesmo (Média = 4.74 *versus* Média = 4.48). Não se verifica um efeito principal do grupo, isto é, não existem diferenças válidas do ponto de vista estatístico entre o grupo de comparação e o grupo experimental no que se refere ao bem-estar psicológico ($F(1,97) = 0.02, p = .89$). Tal como constatado anteriormente, não há uma interação dotada de significância estatística entre o momento e o grupo em relação ao bem-estar psicológico ($F(1,97) = 0.02, p = .89$). Quer isto dizer que não existem diferenças estatisticamente significativas na forma como o bem-estar psicológico aumenta ao longo do tempo entre o grupo de comparação e o grupo experimental.

1.4. Satisfação com a vida

Em relação à satisfação com a vida, a média da amostra no pré-teste é de 5.07, sendo o desvio-padrão de 1.23. Estes dados demonstram que os adolescentes se situam acima do ponto médio do instrumento usado (escala de 1 a 7 no sentido de uma maior satisfação), sugerindo níveis positivos de

satisfação com a vida. No que diz respeito ao pós-teste, a média dos participantes é de 5.51, com um desvio-padrão de 1.04, verificando-se um aumento nos índices apresentados pelos adolescentes. O *alpha de Cronbach* deste instrumento tanto no pré como no pós-teste foi de .86, revelando índices muito bons de consistência interna (Devellis, citado por Almeida & Freire, 2008).

Tabela 4: Resultados da satisfação com a vida em função do momento e grupo: Média; (desvio-padrão).

		Grupo		
		Comparação (<i>n</i> = 25)	Experimental (<i>n</i> = 74)	Total
Momento	Pré-teste (<i>n</i> = 99)	5.34 (1.10)	4.97 (1.26)	5.07 (1.23)
	Pós-teste (<i>n</i> = 99)	5.43 (0.93)	5.53 (1.08)	5.51 (1.04)

Tendo por base os resultados obtidos com a análise de variância efetuada, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas em relação ao momento de avaliação (pré e pós-teste) no que concerne à satisfação com a vida, tal como nas demais variáveis apresentadas anteriormente ($F(1,97) = 6.02, p = .02$). Observa-se, assim, a existência de um efeito principal do momento ao nível da satisfação com a vida dos adolescentes, sendo que estes apresentam níveis mais elevados após a aplicação do programa de intervenção (Média = 5.51 *versus* Média = 5.07). Pode-se, ainda, constatar que não existe um efeito principal do grupo, na medida em que não existem diferenças dotadas de significância estatísticas entre o grupo de comparação e o grupo experimental relativamente à satisfação com a vida ($F(1,97) = 0.36, p = .55$). Contrariamente ao verificado nas variáveis apresentadas previamente, podemos apurar a existência de uma interação marginalmente significativa entre o momento (pré e pós-teste) e o grupo (comparação e experimental) ao nível da satisfação com a vida ($F(1, 97) = 3.19, p = .08$). Observando o gráfico abaixo podemos averiguar que o grupo experimental apresenta um aumento nos níveis de satisfação com a vida muito mais marcado após a implementação do programa de intervenção do que o verificado no grupo de comparação (Média no pré-teste = 4.97; Média no pós-teste = 5.53 *versus* Média no pré-teste = 5.34; Média no pós-teste = 5.43).

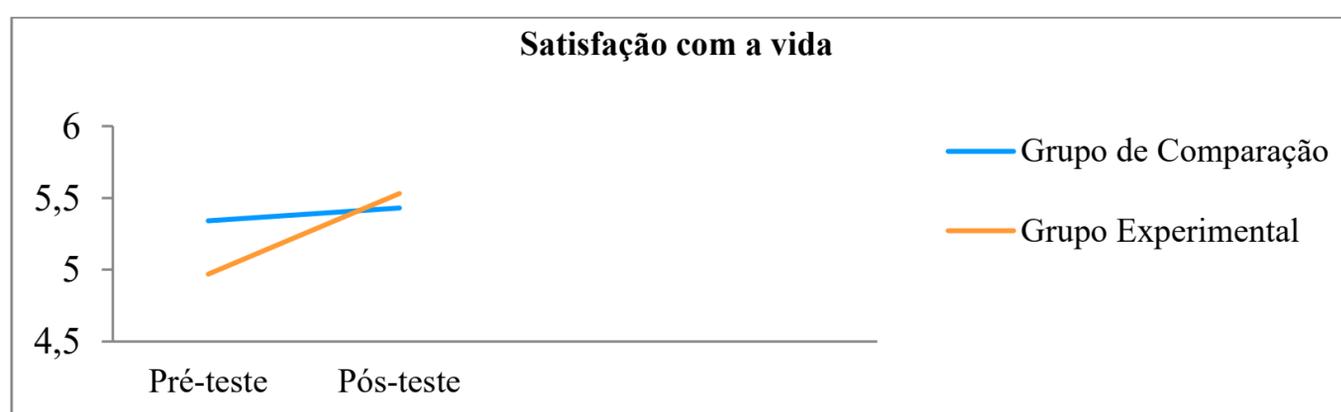


Figura 2: Interação Momento x Grupo ao nível da satisfação com a vida.

Em suma, pode-se constatar um aumento ao nível da autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida nos adolescentes após a implementação do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺”. Porém, não se verificam diferenças dotadas de significância estatística entre o grupo de comparação e o grupo experimental ao nível das variáveis acima referidas. A interação entre o momento de avaliação (pré e pós-teste) e o grupo apenas foi marginalmente significativa em relação à satisfação com a vida, sendo que o grupo experimental obtém mudanças mais acentuadas do que o grupo de comparação do pré para o pós-teste.

2. Resultados Relativos às Sessões e Estrutura do Programa

Neste ponto, apresentam-se os resultados das avaliações efetuadas pelos adolescentes ao longo do programa, quer das sessões em particular, quer do programa em geral, obtidos através da realização de uma ficha em cada sessão, bem como no final do programa. Procedeu-se num primeiro momento ao estabelecimento das categorias para a codificação dos dados qualitativos, a partir das respostas dadas a todas as questões de ambas as fichas. As categorias resultantes da análise de conteúdo são apresentadas na tabela abaixo (para mais pormenores sobre as categoria ver Anexo 1).

Tabela 5: Categorias resultantes da análise de conteúdo categorial.

Categorias	
As aprendizagens realizadas	O desenvolvimento pessoal
A reflexão realizada	A apreciação positiva do programa
A recordação de experiências negativas	As atividades inter-sessão
A recordação de experiências positivas	A valorização pessoal
O conhecimento do programa e das psicólogas	A valorização dos outros
As atividades realizadas	A valorização dos acontecimentos
O conhecimento pessoal	O conhecimento pessoal
O conhecimento dos outros	O desenvolvimento pessoal
As interações positivas no grupo	A aplicação do conhecimento adquirido
As interações negativas no grupo	Outros
A avaliação e finalização do programa	Tudo
As mudanças pessoais	Nada

Os dados recolhidos foram posteriormente categorizados por dois codificadores independentes. De forma a verificar o grau de concordância entre os mesmos, procedeu-se ao cálculo

do *Kappa de Cohen* para cada questão analisada. Os resultados desta análise variaram entre .91 e 1, verificando-se a existência de um elevado acordo inter-observadores (Alessi, 1988, citado por Almeida & Freire, 2008). Posteriormente, foram calculadas as frequências para os dados referentes a cada categoria apresentados no ponto seguinte.

2.1. Resultados acerca das sessões

Neste ponto serão apresentados os resultados relativos à análise das frequências dos dados referentes a cada categoria, tendo por base a resposta às questões relativas a todas as sessões do programa. Serão apresentadas as 4 categorias com maior percentagem de resposta, sendo referidas categorias adicionais quando estas obtiveram a mesma percentagem.

