Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Margarida Duarte Maia Dinis

Programa de Intervenção Psicológica em Grupo "Decisão: SER+": Contributos para o Desenvolvimento Positivo em Estudantes Universitários

outubro de 2024

Programa de Intervenção Psicológica em Grupo "Decisão: SER+":
Contributos para o Desenvolvimento Positivo em Estudantes Universitários

Margarida Dinis

UMinho | 2024

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Margarida Duarte Maia Dinis

Programa de Intervenção Psicológica em Grupo "Decisão: SER+": Contributos para o Desenvolvimento Positivo em Estudantes Universitários

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Psicologia Clínica na Infância e na Adolescência

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Teresa Freire e da
Professora Doutora Dionísia Tavares

outubro de 2024

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Universidade do Minho, 21 de outubro de 2024

Margarida Duarte Maia Dinis

Margarida Duarte Maia Dinis

Agradecimentos

Chegando ao fim de mais uma etapa, tenho a imensa gratidão de reconhecer com satisfação o percurso percorrido e agradecer a diversas pessoas que me acompanharam neste desafio, proporcionando-me anos verdadeiramente incríveis.

Em primeiro lugar, quero expressar o meu sincero agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Teresa Freire, pelas oportunidades que me foram fornecidas e as aprendizagens partilhadas ao longo deste percurso de um valor inestimável. A sua orientação e constante incentivo na abordagem positiva, área que sempre me fascinou, foram fundamentais para o meu crescimento académico e pessoal. Agradeço à Professora Doutora Dionísia Tavares pela sua orientação, disponibilidade e valioso conhecimento partilhado, que foram essenciais para a realização deste trabalho.

Quero também agradecer à Drª Bruna Barbosa, por todo o apoio e dedicação ao longo deste ano. A sua presença constante, encorajamento e orientação tornaram esta caminhada mais enriquecedora e significativa, ajudando-me a superar desafios e a alcançar objetivos importantes.

Agradeço profundamente à Lia, meu porto seguro de quatro patas, por acompanhar a montanha-russa de experiências e emoções desta vida da forma mais genuína e acolhedora possível. À minha família, deixo um profundo agradecimento por me proporcionar estes anos de formação, mas também por ser o meu refúgio constante, especialmente nos momentos em que tudo parece desmoronar. A vossa paciência, compreensão e abraço incondicional tornaram este caminho mais leve e possível.

Aos meus amigos de sempre, agradeço por fazerem parte da minha essência e por me ensinarem grande parte do que sei hoje. A vossa amizade, descontração e incentivo foram pilares importantes durante toda a jornada. Em especial aos de pequenina, Sofia, Isabel e João, por me ensinarem o sentimento de verdadeiro companheirismo e por uma vida ao vosso lado.

Um agradecimento especial às minhas colegas de casa, Castro e Marques, e à minha Matos, por todas as conversas, desabafos e conforto, por incentivarem ao meu maior potencial e estarem sempre presentes para qualquer momento. Aos mais velhos, ao meu Cesto e aos meus mais novos, agradeço por todos os momentos partilhados, risos e choros, e pela inspiração e apoio constantes. Esta experiência não teria sido tão gratificante e completa sem vocês.

Finalmente, expresso a minha gratidão a toda a minha família de Braga e a esta cidade que, na verdade, me apresentou um novo mundo.

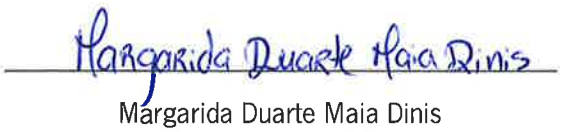
Obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 21 de outubro de 2024



Margarida Duarte Maia Dinis

Programa de Intervenção Psicológica em Grupo "Decisão: SER+": Contributos para o Desenvolvimento Positivo de Estudantes Universitários

Resumo

Investigação recente tem valorizado cada vez mais a promoção do desenvolvimento positivo dos jovens, explorando estratégias e programas de intervenção adaptados às suas necessidades e recursos. O presente estudo analisa os contributos de um programa de intervenção psicológica em grupo e online, intitulado "Decisão: SER+", que visa promover o desenvolvimento positivo e competências socioemocionais em estudantes universitários, centrando-se nas emoções positivas, potencialidades e experiências ótimas.

Foram analisados os seus benefícios em dimensões associadas como satisfação com a vida, autoestima, desenvolvimento positivo e num conjunto de competências socioemocionais (i.e., autorregulação, resolução de problemas, pensamento criativo e comunicação). Participaram 64 estudantes de licenciatura, divididos em grupos de intervenção (n = 33) e comparação (n = 30). Os resultados mostraram possíveis tendências de níveis mais elevados em quase todas as dimensões analisadas no pós-teste no grupo de intervenção, quando comparado com o grupo de comparação. Além disso, mostraram um aumento significativo na comunicação no grupo de intervenção, revelando um impacto positivo do programa na promoção desta competência. O trabalho desenvolvido apoia a relevância deste programa na promoção do desenvolvimento positivo dos estudantes, sugerindo maior investigação e iniciativas que visem otimizar o potencial dos jovens.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais; Desenvolvimento Positivo; Intervenção; Estudantes Universitários

Group Psychological Intervention Program "Decision: To Be+": Contributions to the Positive Development of University Students

Abstract

Recent research has increasingly valued the promotion of positive development in young people, exploring intervention strategies and programs adapted to their needs and resources. The present study analyzes the contributions of a group and online psychological intervention program, entitled "Decision: To Be+", which aims to promote positive development and socio-emotional skills in university students, focusing on positive emotions, potential and optimal experiences.

Its benefits were analyzed in associated dimensions such as life satisfaction, self-esteem, positive development and in a set of socio-emotional skills (i.e. self-regulation, problem-solving, creative thinking and communication). Participated 64 undergraduate students, divided into intervention (n = 33) and comparison (n = 30) groups. The results showed possible trends of higher levels in almost all the dimensions analyzed in the post-test in the intervention group when compared to the comparison group. In addition, they showed a significant increase in communication in the intervention group, revealing a positive impact of the program in promoting this skill. The work carried out supports the relevance of this program in promoting the positive development of students, suggesting further research and initiatives aimed at optimizing the potential of young people.