Observando a figura apresentada abaixo, verifica-se que os adolescentes destacaram *as atividades realizadas* (31.9%) como sendo o que mais gostaram ao longo das sessões. Verifica-se, também, uma percentagem significativa de adolescentes que referem ter gostado de *Tudo* o que foi efetuado nas sessões (14.7%), sendo ainda destacada a aquisição de *conhecimento pessoal* (12.2%), nomeadamente das suas potencialidades e experiências positivas. *As interações positivas no grupo* (11.3%), tal como a partilha de experiências com os colegas e o respeito sentido durante as sessões foram, também, referidos como uns dos aspetos mais apreciados pelos adolescentes.

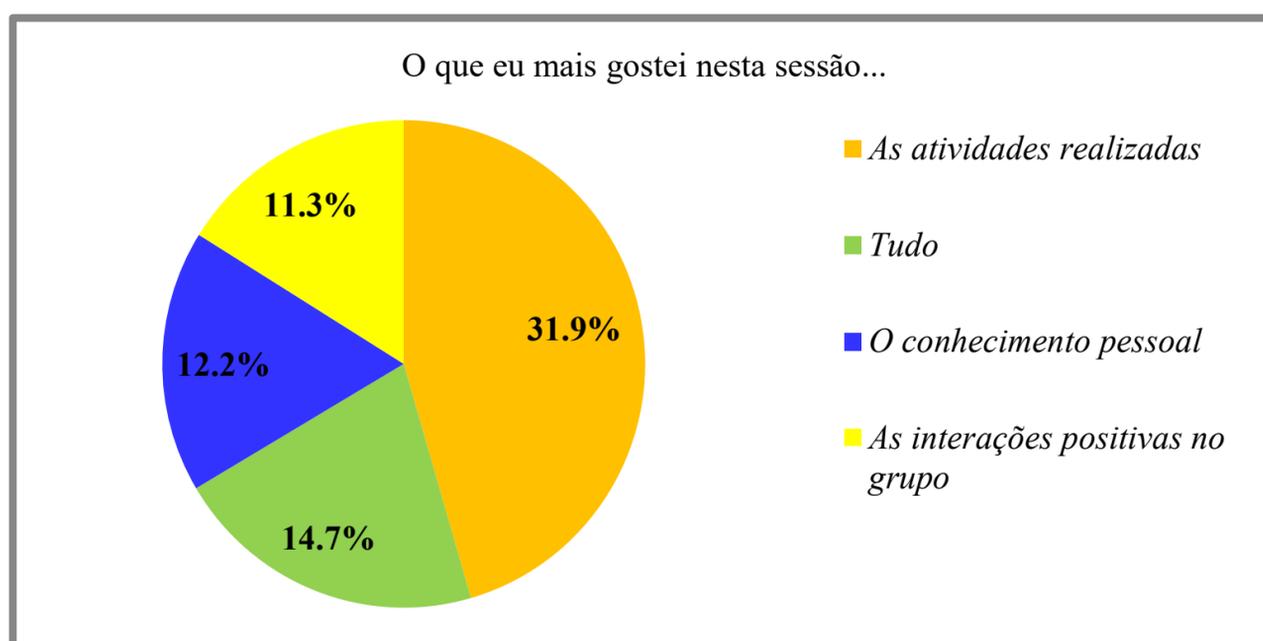


Figura 3: O que eu mais gostei na sessão.

Relativamente aos aspetos enunciados pelos adolescentes acerca do que não apreciaram, pode-se constatar que a maioria refere não ter existido um facto que os tenha desagradado no decorrer das sessões do programa (50.7%). 16 % dos participantes no programa de intervenção afirmam que o que menos os agradou nas sessões foram *as atividades realizadas* durante as mesmas, seguindo-se de outras condições que não estão diretamente relacionadas com as sessões (15.1%), como o facto de estarem separados de alguns dos colegas, terem que escrever, entre outras. *As interações negativas no*

grupo, como o barulho ou interrupções por parte dos colegas também foram apontadas com tendo causado desagrado por 6.3% dos adolescentes.

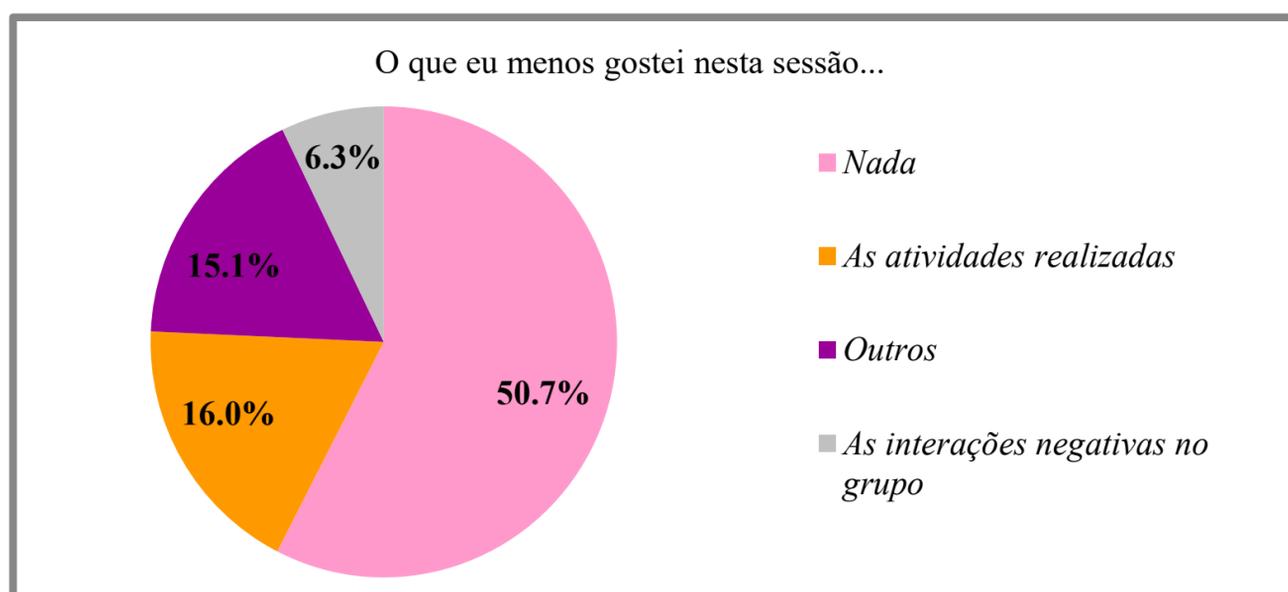


Figura 4: O que eu menos gostei na sessão.

No que respeita ao que os adolescentes consideraram importante nas diversas sessões do programa, uma grande parte destes menciona que as mesmas foram relevantes devido às *aprendizagens realizadas* (40.3%), nomeadamente a aprendizagem dos conteúdos abordados pelo programa. A obtenção de *conhecimento pessoal* (21.2%), particularmente das potencialidades, foi um dos aspetos referidos como tendo conferido importância às sessões, seguindo-se pela *avaliação e finalização do programa de intervenção* (8.4%). A *reflexão realizada* no decorrer das sessões (4.8%), constituiu-se também como um dos aspetos mais mencionados pelos adolescentes como conferindo importância às sessões do programa de intervenção.