Keywords: Intervention; Positive Development; Socio-emotional Skills; University Students

Índice

1. Introdução 9
1.1. Adultez Emergente e Estudantes Universitários 9
1.2. Desenvolvimento Positivo dos Jovens Universitários 10
1.3. Intervenção Psicológica em Grupo e *Online* 11
1.4. Programa de Intervenção: Decisão: SER+ 12
1.4.1. Enquadramento Conceptual 12
1.4.2. As Emoções e Experiências Positivas de Vida (1º Módulo) 13
1.4.3. As Características Individuais Positivas e o Envolvimento Social (2º Módulo) 13
1.4.4. As Experiências Ótimas de Vida e o Equilíbrio entre Desafios e Competências (3º Módulo) 14
1.4.5. Estrutura do Programa e Principais Características 15
1.5. Objetivos 16
2. Metodologia 16
2.1. Participantes 16
2.2. Instrumentos 16
2.2.1. Questionário Sociodemográfico 16
2.2.2. Escala de Satisfação com a Vida (Neto, 1993) 16
2.2.3. Escala de Autoestima (Santos & Maia, 2003) 17
2.2.4. Questionário de Desenvolvimento Positivo (PYD-SF) (Matos et al., 2018) 17
2.2.5. Questionário de Competências Sociais e Emocionais (Study on Social Emotional Skills, SSES) 17
2.3. Procedimento 18
2.4. Análise de dados 19
3. Resultados 20
3.1. Análises descritivas 20
3.2. Análise de Variância: Comparação entre Grupos e Momentos 20
3.2.1 Satisfação com a Vida 20
3.2.2 Autoestima 21
3.2.3 Desenvolvimento Positivo 22
3.2.4 Competências Socioemocionais 23
4. Discussão 27
5. Conclusão 30

6. Referências 31

Lista de Tabelas

Tabela 1. Estrutura do programa Decisão: SER+ 15
Tabela 2. Características Sociodemográficas dos Participantes 19
Tabela 3. Estatísticas descritivas para momento pré-teste nas dimensões avaliadas (grupos de intervenção e comparação) e consistência interna 20
Tabela 4. Médias e Desvios-Padrão na dimensão Satisfação com a Vida em função do momento e grupo 21
Tabela 5. Médias e Desvios-Padrão da dimensão de Autoestima em função do momento e grupo 21
Tabela 6. Médias e Desvios-Padrão da dimensão de Desenvolvimento Positivo em função do momento e grupo 22
Tabela 7. Médias e Desvios-Padrão da Competência de Autorregulação em função do momento e grupo 24
Tabela 8. Médias e Desvios-Padrão da Competência de Resolução de Problemas em função do momento e grupo 24
Tabela 9. Médias e Desvios-Padrão da Competência de Pensamento Criativo em função do momento e grupo 25
Tabela 10. Médias e Desvios-Padrão da Competência de Comunicação em função do momento e grupo 27

Lista de Figuras

Figura 1. Interação Momento x Grupo ao nível da satisfação com a vida 23
Figura 2. Interação Momento x Grupo ao nível da autoestima 23
Figura 3. Interação Momento x Grupo ao nível do desenvolvimento positivo 23
Figura 4. Interação Momento x Grupo ao nível da competência de autorregulação 25
Figura 5. Interação Momento x Grupo ao nível da competência de resolução de problemas 26
Figura 6. Interação Momento x Grupo ao nível da competência de pensamento criativo 26
Figura 7. Interação Momento x Grupo ao nível da competência de comunicação 27

1. Introdução

Ao longo do tempo, a investigação tem apresentado um amplo foco nos jovens, como uma faixa etária de interesse de estudo nas mais diversas áreas, sustentado pela complexidade dos desafios nesta fase de mudança e pela sua relevância para o desenvolvimento humano (Harvard, 2011). Inicialmente, quanto à investigação na área da psicologia, esta centrou-se predominantemente nos fatores de risco, psicopatologia, problemas e sintomatologia negativa dos indivíduos, onde o objetivo era prevenir, reduzir e extinguir estes sintomas, com a intervenção a convergir neste sentido (Zanini et al., 2021). Mais tarde surge a Psicologia Positiva que visa o bem-estar, recursos e potencialidades dos indivíduos e vai além do foco exclusivo nas limitações e défices (Freire et al., 2007).

Assim, atualmente, têm emergido diversos estudos focados em potenciar os jovens, com especial destaque para os contextos educacionais, como escolas e universidades, que se tornaram ambientes centrais para promover o seu desenvolvimento saudável e integral (Dietz et al., 2022). É neste contexto que se destaca o presente estudo na adultez emergente, particularmente entre os estudantes universitários, um grupo que enfrenta desafios e possibilidades únicas nesta fase crucial de transição para a vida adulta (Tanner & Arnett, 2016).

1.1. Adultez Emergente e Estudantes Universitários

No que concerne à faixa etária em estudo, a literatura revela-se inconsistente na delimitação deste período. Alguns autores têm defendido o período entre os 10 e os 24 anos como melhor correspondente ao desenvolvimento dos adolescentes atualmente, tendo em vista as alterações ao longo do tempo dos padrões de crescimento biológico e da transição de papéis sociais (i.e., atraso em momentos fundamentais como conclusão dos estudos ou paternidade e o próprio prolongamento para outros ciclos de estudos, que contribuem para alterar a perceção do fim da adolescência e do início da idade adulta) (Sawyer et al., 2018). Em contrapartida, Arnett (2000) tem vindo a defender a perspetiva de que entre os 18 e 25 anos, os indivíduos não devem ser categorizados exclusivamente nem como adolescentes nem como adultos, mas sim como adultos emergentes. O autor aborda esta categoria, a adultez emergente (*Emerging Adulthood*), como um período distinto do percurso de vida dos jovens nas sociedades industrializadas, caracterizado por transformação e exploração das diversas tarefas desenvolvimentais. Nestes processos, os indivíduos examinam as diversas possibilidades de vida e tomam, gradualmente, decisões mais consolidadas no âmbito afetivo, académico, profissional e na formação de conceções sobre o mundo (Arnett, 2000).

Não obstante, contemplando uma definição mais abrangente desta faixa etária, entre 18 e 25 anos, torna-se essencial reconhecer este conceito de adultos emergentes como uma fase diferenciada

dentro do período da adolescência e adultez (Arnett, 2000). Esta conceção permite maior foco nas transições cruciais para além do ensino secundário, incluindo formação e emprego (Sawyer et al., 2018).

Paralelamente aos novos desafios que se sucedem para os adultos emergentes, como a transição para o ensino superior ou a entrada no mercado de trabalho, surgem diferentes e complexos obstáculos, concentrados nos domínios académico, social, pessoal e vocacional. À vista disso, é também uma etapa fundamental para a promoção e aquisição de novas estratégias de aprendizagem, competências sociais, relacionamento interpessoal, conceção de um sentido de identidade, desenvolvimento de autoestima e elaboração de objetivos vocacionais (Almeida et al., 2000; Arnett, 2000). Por conseguinte, fazem desta uma etapa crucial para a intervenção direcionada ao desenvolvimento positivo e à promoção de competências necessárias para enfrentar os desafios que advêm, possibilitando oportunidades para crescimento e um funcionamento ótimo.

Em 2020, o World Economic Forum (WEF) lançou uma terceira edição do "*The Future of Jobs Report*", um relatório que integra informação sobre o mercado de trabalho e oportunidades disponíveis, refletindo sobre a urgência de se desenvolver competências transversais emergentes, necessárias às profissões do futuro. Algumas das competências mencionadas são: Pensamento Crítico; Adaptabilidade e Flexibilidade; Autorregulação; Pensamento Criativo, Originalidade e Iniciativa; Resolução de Problemas; Resiliência e Tolerância ao Stress; Aprendizagem Ativa e Estratégias de Aprendizagem; Liderança e Influência Social. Destas competências apresentadas, seis (primeiras) também integram o conjunto de competências do futuro, definidas pelas Academias Gulbenkian do Conhecimento (AGC, 2018). Em concordância com o WEF (2020), também as AGC (2018) as descrevem como essenciais para a adaptação às mudanças inevitáveis que ocorrem no mercado de trabalho, e imprescindíveis aos jovens para um maior sucesso no seu desenvolvimento e como futuros profissionais da sociedade.