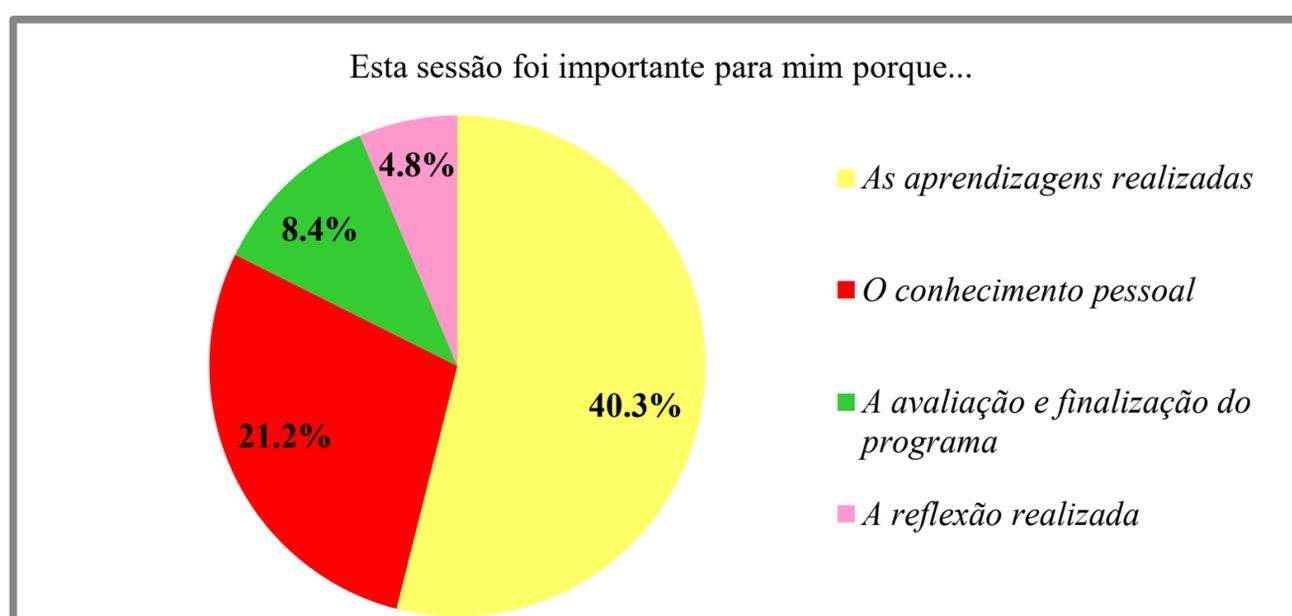


Figura 5: Esta sessão foi importante para mim porque.

Em cada sessão, os participantes avaliaram numa escala de 1 a 6 o quanto gostaram da mesma, constituindo o 6 o nível máximo de apreciação positiva. A média da avaliação realizada pelos

adolescentes de todas as sessões é de 5.37, com um desvio-padrão de 0.80, tendo a avaliação variado entre 3 e 6. Pode-se, assim, verificar que, de forma geral, os participantes apreciaram as sessões do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺”.

2.2. Resultados acerca do programa em geral

Neste ponto serão apresentados os resultados relativos à análise das frequências dos dados referentes a cada categoria, tendo por base a resposta às questões relativas ao programa de intervenção em geral. Tal como nos resultados acerca das sessões do programa, serão apresentadas as 4 categorias com maior percentagem de resposta, sendo referidas categorias adicionais quando estas obtiveram a mesma percentagem.

Relativamente aos aspetos mais apreciados no programa de intervenção, pode-se verificar que metade (50%) dos participantes menciona a aquisição de *conhecimento pessoal*, seguindo-se pelas *aprendizagens* que foram adquirindo ao longo do mesmo (25.7%). As *atividades realizadas* (6.8%), as *interações positivas no grupo* (6.8%), como o respeito e a partilha, bem como a aquisição de conhecimento acerca dos outros (5.4%), das suas opiniões e potencialidades, foram referidos como sendo dos aspetos que mais agradaram aos adolescentes no decorrer do programa de intervenção.

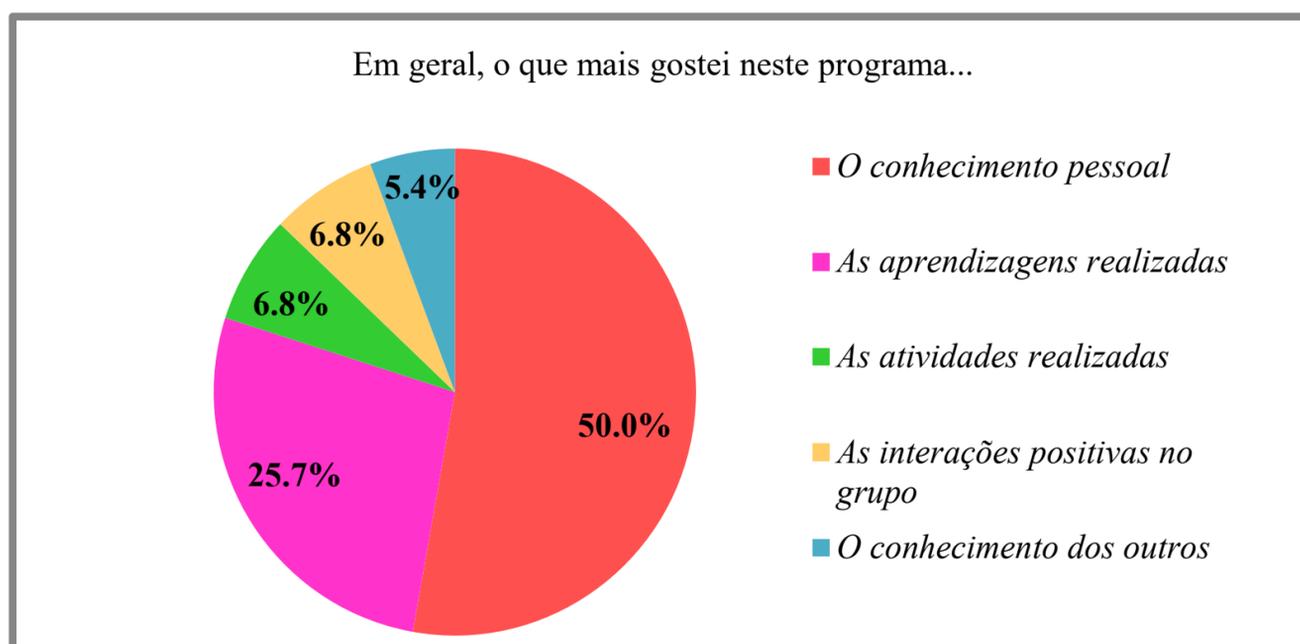


Figura 6: Em geral, o que mais gostei neste programa.

À semelhança do relatado acerca dos aspetos menos apreciados ao longo das sessões, uma grande parte dos adolescentes refere não ter existido qualquer facto que os tenha desagradado no decorrer do programa de intervenção (40.5%). 21.6% dos participantes apontam aspetos que não estão diretamente relacionados com o programa – troca de lugares, estar separado de colegas - como sendo dos menos gostaram no programa. As *atividades realizadas* (16.2%), tal como as *interações positivas* (6.8%) e *negativas* (6.8%) no grupo foram, ainda, referidas como aspetos menos apreciados no decorrer do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺”.