1.2. Desenvolvimento Positivo dos Jovens Universitários

A psicologia positiva surge como um domínio que explora e incentiva, como o nome indica, um Desenvolvimento Positivo dos Jovens (PYD, *Positive Youth Development*). A teoria do PYD, de Lerner et al. (2002), reflete que os jovens têm potencial para um desenvolvimento saudável e de sucesso, contrariamente à ideia de uma fase problemática a ser resolvida, e enfatizando um parecer destes jovens como recursos a serem desenvolvidos (Chauveron et al., 2015; Tomé et al., 2019). Esta perspetiva conceitua os jovens como agentes da sua própria evolução, com um potencial de proporcionar esse desenvolvimento. De modo geral, o desenvolvimento positivo dos jovens surge, ainda, associado a dimensões de bem-estar, autoestima e satisfação com a vida, referindo-se, também, ao envolvimento em comportamentos pró-sociais, incluindo iniciativas para a criação e obtenção de recursos, crescimento

sustentável e evitamento de comportamentos que comprometem a saúde e o futuro (Park, 2004; Silva & Freire, 2014).

Com foco na regulação adaptativa do desenvolvimento que visa à iniciativa individual, Lerner e colaboradores (2005) desenvolveram o Modelo dos Cinco Cs do PYD. Este modelo destaca cinco características ou comportamentos necessários que marcam um indivíduo saudável e próspero, na visão do desenvolvimento e funcionamento positivo. Representam-se pela Competência; Confiança; Carácter; Cuidado; e Conexão (Lerner et al., 2002; 2005; Geldhof et al., 2015).

A possibilidade dos jovens exibirem os Cinco Cs, surge quando os seus pontos fortes se alinham com as oportunidades proporcionadas pelo ambiente (Bowers et al., 2015). Deste modo, a promoção do PYD requer políticas e programas que desenvolvam as suas competências, como pensamento criativo e competências sociais, estimulem a capacidade de aplicar essas competências, por meio de orientação futura, e melhorem os recursos disponíveis, como mentorias e oportunidades de envolvimento cívico (Roth & Brooks-Gunn, 2003; Geldhof et al., 2015).

Por consequência, a presença dos Cinco Cs nos jovens revela que estes apresentem níveis mais baixos de comportamentos de risco e maior probabilidade de contribuir para a comunidade, característica de um sexto "C" emergente - a Contribuição. Aqui, os jovens demonstram-se orientados para o outro, contribuindo para a comunidade em que vivem. Assim, o desenvolvimento do PYD representa uma relação recíproca entre os jovens e os seus contextos, de onde as comunidades também beneficiam (Lerner et al., 2005; Geldhof et al., 2015).

Desta forma, o investimento no desenvolvimento de programas de promoção de competências torna-se cada vez mais uma necessidade para garantir trajetórias desenvolvimentais de sucesso nos jovens, como fundação para o resto da sua vida (Arnett, 2000; Roth & Brooks-Gunn, 2003). É, portanto, fundamental investigar e desenvolver iniciativas que promovam estes recursos nos estudantes universitários, considerando os desafios específicos desta fase e o impacto positivo que estes programas podem ter no seu desenvolvimento pessoal, profissional e de formação.

1.3. Intervenção Psicológica em Grupo e *Online*

Considerando a necessidade de desenvolver diversas competências em adultos emergentes, torna-se relevante examinar que tipo de estrutura deve ser contemplada para um programa de intervenção que visa este objetivo.

Rhee et al. (2008), apontam as intervenções em formato de grupo como uma oportunidade excecional para potencializar os efeitos da intervenção, assim como uma resposta às necessidades psicossociais dos participantes. Dada a importância das interações entre pares nesta fase, uma

abordagem que capitalize a dinâmica de grupo e promova interações construtivas entre os participantes auxilia na promoção de competências e num consequente sentimento de pertença. Deste modo, pode-se traduzir numa opção viável para o desenvolvimento de programas para os jovens (Rhee et al., 2018).

Ademais, desde a irrupção da pandemia COVID-19, tem aumentado o investimento para intervenções em formato online. O uso de tecnologia e ferramentas online desempenha um papel cada vez mais acentuado nos adultos emergentes, criando uma oportunidade de maior facilidade de acesso a recursos de promoção de saúde mental (Clarke et al., 2015; Hessel & Dworkin, 2018). Para além disso, as intervenções em grupo online permitem reunir participantes de diferentes regiões, ampliando o alcance e promovendo a troca de uma diversidade de experiências, sem as limitações logísticas dos encontros presenciais (Nichols, 2015). Assim, a investigação tem vindo a demonstrar evidência sobre as vantagens de intervenções em formato online para a promoção da saúde mental e desenvolvimento positivo, especialmente em programas para jovens dos 12 aos 25 anos (Clarke et al., 2015).

Devido aos constrangimentos associados à COVID-19, para o programa em estudo, foi então necessário adaptar a modalidade de implementação presencial para o formato online. De acordo com a literatura, podemos deduzir que tanto as intervenções em grupo quanto as intervenções online são abordagens com vantagens para a aplicação de um programa que promove o desenvolvimento de competências e bem-estar. Assim, esta adaptação, direcionada a uma população normativa, revelou-se, também, um contexto privilegiado, facilitando a implementação e a concretização dos objetivos, além de permitir um acesso mais amplo a um maior número de alunos a nível nacional.

1.4. Programa de Intervenção: Decisão: SER+

1.4.1. Enquadramento Conceptual

Neste estudo, são explorados os contributos de um programa de intervenção em grupo e formato online, o Programa "Decisão: SER+". Este programa enquadra-se no Projeto SER+, que engloba 3 programas destinados a diferentes faixas etárias: Desafio: SER+, destinado a estudantes do 7º ao 9º ano de escolaridade (i.e., adolescência inicial); Competência: SER+, destinado a estudantes do 10º ao 12º ano (i.e., adolescência tardia); e o Decisão: SER+, destinado a estudantes de licenciatura do ensino superior (i.e., adultez emergente). Vencedor das AGC (2019), tem como entidade responsável a Associação de Psicologia da Universidade do Minho e coordenação científica da Prof.ª Doutora Teresa Freire. O projeto pretende promover o desenvolvimento positivo dos jovens, identificando e otimizando os recursos pessoais de cada indivíduo permitindo que se desenvolvam numa trajetória de vida saudável.