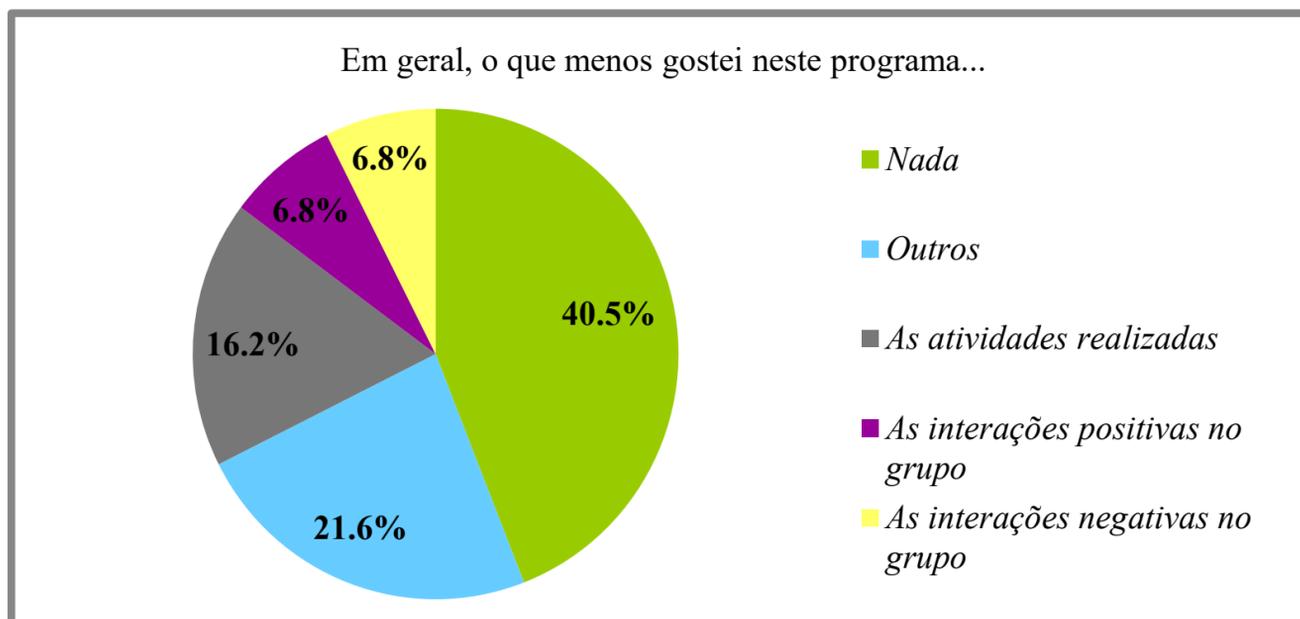


Figura 7: Em geral, o que menos gostei neste programa.

As principais aprendizagens adquiridas ao longo do programa mencionadas pelos adolescentes relacionam-se com *mudanças pessoais*, ou seja, mudanças na forma de pensar, sentir e agir, tornando-se mais conscientes e otimistas (64.9%). A *valorização pessoal* (12.2%) – dos seus pontos fortes e experiências diárias - e dos *acontecimentos* (6.8%) são também indicados pelos adolescentes como sendo aspetos fundamentais adquiridos ao longo do programa de intervenção. Estes revelam, ainda, a aquisição de *conhecimento acerca de si mesmos* (5.4%) e aspetos relacionados com o *desenvolvimento pessoal* (5.4%) - como desenvolvimento das suas competências – como sendo aprendizagens relevantes alcançadas com o programa de intervenção.

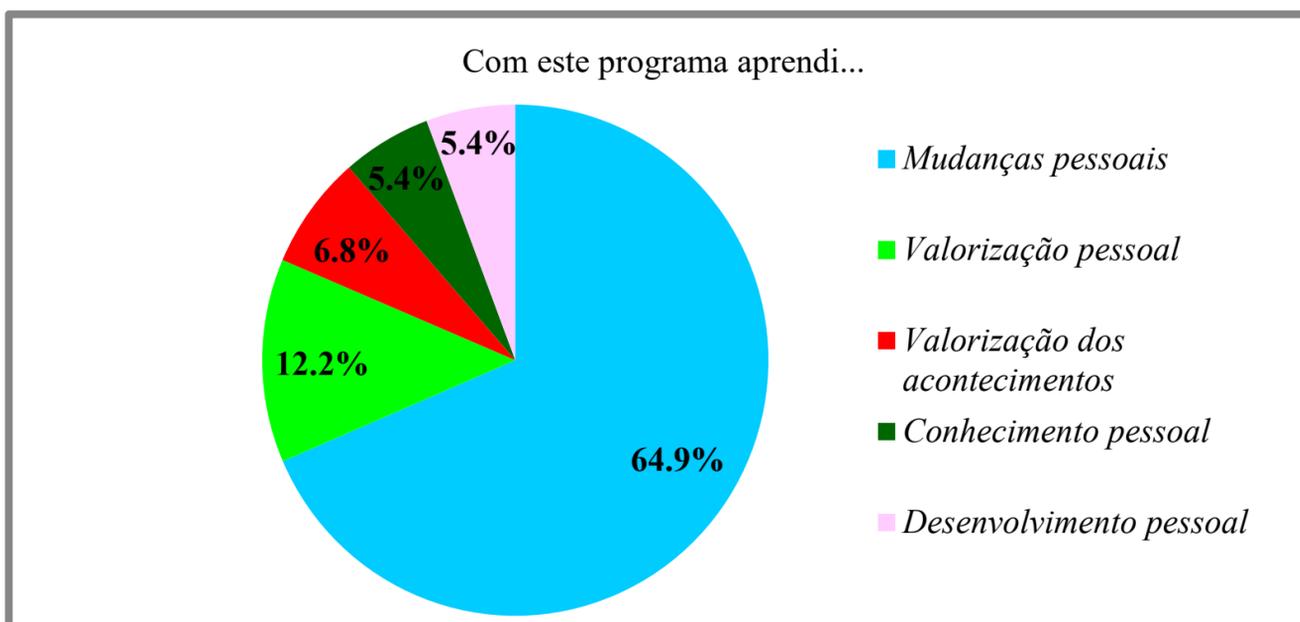


Figura 8: Com este programa aprendi.

No que se refere à recomendação ou não do programa de intervenção a um amigo, todos os adolescentes referiram recomendar o mesmo. As *aprendizagens realizadas* com o programa de intervenção (32.9%) são mencionadas pelos adolescentes como uma das razões para a recomendação do programa, seguindo-se pelo facto de terem uma *apreciação positiva* do mesmo (23.3%). O facto de

o programa proporcionar aquisição de *conhecimento pessoal* (13.7%) e as *mudanças pessoais* (11%) constituem razões pelas quais os adolescentes recomendariam o programa de intervenção “Desafio: Ser⁺” a um amigo.

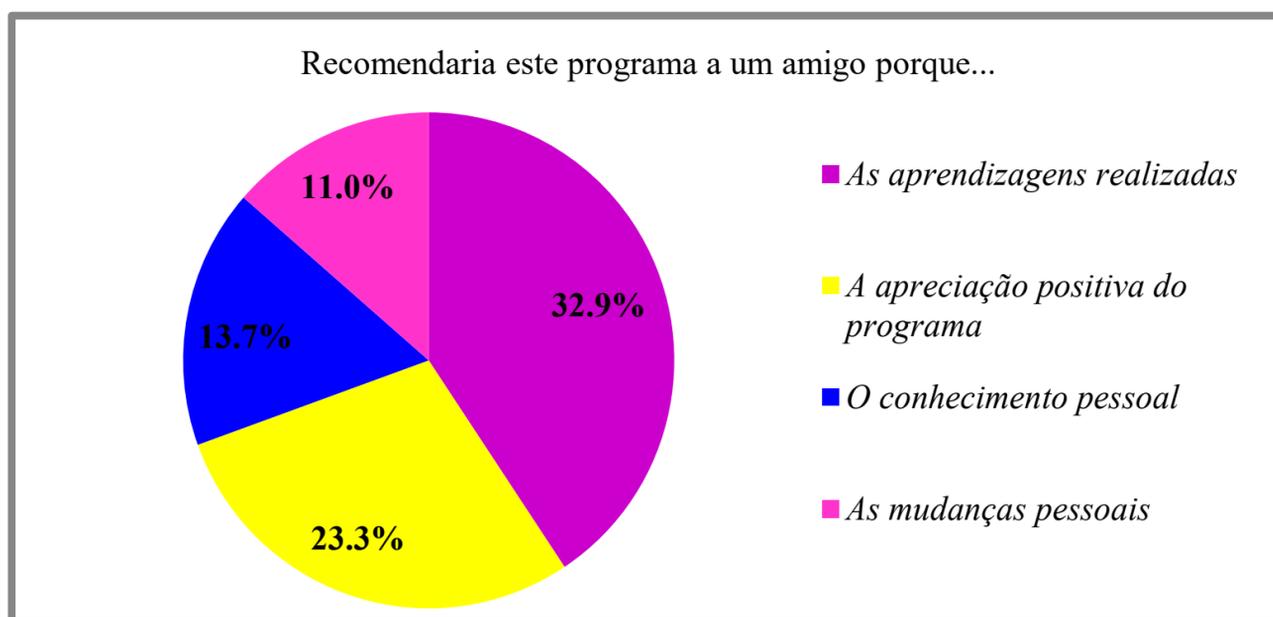


Figura 9: Recomendaria este programa a um amigo porque.

Foi pedido aos adolescentes para descreverem o programa de intervenção numa palavra, sendo as mais referidas: “crescer” (8.1%), “fantástico” (8.1%), “fixe” (8.1%), “excelente” (6.8%), “bom” (5.4%), “ótimo” (5.4%), “divertido” (4.1%) e “positivo” (4.1%). Neste ponto não foi realizada análise de conteúdo, na medida em que como só se pedia uma palavra, optou-se por calcular a frequência das palavras enunciadas (lista completa ver anexo 2).

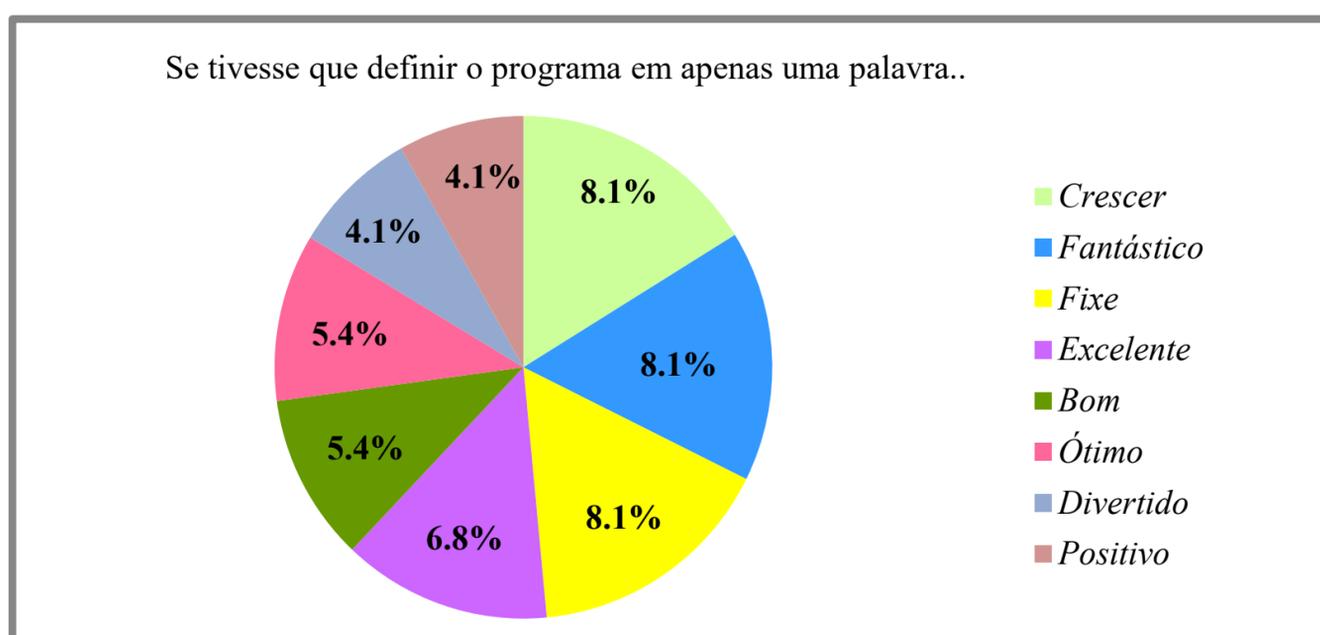


Figura 10: Se tivesse que definir o programa em apenas uma palavra.

Os adolescentes realizaram uma avaliação do programa em geral, tendo por base a escala utilizada para a avaliação das sessões. A avaliação dos participantes do programa de intervenção

variou entre 3 e 6, sendo a média de 5.68 e o desvio-padrão de 0.58. Pode-se, assim, constatar que os adolescentes apreciaram de uma forma positiva o programa de intervenção “Desafio: Ser⁺”.

Discussão dos Resultados

1. Discussão dos Resultados Relativos à Eficácia do Programa de Intervenção

Atendendo à avaliação dos resultados obtidos, podemos verificar que os adolescentes que participaram no programa de intervenção apresentam um aumento significativo nos índices de autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida do momento pré para o momento pós a implementação do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺”. Estes resultados constituem-se como importantes, na medida em que estas variáveis têm sido reconhecidas como sendo promotoras do desenvolvimento positivo dos adolescentes (Freire & Tavares, *in press*).

Em termos de caracterização da amostra, podemos constatar que os adolescentes apresentam níveis de autoestima acima do ponto médio do instrumento de avaliação usado (escala de 1 a 4 no sentido de uma autoestima positiva) em ambos os momentos de avaliação, sugerindo níveis positivos de autoestima. A autoestima tem sido considerada um indicador importante de bem-estar psicológico (Diener & Biswas-Diener, 2002), sendo apontado que níveis baixos de autoestima global estão associados com o aumento do risco de suicídio em adolescentes e com o envolvimento dos mesmos em outros comportamentos de risco (Wild et al., 2004).

No que se refere ao auto-conceito, os adolescentes revelam valores elevados em ambos os momentos, apontando para um auto-conceito positivo. O auto-conceito constituiu-se como relevante para o funcionamento positivo, apresentando um carácter preditivo quanto à realização dos sujeitos nos vários domínios: académico, físico e social (Faria, 2005). A importância do auto-conceito a nível do desempenho académico é evidenciada por vários estudos, sendo sugerido que quando o adolescente se desvaloriza existe um subaproveitamento das suas potencialidades e, conseqüentemente, menores expectativas por parte dos outros em relação ao sujeito (Reuchlin, 1991, citado por Silva & Vendramini, 2005), demonstrando a importância da promoção deste construto.

No que se refere ao bem-estar psicológico, os adolescentes apresentam, nos dois momentos de avaliação, níveis que ultrapassam o ponto médio do instrumento de avaliação utilizado (escala de 1 a 6 no sentido de um bem-estar psicológico positivo), apontando para níveis de bem-estar psicológico positivos. Os índices de bem-estar psicológico nos adolescentes estão fortemente associados com o desenvolvimento positivo, na medida em que a promoção deste último implica o desenvolvimento de comportamentos que contribuam para o bem-estar psicológico e físico (Bizarro, 1999). Para além disso, pessoas com índices elevados de bem-estar psicológico têm sido descritas como mais sociáveis e produtivas, tal como mais participativas e apreciadas pelos outros (Diener, 2000).

No que concerne à satisfação com a vida, podemos verificar que os adolescentes evidenciam níveis acima do ponto médio do instrumento de avaliação usado (escala de 1 a 7 no sentido de uma

maior satisfação), nos dois momentos de avaliação, indicando níveis de satisfação com a vida positivos. Elevados índices de satisfação com a vida têm sido relacionados com melhor ajustamento social, mesmo na presença de stressores sociais (Park, 2004b). Indivíduos com elevados níveis de satisfação com a vida demonstram melhor desempenho profissional, revelando-se mais resistentes ao stress (Park et al., 2004), constituindo-se desta forma como importante para a promoção do desenvolvimento positivo. Com base nestes resultados podemos apurar que os adolescentes deste estudo apresentam níveis positivos de autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida, sendo um bom indicador de saúde mental. Este resultado vai de encontro ao esperado, uma vez que estamos perante uma população normativa.

Apesar dos adolescentes que participaram neste estudo apresentaram níveis elevados de autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida, podemos constatar a existência de um aumento significativo em todas as variáveis enunciadas acima, no momento após a implementação do programa de intervenção. Contudo, não se verifica a presença de diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de comparação ao nível das variáveis mencionadas acima. Quer isto dizer que, tanto os adolescentes aos quais foi aplicado o programa de intervenção, como os que constituíram o grupo que não foi alvo do mesmo obtiveram um aumento significativo nas variáveis descritas. Desta forma, não podemos afirmar que o aumento a nível da autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida se deve inteiramente ao programa de intervenção.