O programa Decisão: SER+ insere-se, também, numa lógica de intervenção a nível nacional com as AGC (2019), no sentido de intervir junto de três tópicos essenciais: as emoções e as experiências

positivas de vida; as características individuais positivas e o envolvimento social; as experiências ótimas de vida e o equilíbrio entre desafios e competências. Estes tópicos promotores de um desenvolvimento positivo nos jovens, traduzem-se em competências específicas trabalhadas ao longo do programa - Comunicação; Pensamento Crítico; Adaptabilidade e Flexibilidade; Autorregulação; Pensamento Criativo, Originalidade e Iniciativa; Resolução de Problemas; Resiliência e Tolerância ao Stress; Aprendizagem Ativa e Estratégias de Aprendizagem; Liderança e Influência Social. Através do Decisão: SER+, procura-se trabalhar estes recursos para um desenvolvimento positivo, com consequências positivas na autoestima, satisfação com a vida e promoção de competências socioemocionais, explorando o momento atual de transição e experiências do ensino superior.

1.4.2. As Emoções e Experiências Positivas de Vida (1º Módulo)

A evidência mostra uma forte relação entre as emoções positivas e a ausência de perturbações mentais, à redução da sua gravidade e à sua atuação como um fator protetor contra resultados de saúde desadaptativos (Huppert, 2012; Tugade et al., 2004). A par da emergente literatura à volta da psicologia positiva, é possível observar de forma empírica alguns dos benefícios decorrentes da experiência de emoções positivas (Podber & Gruenewald, 2023). Na teoria "Broaden-and-Build", Fredrickson (2004) sugere que emoções positivas, como a alegria e interesse, ampliam o repertório de pensamento-ação e constroem recursos físicos, cognitivos e sociais para o futuro. Além disso, a experiência destas emoções, além de gratificante no imediato, tem efeitos duradouros ao preparar as pessoas para desafios e otimizar a sua saúde e bem-estar (Fredrickson, 2004).

Vários autores têm confirmado estes resultados demonstrando que a vivência de emoções e experiências positivas de vida se encontram relacionadas a um maior bem-estar subjetivo e satisfação com a vida (Bastian et al., 2014; Cheung & Lau., 2021). Além disso, Lambert et al. (2013) propuseram que partilhar uma experiência positiva para com os outros pode impulsionar emoções positivas, devido à facilidade de acesso na memória, à criação de múltiplas trilhas de memória durante a sua discussão e à ampliação das associações à medida que a experiência é partilhada e enriquecida pelo feedback de outras pessoas. Deste modo, a criação e identificação de emoções e experiências positivas ao longo da vida, torna-se cada vez mais uma necessidade crítica para um funcionamento físico e psicológico ótimo (Tugade et al., 2004), emergindo como uma abordagem relevante para programas que visem este objetivo (Podber & Gruenewald, 2023).

1.4.3. As Características Individuais Positivas e o Envolvimento Social (2º Módulo)

As características individuais positivas, muitas vezes designadas de forças ou virtudes pessoais, têm sido apresentadas pela literatura como a fundação de um desenvolvimento ótimo e próspero ao

longo da vida, sendo altamente relevantes para os jovens alcançarem o seu potencial e para o bem-estar de toda a comunidade (Park & Peterson, 2009; Edy et al., 2023). Esta abordagem focada nas forças de carácter, como a esperança, a gratidão e o entusiasmo, surge associada a uma maior satisfação com a vida, maior felicidade e por sua vez, correlacionada a menores tendências de comportamento de risco, contribuindo ativamente para um desenvolvimento positivo nos adultos emergentes (Thoma, 2018).

De modo a avaliar as forças individuais, Peterson & Seligman (2006) criaram uma medida de 24 forças de caráter (e.g., honestidade, liderança, autorregulação, espiritualidade, entre outras), assentando na base de que todos os indivíduos possuem estas mesmas forças, podendo estar mais ou menos desenvolvidas. A evidência sugere que a consciencialização e aplicação destas forças no contexto diário têm o potencial de impulsionar a autoestima, felicidade, relacionamentos interpessoais, resolução de problemas e a redução do stress nos indivíduos, conduzindo a um desenvolvimento positivo (VIA Institute on Character, 2020). Além disso, este foco no potencial pessoal, e não nas suas limitações, possibilita uma maior valorização, aceitação das diferenças individuais e colaboração, contribuindo para um sentimento de pertença e uma maior eficácia na concretização de objectivos individuais e grupais, promovendo o envolvimento social (Lopez & Louis, 2009).

1.4.4. As Experiências Ótimas de Vida e o Equilíbrio entre Desafios e Competências (3º Módulo)

O 3º e último módulo deste programa, consiste nas experiências ótimas de vida, também comumente abordadas como experiências de *flow*, relacionadas a um desenvolvimento positivo. O estado de *flow* e a sua experiência são característicos de diversas condições que incluem: um desafio ou oportunidade percebido adequado à perceção de competências existentes (i.e., equilíbrio entre desafios e competências); objetivos claros; e feedback imediato sobre o progresso realizado. Quando estes critérios se alinham, o indivíduo entra num estado subjetivo de intensa concentração sobre a tarefa do momento presente, há uma perda da autoconsciência reflexiva, sensação de controlo, distorção da experiência temporal e experiência da atividade como intrinsecamente gratificante (e.g., um músico a tocar um instrumento) (Csikszentmihalyi et al., 2014).

As experiências ótimas desempenham um papel fundamental no processo de afirmação e construção de identidade, devido à contribuição significativa para o aumento da motivação intrínseca (Sharp et al., 2007). Consequentemente, incentiva os indivíduos a procurar oportunidades adicionais que correspondam ao seu nível crescente de competências com o nível adequado de desafio a enfrentar, podendo tornar-se altamente relevantes para o desenvolvimento dos adultos emergentes (Delle Fave, 2009; Sharp et al., 2007). Deste modo, alguns autores referem que este tipo de experiência é capaz de promover o crescimento individual e desenvolvimento ótimo, através da mobilização de recursos e

competências (Delle Fave, 2009; Massimini & Delle Fave, 2000). Além disso, o seu contributo para um funcionamento ótimo, destaca a necessidade de intervenções junto dos indivíduos para que aprendam a identificar experiências ótimas e procurem essas oportunidades no seu quotidiano (Freire et al., 2021).

1.4.5. Estrutura do Programa e Principais Características

O programa encontra-se estruturado num total de 6 sessões online, de 90 minutos cada, frequência semanal, em grupos de 6 a 8 elementos através da plataforma Zoom. O Decisão: SER+ é implementado e supervisionado por psicólogos creditados pela Ordem dos Psicólogos, colaboradores na Associação de Psicologia da Universidade do Minho - Consulta de Adolescentes. Cada sessão segue um plano de atividades já estruturadas (e.g., atividades em grupo, apresentações, discussão, reflexão e tarefas inter-sessão), elencadas no manual técnico do programa, podendo ser analisada a sua descrição na Tabela 1.