Neste sentido, existem algumas hipóteses explicativas que devemos ter em consideração aquando da análise destes resultados:

Em primeiro lugar, importa considerar o facto de o grupo de comparação ser constituído por uma das turmas do 9º ano da escola em que foi implementado o programa de intervenção. Assim, existe proximidade e contacto entre as turmas alvo da intervenção e a turma que constituiu o grupo de comparação, facto que pode ter influência nos resultados obtidos. Ou seja, é possível que tenha existido partilha de informação entre as turmas no que se refere às atividades e conhecimentos adquiridos nas diversas sessões do programa de intervenção, particularmente através das atividades inter-sessão. Desta forma, o grupo de comparação poderá ter beneficiado de alguns dos conhecimentos e atividades realizadas, o que por sua vez pode ter contribuído para o aumento verificado nos níveis de autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida.

Em segundo lugar, obtivemos informação, através da Diretora de Turma, que a turma que constituiu o grupo de comparação foi escolhida para participar num teatro, facto que também deve ser refletido. Consideramos que este facto pode constituir-se como importante na análise dos resultados obtidos, na medida em que esta é uma atividade diferente do que habitualmente é desenvolvido no âmbito da disciplina de Área de Projeto. Esta atividade tinha como objetivo ser apresentada à comunidade escolar, tendo ainda como finalidade ajudar uma outra escola com alunos portadores de deficiência. Tal facto pode ter contribuído para um maior envolvimento e concentração dos

adolescentes, constituindo-se como uma atividade estruturada, com objetivos específicos. Por se tratar de uma apresentação à comunidade escolar e pretender ajudar uma outra escola com alunos portadores de deficiência, esta atividade poderia ter sido percebida pelos adolescentes como um desafio elevado. Quando a percepção de um desafio elevado é acompanhada pela percepção de competências necessárias para lidar com o mesmo, ambos acima do nível de realização habitual, estamos perante uma experiência ótima. Se tal ocorreu, esta atividade pode ter contribuído para o aumento dos índices de autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida no grupo de comparação. A experiência ótima surge associada com elevado afeto positivo e sentimentos de autoestima (Schweinle et al., 2008), conferindo níveis elevados de bem-estar psicológico (Lima & Freire, 2009) e satisfação com vida (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988). Para além disso, o teatro pode possibilitar o desenvolvimento de diversas competências que podem ter um efeito nos resultados, na medida em que permite aos adolescentes aprender a expressar as suas emoções e preocupações. O trabalho em grupo permite aos adolescentes expressar e receber *feedback* e suporte, conduzindo a sentimentos de pertença, o que pode contribuir para o aumento da autoestima, quando o adolescente reconhece nos outros membros dificuldades ou problemas semelhantes aos seus (Drumm, 2006). O teatro constituiu-se, assim, como uma oportunidade de crescimento intelectual e emocional o que poderá ter um impacto nos resultados obtidos.

Em terceiro lugar, importa considerar a possibilidade das medidas utilizadas para medir o impacto do programa de intervenção serem demasiado gerais, podendo não estar a medir as mudanças mais específicas que poderão ter ocorrido. Assim, seria importante em estudos futuros utilizar outros instrumentos de avaliação ou criar novos, no sentido de se verificar de forma mais exata e específico o impacto do programa de intervenção na promoção do desenvolvimento positivo dos adolescentes.

Para além dos resultados apresentados, deve ser salientado o facto da interação entre o momento de avaliação (pré e pós-teste) e o grupo (experimental e de comparação) ser marginalmente significativa e apenas em relação à satisfação com a vida. Quer isto dizer, que o grupo experimental obteve mudanças mais acentuadas do que o grupo de comparação do pré para o pós-teste ao nível da satisfação com a vida.

Tem sido sugerido que a promoção da autoestima contribui para a prevenção do envolvimento dos adolescentes em comportamentos de risco (Wild et al., 2004), bem como elevados índices de satisfação com a vida e de afeto positivo como tendo um efeito protetor relativamente ao desenvolvimento de perturbações mentais em adolescentes (Park, 2004b). Desta forma, podemos verificar uma vertente preventiva do programa, na medida em que a promoção destas variáveis contribui para a diminuição do risco de envolvimento em comportamentos de risco.

2. Discussão dos Resultados Relativos às Sessões e ao Programa de Intervenção

Em relação à avaliação efetuada pelos adolescentes das sessões do programa de intervenção, verificou-se que as *atividades realizadas* constituem o aspeto mais referido pelos adolescentes como

sendo o mais apreciado, revelando uma apreciação positiva em relação às sessões do programa. Uma percentagem significativa de adolescentes refere ter gostado de *tudo* o que foi realizado nas sessões, sendo ainda destacado o *conhecimento pessoal* adquirido, das suas potencialidades e experiências positivas, bem como as *interações positivas no grupo*, nomeadamente o respeito, a partilha e o convívio. A interação com os pares revela-se fundamental na adolescência (Rhee et al., 2008), sendo que as atividades realizadas ao longo do programa de intervenção permitiram aos adolescentes interagir com os demais membros do grupo, sendo esta interação e partilha valorizada pelos mesmos. A partilha permite ao adolescente compreender e identificar-se com as dificuldades e experiências dos outros membros, aumentando o sentimento de pertença a um grupo (Rhee et al., 2008).

A maioria dos adolescentes revela não ter existido um aspeto que os tenha desagradado no decurso das sessões, demonstrando assim uma avaliação positiva das sessões do programa de intervenção. As *atividades realizadas*, bem como *outras* condições que não estão diretamente relacionadas com o programa - estarem separados de alguns colegas, escrever – e as *interações negativas no grupo*, como o barulho e as interrupções, foram referidos pelos adolescentes como o que menos os agradou nas sessões do programa. A intervenção em grupo deve permitir que o adolescente encare o grupo como um local seguro para partilhar as suas dificuldades e vivências, obtendo apoio por parte dos outros elementos (Rhee et al., 2008). Desta forma, as interrupções e barulho podem ser encarados pelos adolescentes como não estando a ser respeitadas as suas dificuldades pelos outros membros. Podemos verificar, contudo, que a maior parte dos adolescentes não considera ter existido um aspeto que lhes tenha desagradado, demonstrando que, de forma geral, os adolescentes têm uma apreciação positiva do programa.

Relativamente à importância das sessões, as *aprendizagens realizadas* surgem como o aspeto mais relatado pelos adolescentes, nomeadamente acerca dos conteúdos abordados no programa. A aquisição de *conhecimento pessoal*, das suas potencialidades e experiências positivas, a oportunidade de avaliar e finalizar o programa e a *reflexão realizada*, acerca das suas experiências e de si próprios, constituem também aspetos considerados como conferindo importância às sessões do programa de intervenção. A reflexão acerca das experiências e dificuldades dos outros membros do grupo, recebendo e expressando *feedback*, permite a descoberta de pontos em comum, contribuindo para a autoestima do adolescente quando este reconhece nos outros dificuldades semelhantes às suas (Drumm, 2006). Assim, o conhecimento das dificuldades e experiências dos outros permite ao adolescente identificar e compreender as suas próprias dificuldades e experiências, podendo desta forma contribuir para o seu conhecimento pessoal. Podemos, então, constatar que os adolescentes revelam ter obtido conhecimento ao longo do programa, quer dos conteúdos abordados, quer acerca de si próprios, vendo as aprendizagens como importantes para o seu desenvolvimento.

Os participantes atribuíram, em média, 5 (escala de 1 a 6 no sentido de uma maior apreciação) ao quanto gostaram das sessões, o que sugere que os adolescentes apreciaram as sessões aplicadas ao longo do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺”.