Tabela 1

Estrutura do programa Decisão: SER+

Módulos	Sessões	Título	Título das Atividades
Sessão Inicial	1	Ser(mos)+: Conhecer o Programa e o grupo	Conhecer o programa Decisão: SER+ Comunicação Speed Meeting "Finalizar a sessão..."
Módulo I As experiências positivas de vida e as emoções	2	Do pensar ao agir: Qual o impacto das experiências da vida diária?	Adaptabilidade e Pensamento Crítico "Estou na universidade... E agora?" "Haverá dois lados da mesma moeda?" Atividade inter-sessão "Finalizar a sessão..."
Módulo II As características individuais positivas e o (des)envolvimento	3	As forças de caráter: Conhecer para Ser+	Revisão da atividade inter-sessão Autorregulação e Resolução de Problemas "Os meus valores para Ser+" Atividade inter-sessão "Finalizar a sessão..."
Módulo III As experiências ótimas de vida e o (des)envolvimento	4	O des(envolvimento) através dos desafios	Pensamento criativo, originalidade e iniciativa e Liderança e influência social Experiências de envolvimento+ "Finalizar a sessão..."
	5	As experiências ótimas e o (des)envolvimento	Resiliência e tolerância ao stress e Aprendizagem ativa e estratégias de aprendizagem Segue o (teu) flow! "Finalizar a sessão..."
Sessão Final	6	Quem fui... quem sou... quem quero Ser+	"Eu decidi e sou +" "Finalizar a sessão..." "Finalizar o programa"

1.5. Objetivos

Neste estudo, temos como objetivo geral explorar a contribuição do programa de intervenção psicológica em grupo, Decisão: SER+, na promoção do desenvolvimento positivo em estudantes universitários.

Como objetivos específicos pretendemos analisar os contributos do programa nas seguintes dimensões: i) Satisfação com a Vida; ii) Autoestima; iii) Desenvolvimento Positivo; iv) Competências pessoais e socioemocionais, como Autorregulação, Pensamento Criativo, Resolução de Problemas e Comunicação. Deste modo, foram formuladas várias hipóteses, onde se espera que os participantes que foram sujeitos à intervenção apresentem, no final da mesma, níveis mais elevados de: 1) Satisfação com a Vida; 2) Autoestima; 3) Desenvolvimento Positivo; 4) Conjunto de competências socioemocionais (i.e., Autorregulação, Pensamento Criativo, Resolução de Problemas e Comunicação) - em comparação com os participantes que não foram sujeitos à mesma.

2. Metodologia

2.1. Participantes

A amostra deste estudo é composta por 64 estudantes universitários do ciclo de licenciatura, com idades compreendidas entre os 18 e 25 anos (*M* = 19,75; *DP* = 1,67). Os participantes pertencem a instituições de ensino superior portuguesas, com proficiência na língua portuguesa. 85.94% (n = 55) são do sexo feminino e 14.06% (n = 9) do sexo masculino, com a maioria dos participantes de 96.88% (n = 62) de nacionalidade portuguesa e apenas 3.13% (n = 2) de outras nacionalidades. Quanto ao ano do curso que frequentam, 34.38% (n = 22) frequentam o 1º ano, 50% (n = 32) frequentam o 2º ano, 14.06% (n = 9) frequentam o 3º ano e 1.56% (n = 1) frequentam o 4º ano.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Questionário Sociodemográfico

Neste questionário foram recolhidas informações sociodemográficas, tais como sexo, idade, nacionalidade, instituição de ensino, curso e ano que frequentam, local de residência em tempo de aulas e fora de tempo de aulas, nível de vida/estatuto socioeconómico e pessoas no agregado familiar.

2.2.2. Escala de Satisfação com a Vida (Neto, 1993)

A Escala de Satisfação com a Vida (ESV), de Diener et al. (1985), foi adaptada para a população portuguesa por Neto (1993). Esta escala tem como objetivo medir a satisfação da vida do sujeito e é constituída por cinco itens (e.g., ter condições de vida muito boas, estar-se satisfeito com a vida). A resposta a cada item é dada através de uma escala Likert de sete pontos (i.e., 1 = "Discordo Totalmente" a 7 = "Concordo Totalmente"). A pontuação total é obtida pela soma das pontuações, a qual pode variar

entre 7 (pontuação mínima) e 35 (pontuação máxima). Uma pontuação mais elevada indica níveis mais elevados de satisfação com a vida. O coeficiente de consistência interna apresentado foi satisfatório, com um valor de 0,78 (Neto, 1993).

2.2.3. Escala de Autoestima (Santos & Maia, 2003)

A Escala de Autoestima, de Rosenberg (1965), foi adaptada para a população portuguesa por Santos & Maia (2003). Esta escala pretende medir a auto-estima global do sujeito através de 10 itens (e.g., "Eu acho que tenho várias boas qualidades" ou "Eu sinto-me inclinado a sentir que sou um fracasso"). As respostas são dadas através de uma escala Likert de quatro pontos (i.e., 1 = "Discordo Fortemente" a 4 = "Concordo Fortemente"). Metade dos itens são enunciados de forma positiva e a outra metade de forma negativa, pelo que os itens 2, 5, 6, 8 e 9 são invertidos. A pontuação total é obtida pela soma das pontuações dos dez itens, a qual pode variar entre 10 (pontuação mínima) e 40 (pontuação máxima), no qual uma pontuação elevada revela uma alta auto-estima. O instrumento apresentou uma consistência interna de 0.86 (Santos & Maia, 2003).

2.2.4. Questionário de Desenvolvimento Positivo (PYD-SF) (Matos et al., 2018)

O Questionário de Desenvolvimento Positivo, versão reduzida, é proveniente da escala original *Positive Youth Development Short Form* (PYD-SF) e foi adaptada para Portugal por Matos et al. (2018). O seu objetivo é avaliar o desenvolvimento positivo através das cinco características dos Modelo dos Cinco Cs do PYD: Competência, Confiança, Carácter, Cuidado e Conexão. Este questionário é composto por 34 itens (e.g., "Sou tão inteligente como os outros jovens da minha idade" ou "Estou muito satisfeito por ser como sou"), avaliados numa escala Likert de cinco pontos (i.e., 1 = "Discordo totalmente" a 5 = "Concordo Totalmente"). A pontuação total é obtida pela soma dos resultados do total de itens, refletindo valores mais elevados para indivíduos que apresentem maior desenvolvimento positivo. O questionário revelou um índice de consistência interna de 0.87 (Matos et al., 2018).

2.2.5. Questionário de Competências Sociais e Emocionais (Study on Social Emotional Skills, SSES)

O Questionário de Competências Sociais e Emocionais (SSES) encontra-se em validação, proveniente de um estudo internacional da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). Este instrumento constitui-se como uma ferramenta que mede competências sociais e emocionais de crianças e jovens, utilizando-se 4 das suas escalas: autorregulação, resolução de problemas, pensamento criativo e comunicação. O questionário é composto por 72 itens (e.g., "Eu gosto de aprender coisas novas" ou "Mantenho-me calmo mesmo em situações de tensão"), onde cada item é respondido numa escala Likert de cinco pontos (i.e., 1 = "Discordo Fortemente" a 5 = "Concordo Fortemente"). Pontuações mais elevadas revelam níveis mais elevados das competências.

2.3. Procedimento

Inicialmente, o presente estudo foi submetido à Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH 026/2024) da Universidade do Minho, obtendo aprovação. A divulgação do programa foi realizada por meio dos canais institucionais, tais como e-mails e redes sociais oficiais, havendo um período específico estabelecido para as inscrições, de acordo com a edição a ser implementada. Os participantes inscreveram-se voluntária e autonomamente no programa, no decurso da divulgação do mesmo por diversos meios. A implementação do programa e recolha de dados ocorreu durante o período letivo, ao longo de 4 edições.

Neste estudo, devido a constrangimentos logísticos, tais como limitação de tempo e disponibilidade dos participantes, não foi possível a aleatorização dos participantes para constituição de um grupo de controlo. Assim, adotou-se um plano quasi-experimental, sendo a amostra distribuída em dois grupos, um grupo de intervenção, que foi efetivamente alvo do programa Decisão: SER+, e um grupo de comparação que não passou pela intervenção, servindo de comparação para os contributos do programa (Almeida & Freire, 2017). O grupo de intervenção ficou constituído por 33 participantes e o grupo de comparação por 31 participantes, e as características sociodemográficas dos mesmos são apresentadas na Tabela 2.

Relativamente aos momentos de avaliação, houve um momento pré-teste, onde os participantes responderam aos questionários aquando do início da primeira sessão antes de se iniciar a intervenção, e um segundo momento, pós-teste, quando finalizada a intervenção, na última sessão. Ambos os grupos, intervenção e de comparação, passaram pelos dois momentos de avaliação, para posterior análise (Almeida & Freire, 2017). Embora não sejam considerados na análise deste estudo, existem ainda duas fichas preenchidas pelos participantes para avaliar qualitativamente a sua perceção em relação às sessões e ao programa.

Após a implementação do programa no grupo de intervenção, ao grupo de comparação foi, também, dada a oportunidade de passar pela implementação do programa em edição posterior, sendo que os dados recolhidos nesta fase junto dos participantes deste grupo não foram incluídos no presente estudo. Desta forma, garantiu-se eticamente o cumprimento do programa por parte de todos os participantes que se inscreveram (Almeida & Freire, 2017).

Tabela 2

Características Sociodemográficas dos Participantes

	Grupo de Intervenção		Grupo de Comparação	
	n	%	n	%
Sexo				
Feminino	28	84.80	27	87.10
Masculino	5	15.02	4	12.90
Nacionalidade				
Portuguesa	32	97.00	30	96.80
Outra	1	3.00	1	3.20
Ano de Curso				
1º	9	27.30	13	41.90
2º	18	54.50	14	45.20
3º	5	15.20	4	12.90
4º	1	3.00	0	0
Curso				
Psicologia	16	48.50	25	80.60
Outros	17	51.50	6	19.40
	M	*DP*	*M*	*DP*
Idade (anos)	19.70	1.83	19.81	1.53

Nota. n = Número de Participantes; % = Percentagem; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão.

2.4. Análise de dados

Para realizar a análise estatística dos dados recolhidos, recorreu-se ao software IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (Versão 27.0). Primeiro, foram realizadas estatísticas descritivas (e.g., média e desvio padrão), para uma compreensão abrangente dos dados e amostra. Os dados quantitativos foram analisados para verificar a existência de diferenças significativas nos resultados entre os grupos de intervenção e de comparação ao longo do tempo. Para isso, foi utilizado o teste estatístico ANOVA de medidas repetidas, que combina análises intra-sujeitos (momento pré e pós-intervenção) e inter-sujeitos (grupo de intervenção e grupo de comparação), permitindo realizar uma comparação entre grupos, comparação entre momentos (i.e., pré e pós-teste) e ainda testar possíveis efeitos de interação.

3. Resultados

De seguida são apresentados os principais resultados da análise efetuada, evidenciando as tendências observadas nas variáveis de estudo em função do momento e grupo.

3.1. Análises descritivas

Através da Tabela 3, verifica-se que os participantes, tanto do grupo de intervenção como de comparação, revelaram valores acima do ponto médio dos instrumentos de avaliação utilizados para todas as dimensões, apontando assim para níveis elevados de satisfação com a vida, autoestima, desenvolvimento positivo e competências socioemocionais, no início da intervenção.

Tabela 3

Estatísticas descritivas para momento pré-teste nas dimensões avaliadas (grupos de intervenção e comparação) e consistência interna.

Medidas	Escala Likert	Grupo de Intervenção		Grupo de Comparação		Alpha de Cronbach
	(pontos)	*M*	*DP*	*M*	*DP*	
Satisfação com a Vida	1 - 7	4.81	1.20	4.88	0.84	0.80
Autoestima	1 - 4	2.95	0.55	2.95	0.37	0.88
Desenvolvimento Positivo	1 - 5	3.71	0.36	3.67	0.29	0.83
Questionário de Competências Sociais e Emocionais						
Autorregulação	1 - 5	3.74	0.55	3.60	0.47	0.87
Resolução de Problemas	1 - 5	3.92	0.37	3.84	0.24	0.80
Pensamento Criativo	1 - 5	3.60	0.47	3.64	0.55	0.76
Comunicação	1 - 5	3.60	0.51	3.58	0.39	0.88

3.2. Análise de Variância: Comparação entre Grupos e Momentos

3.2.1 Satisfação com a Vida

Os resultados da ANOVA, no que diz respeito à variável de satisfação com a vida, indicaram a existência de um efeito principal do momento (pré e pós-teste), sugerindo que houve uma mudança significativa nas pontuações entre os momentos pré e pós-teste nos estudantes [$F(1, 62) = 5.83$, $p = .019$]. Como indicado na Tabela 4, os participantes evidenciam, em média, níveis mais elevados de satisfação com a vida após o tempo de implementação do programa de intervenção. No entanto, o fator

grupo não teve um efeito significativo [$F(1, 62) = 0.034$, $p > .05$], indicando que os grupos de intervenção e comparação não diferiram significativamente.

A interação entre momento e grupo, também, não foi estatisticamente significativa [$F(1, 62) = 1.29$, $p > .05$], o que indica que a mudança nos níveis de satisfação com a vida entre momentos (i.e., pré e pós-teste) não foi significativamente diferente entre os grupos de intervenção e comparação.

Tabela 4

Médias e Desvios-Padrão na dimensão Satisfação com a Vida em função do momento e grupo

		Momento		
		Pré-teste	**Pós-teste**	**Total**
Grupo	**Intervenção (n = 33)**	4.81 (1.20)	5.15 (1.07)	4.98
	Comparação (n = 31)	4.88 (0.84)	5.00 (0.87)	4.94
	Total (n = 64)	4.84 (1.03)	5.08 (0.98)	

3.2.2 Autoestima

Relativamente à autoestima, os resultados indicaram a existência de um efeito principal do momento (pré e pós-teste), sugerindo que houve uma mudança significativa nas pontuações entre os momentos pré e pós-intervenção nos estudantes [$F(1, 62) = 6.46$, $p = .014$]. Como indicado na Tabela 5 os participantes evidenciam níveis mais elevados de autoestima após o tempo de implementação do programa de intervenção. Contudo, não houve um efeito significativo do grupo [$F(1, 62) = 0.039$, $p > .05$], indicando que os grupos de intervenção e comparação não diferiram significativamente.