Relativamente à avaliação efetuada pelos adolescentes no que concerne ao programa de intervenção em geral, o *conhecimento pessoal* adquirido surge como o aspeto mais apreciado, seguindo-se pelas *aprendizagens realizadas*. Estes resultados demonstram que o programa de intervenção proporciona a aquisição de conhecimentos valorizados pelos adolescentes. As *atividades realizadas* ao longo do programa, bem como as *interações positivas no grupo* e o *conhecimento dos outros*, das suas potencialidades, experiências e opiniões, constituem-se também como fatores que agradaram os adolescentes. Estes resultados sugerem que de, uma forma geral, o ambiente e as interações estabelecidas no âmbito do programa de intervenção foram positivas, dando espaço aos adolescentes para partilharem as suas experiências e potencialidades, podendo desta forma ter fortalecido a união entre os elementos do grupo. Uma das características essenciais da intervenção em grupo diz respeito à interação entre os membros, possibilitando a visão de si como pertencendo a um grupo (Drumm, 2006), bem como o fortalecimento de uma rede social capaz de providenciar suporte (Rhee et al., 2008). Estes aspetos parecem ter sido sentidos pelos adolescentes que participaram no programa de intervenção, na medida em que a interação proporcionada tem sido um aspeto valorizado pelos mesmos.

Como aspetos menos apreciados ao longo do programa de intervenção, uma grande parte dos adolescentes menciona não ter existido qualquer aspeto que os tenha desagradado, demonstrando que o programa se constituiu como uma experiência positiva para os adolescentes. *Outros* aspetos que não estão diretamente relacionados com o programa, as *atividades realizadas* e as *interações positivas e negativas no grupo* foram ainda relatados como o que menos agradou aos adolescentes no decurso do programa.

No que se refere ao que os adolescentes consideram ter aprendido com o programa de intervenção, o alcançar de *mudanças pessoais* surge como o aspeto mais mencionado. Estas mudanças dizem respeito à forma de pensar, sentir e agir, vendo-se como mais otimistas e conscientes de si próprios e do que os rodeia. Podemos, assim, verificar que os adolescentes atribuem ao programa de intervenção as mudanças sentidas, demonstrando a importância do mesmo na forma como estes se veem a si próprios e ao que os rodeia. Para além deste aspeto, a *valorização pessoal*, por exemplo das suas potencialidades, e dos *acontecimentos* constituem aspetos referidos como tendo sido aprendidos ao longo do programa de intervenção. Por fim, o *conhecimento pessoal* adquirido, bem como aspetos relacionados com o *desenvolvimento pessoal*, como o desenvolvimento das suas competências, são aspetos relatados como aprendidos ao longo do programa de intervenção. Verifica-se, assim, que os adolescentes consideram que o programa de intervenção teve impacto na forma como pensam acerca de si mesmos e do que os rodeia, tendo contribuído para o seu desenvolvimento pessoal. Como refere Drumm (2006), o conhecimento das dificuldades sentidas pelos outros adolescentes contribuiu para a redução de sentimentos de ansiedade, aumentando a autoestima quando o adolescente vê nos demais membros do grupo dificuldades semelhantes às suas, podendo contribuir para a valorização de aspetos relacionados com o seu desenvolvimento e valor pessoal.

No que diz respeito à razão pela qual os adolescentes recomendariam o programa de intervenção a um amigo, a mais referida diz respeito às *aprendizagens realizadas*, reforçando o facto de o programa promover a aquisição de novos conhecimentos. A *apreciação positiva do programa* surge também como uma das razões apontadas para a recomendação do programa de intervenção, evidenciando a avaliação positiva que os adolescentes fazem do mesmo. O *conhecimento pessoal* e as *mudanças pessoais* proporcionadas pelo programa são ainda mencionados como razões para recomendar o programa de intervenção a um amigo, verificando-se a importância conferida pelos adolescentes aos aspetos relacionados com o conhecimento e mudança de si próprios. O grupo de pares constitui-se como um contexto privilegiado de desenvolvimento na adolescência (Malekoff, 2004), na medida em que possibilita ao adolescente explorar e partilhar novas ideias, dificuldades e experiências identificando-se com os problemas dos outros adolescentes (Drumm, 2006), contribuindo assim para o seu próprio conhecimento.

Os adolescentes descreveram o programa de intervenção numa só palavra, sendo as mais referidas “crescer”, “fantástico”, “fixe”, “excelente”, “bom”, “ótimo”, “divertido” e “positivo”. Esta descrição sugere a apreciação positiva dos adolescentes acerca do programa de intervenção, bem como o facto de este se constituir como promotor do desenvolvimento e crescimento. Na avaliação quantitativa acerca do programa de intervenção, os participantes atribuíram, em média, 6 ao quanto gostaram do programa, verificando-se desta forma uma apreciação bastante positiva do mesmo.

Em suma, podemos constatar que os adolescentes beneficiaram do programa de intervenção, na medida em que consideram ter realizado aprendizagens importantes com o mesmo. Os adolescentes revelam ter alcançado mudanças pessoais, tendo aprendido a valorizar-se mais, bem como aos acontecimentos do dia a dia, indo de encontro aos objetivos do programa de intervenção. Além disso, os adolescentes parecem ter adquirido conhecimento acerca das suas potencialidades e formas de as otimizar, o que era esperado após a implementação do programa.

Conclusão e Considerações Futuras

Considerando os resultados obtidos, podemos verificar a importância da implementação de programas de intervenção para o desenvolvimento positivo em adolescentes, na medida em que a ausência de problemas não se traduz na aquisição dos recursos necessários para um desenvolvimento positivo (Roth & Brooks-Gunn, 2003b). Desta forma, os programas de intervenção para o desenvolvimento positivo adquirem um papel de destaque, tendo como objetivo enfatizar e promover as competências dos adolescentes (Lerner & Galambos, 1998). Estes constituem-se como oportunidades para os adolescentes otimizarem as suas potencialidades, praticarem e promoverem novas competências e aumentarem o sentimento de pertença a um grupo (Roth & Brooks-Gunn, 2003b). A intervenção em adolescentes não se deve limitar a tratar o que está errado, mas também deve potenciar o que os indivíduos têm de melhor (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Desta forma, como a autoestima, o auto-conceito, o bem-estar psicológico e a satisfação com a vida surgem como variáveis promotoras do desenvolvimento positivo, seria interessante que outros estudos analisassem de forma mais detalhada o seu contributo para a prática clínica, nomeadamente de que formas a promoção do desenvolvimento positivo pode ser usada conjuntamente com as intervenções já existentes para o tratamento da psicopatologia.

Com o presente estudo podemos verificar que os adolescentes consideram ter alcançado importantes aprendizagens e mudanças ao longo do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺”. Apesar de existir aumento significativo nas variáveis anteriormente referidas no momento após a implementação do programa em ambos os grupos, os adolescentes do grupo experimental parecem ter adquirido conhecimentos e mudanças relevantes, demonstrando a importância do programa. Assim, o nosso estudo contribuiu para aumentar o conhecimento acerca do desenvolvimento positivo e dos programas de intervenção para a promoção do desenvolvimento positivo, constituindo esta uma área pouco desenvolvida em Portugal. Ademais, o nosso estudo demonstrou pistas acerca da importância da autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida para a prática clínica com adolescentes, na medida em que se constituem como variáveis promotoras do desenvolvimento positivo (Freire & Tavares, *in press*), podendo ter um efeito protetor no desenvolvimento de patologia (Wood & Tarrier, 2010).

O estudo apresentado contempla uma análise quantitativa dos dados em articulação com uma análise qualitativa, o que nos permite observar aspetos não abrangidos pelas análises quantitativas, nomeadamente as aprendizagens realizadas pelos adolescentes ao longo do programa de intervenção, aspetos valorizados, entre outros. Esta análise qualitativa revelou-se de grande importância, pois permite obter informações acerca do programa em si e verificar as razões que levam os adolescentes a atribuir importância ao mesmo. Seria interessante, em estudos futuros, analisar as respostas dadas pelos adolescentes em cada sessão, verificando-se qual a mais apreciada pelos adolescentes e a razão para tal, refletindo-se acerca da sua importância para o programa de intervenção.

O presente estudo apresenta algumas limitações sobre as quais interessa reflectirmos. Uma das limitações prende-se com o facto da constituição dos grupos experimental e de comparação não ter sido feita de forma aleatória. De todas as turmas do 9º ano de escolaridade, 3 constituíram o grupo experimental e 1 o grupo que não foi alvo da implementação do programa de intervenção “Desafio: Ser⁺”, só podendo desta forma ser assegurada a existência de um grupo de comparação, consistindo numa limitação da própria estrutura escolar. Tal facto tem implicações ao nível das diferenças observadas, não podendo estas ser devidas apenas à aplicação do programa de intervenção (Almeida & Freire, 2008). Em estudos futuros seria importante garantir a formação dos grupos de forma aleatória, no sentido de assegurar que as diferenças encontradas não são devidas à constituição dos mesmos.

Outra limitação refere-se ao facto da amostra, pela sua dimensão, não permitir a generalização dos resultados. Seria pertinente, no futuro, a realização de mais estudos em mais escolas, incluindo por

exemplo a implementação do programa em mais do que uma escola em simultâneo, com utilização de planos experimentais para avaliação da eficácia da intervenção.

Em suma e como principal conclusão propomos que se aprofunde a temática do desenvolvimento positivo na adolescência, bem como o conhecimento acerca de programas de intervenção para promoção do desenvolvimento positivo. Os dados do nosso estudo podem contribuir para o aperfeiçoamento de programas já existentes, no sentido de promover mais eficazmente o desenvolvimento positivo de adolescentes.

Referências Bibliográficas

- Ainley, M., Enger, L., & Kennedy, G. (2008). The elusive experience of 'flow': Qualitative and quantitative indicators. *International Journal of Educational Research*, 47, 109-121;
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). Metodologia da investigação em Psicologia e Educação. Braga: Psiquilíbrios (5ª Edição);
- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53-63;
- Bassi, M., & Delle Fave, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986-2000. *Journal of Happiness Studies*, 5, 155-179;
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A., & Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301-312;
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal;
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 720-735;
- Carr, E. G. (2007). The expanding vision of positive behavior support: Research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (1), 3-14;
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124;
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press;
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24;
- Delle Fave, A., & Bassi, M. (2000). The quality of experience in adolescents' daily lives: Developmental perspectives. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126 (3), 347-367;

- Delle Fave, A., & Bassi, M. (2003). Italian adolescents and leisure: The role of engagement and optimal experience. In: S. Verma, & R. Larson (Eds.), *Examining adolescent leisure time across cultures: developmental opportunities and risks. New directions in child and adolescent development* (pp.79-93). San Francisco: Jossey-Bass;
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (2003). Optimal experience in work and leisure among teachers and physicians: individual and bio-cultural implications. *Leisure Studies*, 22, 323-342;
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43;
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research*, 57, 119-169;
- Drumm, K. (2006). The essential power of group work. *Social Work with Adolescents*, 29 (2/3), 17-31;
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651;
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), 361-371;
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226;
- Freire, T. (2006a). Experiências ótimas e lazer: sobre a qualidade da experiência subjectiva na vida diária. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 11 (2), 243-258;
- Freire, T. (2006b). Leisure experience and positive development of adolescents: from theory to intervention. In: A. Delle Fave (Ed.), *Dimensions of well-being. Research and intervention* (pp. 366-381). Milano: Franco Angeli;
- Freire, T., Lima, I. & Fonte, C. (2007). Life interests and optimal experiences related to the school life of adolescents. In T. Freire (Ed.), *Understanding Positive Life. Perspectives on Positive Psychology* (pp. 131-151). Lisboa: Climepsi;
- Freire, T., & Soares, I. (2000a). A intervenção na adolescência através do lazer e a promoção do desenvolvimento positivo. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV (2), 329-343;
- Freire, T., & Soares, I. (2000b). O impacto psico-social do envolvimento em actividades de lazer no processo de desenvolvimento adolescente. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 23-40;
- Freire, T. & Tavares, D. (*in press*). Influência da auto-estima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjectivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9 (2), 103-110;
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjectivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 12 (1), 43-50;

- Hoddinott, P., Allan, K., Avenell, A., & Britten, J. (2010). Group interventions to improve health outcomes: a framework for their design and delivery. *Biomed Central Public Health, 10*, 800-809;
- Hunter, J. P., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 32* (1), 27-35;
- Johnson, J., Gooding, P. A., Wood, A. M., Taylor, P. J., Pratt, D., & Tarrier, N. (2010). Resilience to suicidal ideation in psychosis: positive self-appraisals buffer the impact of hopelessness. *Behaviour Research and Therapy, 48* (9), 883-889;
- Kurtines, W. M., Montgomery, M. J., Arango, L. L., & Kortsch, G. A. (2004). Does intervention change anything? New directions in promoting positive youth development. *European Journal of Developmental Psychology, 1* (4), 383-397;
- Lerner, R. M., Fisher, C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development, 71* (1), 11-20;
- Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology, 49*, 413-446;
- Lima, I., & Freire, T. (2009). Qualidade da experiência subjectiva no quotidiano escolar de adolescentes: implicações desenvolvimentais e educacionais. *Análise Psicológica, 4* (XXVII), 523-534;
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology, 1* (1), 3-16;
- Maddux, J. E. (2008). Positive psychology and the illness ideology: Toward a positive clinical psychology. *Applied Psychology: An International Review, 57*, 54-70;
- Malekoff, A. (2004). *Group work with adolescents. Principles and practice*. New York: Guilford Press;
- Massimini, F., & Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist, 55* (1), 24-33;
- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence, 22* (2), 125-134;
- Park, N. (2004a). Character strengths and positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 40-54;
- Park, N. (2004b). The role of subjective well-being in positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 25-39;
- Park, N., & Peterson, C. (2006a). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies, 7*, 323-341;

- Park, N., & Peterson, C. (2006b). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, 891-909;
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23 (5), 603-619;
- Rhee, H., Ciurzynski, S. M., & Yoos, H. L. (2008). Pearls and pitfalls of community-based group interventions for adolescents: lessons learned from adolescent asthma camp study. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 31 (3), 122-135;
- Rich, G. J. (2003). The positive psychology of youth and adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 1-3;
- Romano, A., Negreiros, J., & Martins, T. (2007). Contributos para a validação da escala de auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8 (1), 109-116;
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books;
- Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2003a). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7 (2), 94-111;
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003b). Youth development programs: Risks, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32, 170-182;
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L., & Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (4), 423-459;
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081;
- Schweinle, A., Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2008). Understanding young adolescents' optimal experiences in academic settings. *The Journal of Experimental Education*, 77 (2), 125-143;
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In: C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3 - 9). New-York: Oxford University Press;
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14;
- Seligman, M. E. P., Parks, A. C., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 359, 1379-1381;
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421;
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56 (3), 216-217;

- Sherhoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools. Cultivating engaged learners and optimal learning environments. In: R. Gilman, E. S. Hueber, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 131-144). New York: Routledge;
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Sherhoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 158-176;
- Silva, M. C. R., & Vendramini, C. M. M. (2005). Auto-conceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 261-268;
- 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), 467-487;
- Sousa, P. M. L. (2006). *Obesidade na adolescência. Aspectos psicológicos e rendimento escolar*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal;
- Veiga, F. H. (1989). Escala de auto-conceito: adaptação portuguesa do «Piers-Harris Children's Self-Concept Scale». *Psicologia*, VII (3), 275-284;
- Wild, L. G., Flisher, A. J., Bhana, A., & Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (8), 1454-1467;
- Wood, A. M., Joseph, S., & Maltby, J. (2008). Gratitude uniquely predicts satisfaction with life: incremental validity above the domains and facets of the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 45, 49-54;
- Wood, A. M., & Tarrrier, N. (2010). Positive clinical psychology: A new vision and strategy for integrated research and practice. *Clinical Psychology Review*, 30, 819-829;
- Zarrett, N., & Lerner, R. M. (2008). Ways to promote the positive development of children and youth. *Child Trends*. Retirado de http://www.nationalserviceresources.org/files/legacy/filemanager/download/learns/Child_Trends-2008_02_27_PositiveYouthDev3.pdf.