A interação entre momento e grupo ao nível da autoestima, também, não foi estatisticamente significativa [$F(1, 62) = 2.37$, $p > .05$], o que indica que a mudança nas pontuações entre momentos (i.e., pré e pós-teste) não foi significativamente diferente entre os grupos de intervenção e comparação.

Tabela 5

Médias e Desvios-Padrão da dimensão de Autoestima em função do momento e grupo

		Momento		
		Pré-teste	**Pós-teste**	**Total**
Grupo	**Intervenção (n = 33)**	2.95 (0.55)	3.11 (0.51)	3.03
	Comparação (n = 31)	2.95 (0.37)	2.98 (0.40)	2.97
	Total (n = 64)	2.95 (0.47)	3.05 (0.46)	

3.2.3 Desenvolvimento Positivo

Na dimensão de desenvolvimento positivo, avaliando com o valor total dos 5 C's, os resultados indicaram, também, a existência de um efeito principal do momento (pré e pós-teste), sugerindo que houve uma mudança significativa nas pontuações entre os momentos pré e pós-intervenção nos estudantes [$F(1, 62) = 8.57$, $p = .005$]. Como indicado na Tabela 6, os participantes evidenciam, em média, níveis mais elevados de desenvolvimento positivo após a implementação do programa de intervenção. No entanto, o fator grupo não teve um efeito significativo [$F(1, 62) = 1.63$, $p > .05$], indicando que, em média, os grupos de intervenção e comparação não diferiram significativamente.

A interação entre momento e grupo ao nível do desenvolvimento positivo também, não foi estatisticamente significativa [$F(1, 62) = 2.22$, $p > .05$], o que indica que a mudança nas pontuações entre momentos não foi significativamente diferente entre os grupos de intervenção e comparação (i.e., não se verificando, assim, diferenças estatisticamente significativas na forma como os níveis de desenvolvimento positivo aumentam entre momento pré e pós teste entre os grupos).

Tabela 6

Médias e Desvios-Padrão da dimensão de Desenvolvimento Positivo em função do momento e grupo

		Momento		
		Pré-teste	**Pós-teste**	**Total**
Grupo	**Intervenção (n = 33)**	3.71 (0.36)	3.89 (0.42)	3.80
	Comparação (n = 31)	3.67 (0.29)	3.73 (0.31)	3.70
	Total (n = 64)	3.69 (0.32)	3.81 (0.37)	

Não obstante, apesar da ausência de diferenças estatisticamente significativas ao nível do grupo e da interação de momento e grupo para as variáveis de satisfação com a vida, autoestima e desenvolvimento positivo, é possível observar através das Figuras 1, 2 e 3, respetivamente, que o grupo de intervenção apresenta um aumento superior após a implementação do programa de intervenção do que o verificado no grupo de comparação.

Figura 1

Interação Momento x Grupo ao nível da satisfação com a vida

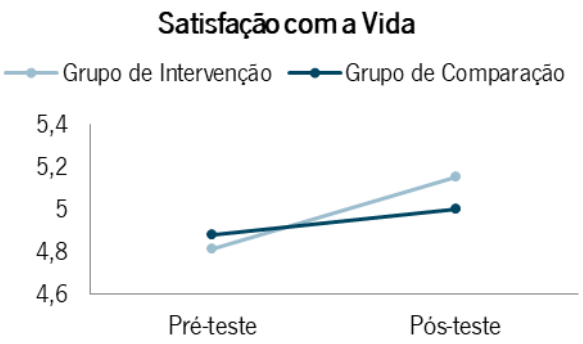


Figura 2

Interação Momento x Grupo ao nível da autoestima

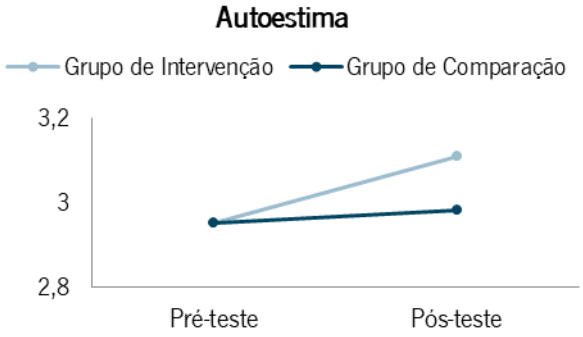
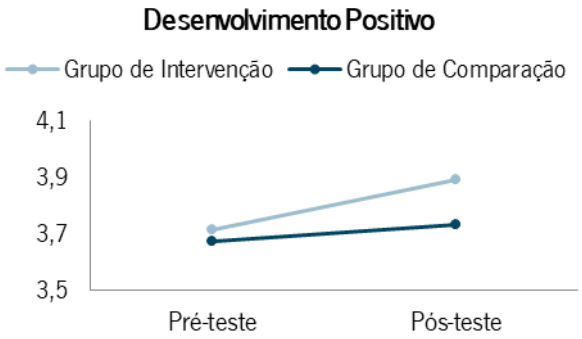


Figura 3

Interação Momento x Grupo ao nível do desenvolvimento positivo



3.2.4 Competências Socioemocionais

Para a variável da competência de autorregulação não foi encontrada a existência de um efeito principal do momento (pré e pós-teste), sugerindo não ter ocorrido uma mudança significativa nas pontuações entre os momentos pré e pós-intervenção nos estudantes [$F(1, 62) = 2.65$, $p > .05$]. Do mesmo modo, o fator grupo não teve um efeito significativo [$F(1, 62) = 3.32$, $p > .05$], indicando que, em média, os grupos de intervenção e comparação não diferiram significativamente.

A interação entre momento e grupo ao nível da autorregulação também, não foi estatisticamente significativa [$F(1, 62) = 1.92$, $p > .05$], o que indica que a mudança nas pontuações entre momentos (i.e., pré e pós-teste) não foi significativamente diferente entre os grupos de intervenção e comparação.

Tabela 7

Médias e Desvios-Padrão da Competência de Autorregulação em função do momento e grupo

		Momento		
		Pré-teste	**Pós-teste**	**Total**
Grupo	**Intervenção (n = 33)**	3.74 (0.55)	3.87 (0.43)	3.80
	Comparação (n = 31)	3.60 (0.47)	3.61 (0.43)	3.60
	Total (n = 64)	3.67 (0.52)	3.74 (0.45)	

Para a competência de resolução de problemas, não foi encontrada existência de um efeito principal do momento (pré e pós-teste), sugerindo não ter ocorrido uma mudança significativa nas pontuações entre os momentos pré e pós-intervenção nos estudantes [$F(1, 62) = 3.94$, $p > .05$]. Do mesmo modo, o fator grupo não teve um efeito significativo [$F(1, 62) = 2.75$, $p > .05$], indicando que, em média, os grupos de intervenção e comparação não diferiram significativamente.

A interação entre momento e grupo ao nível da resolução de problemas também, não foi estatisticamente significativa [$F(1, 62) = 1.73$, $p > .05$], o que indica que a mudança nas pontuações entre momentos (i.e., pré e pós-teste) não foi significativamente diferente entre os grupos de intervenção e comparação.

Tabela 8

Médias e Desvios-Padrão da Competência de Resolução de Problemas em função do momento e grupo

		Momento		
		Pré-teste	**Pós-teste**	**Total**
Grupo	**Intervenção (n = 33)**	3.92 (0.37)	4.03 (0.37)	3.97
	Comparação (n = 31)	3.84 (0.24)	3.86 (0.31)	3.85
	Total (n = 64)	3.88 (0.31)	3.95 (0.35)	

Para a competência de pensamento criativo, não foi encontrada existência de um efeito principal do momento (pré e pós-teste), sugerindo não ter ocorrido uma mudança significativa nas pontuações

entre os momentos pré e pós-intervenção nos estudantes [$F(1, 62) = 0.92$, $p > .05$]. Do mesmo modo, o fator grupo não teve um efeito significativo [$F(1, 62) = 0.01$, $p > .05$], indicando que, em média, os grupos de intervenção e comparação não diferiram significativamente.

A interação entre momento e grupo ao nível do pensamento criativo também, não foi estatisticamente significativa [$F(1, 62) = 1.09$, $p > .05$], o que indica que a mudança nas pontuações entre momentos (i.e., pré e pós-teste) não foi significativamente diferente entre os grupos de intervenção e comparação.

Tabela 9

Médias e Desvios-Padrão da Competência de Pensamento Criativo em função do momento e grupo

		Momento		
		Pré-teste	**Pós-teste**	**Total**
Grupo	**Intervenção (n = 33)**	3.60 (0.47)	3.70 (0.46)	3.65
	Comparação (n = 31)	3.64 (0.55)	3.64 (0.52)	3.64
	Total (n = 64)	3.62 (0.51)	3.67 (0.49)	

À semelhança das variáveis anteriores, apesar da ausência de diferenças estatisticamente significativas ao nível do momento, grupo e da interação de momento e grupo para as competências de autorregulação, resolução de problemas e pensamento criativo, é possível observar através das figuras 4, 5 e 6, respetivamente, que, também, o grupo de intervenção apresenta um aumento superior após a implementação do programa de intervenção do que o verificado no grupo de comparação. Também, nas respetivas tabelas de resultados em função do momento e grupo (i.e., tabelas 7, 8 e 9), é observável uma média superior no momento pós-teste em comparação com o momento pré-teste para todas as competências anteriormente referidas no grupo de intervenção.

Figura 4

Interação Momento x Grupo ao nível da competência de autorregulação

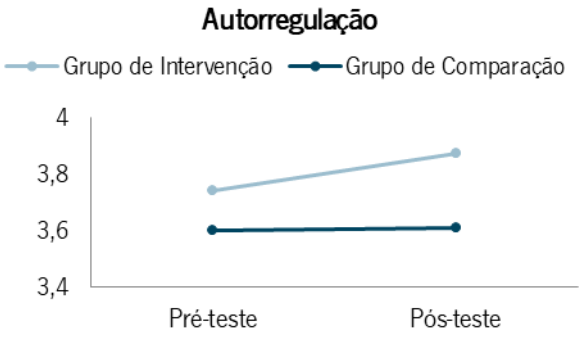


Figura 5

Interação Momento x Grupo ao nível da competência de resolução de problemas

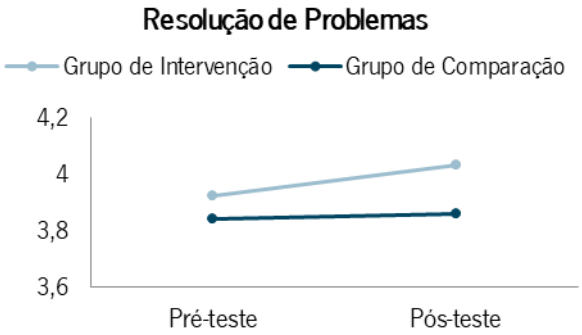
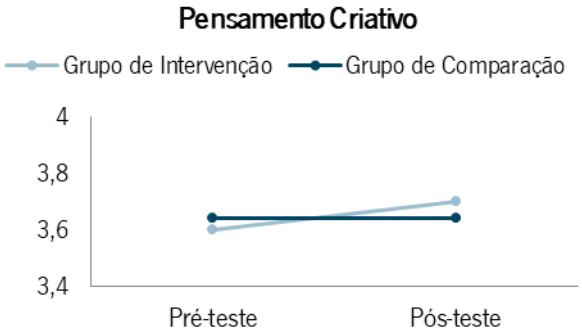


Figura 6

Interação Momento x Grupo ao nível da competência de pensamento criativo



Relativamente à competência de comunicação, os resultados não indicaram existência de um efeito principal do momento (pré e pós-teste) no que diz respeito à variável da competência de comunicação, sugerindo não existir uma mudança significativa nas pontuações entre os momentos pré e pós-intervenção nos estudantes [$F(1, 62) = 2.86$, $p > .05$]. Do mesmo modo, o fator grupo não teve um efeito significativo [$F(1, 62) = 0.910$, $p > .05$], indicando que, em média, os grupos de intervenção e comparação não diferiram significativamente.

No entanto, a interação entre momento e grupo, ao nível da comunicação, demonstrou-se estaticamente significativa [$F(1, 62) = 8.59$, $p = .005$], o que indica a ocorrência de uma mudança significativa nas pontuações entre momento pré e pós-teste entre os grupos de intervenção e comparação (i.e., verificando-se, assim, diferenças válidas do ponto de vista estatístico na forma como o nível da competência de comunicação aumenta ao longo do tempo entre os grupos).

Observando a Figura 7 podemos, também, averiguar que o grupo de intervenção apresenta um aumento ao nível da comunicação mais acentuado após a implementação do programa de intervenção do que o verificado no grupo de comparação.

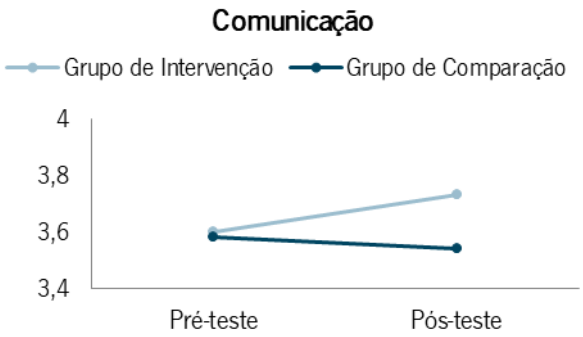
Tabela 10

Médias e Desvios-Padrão da Competência de Comunicação em função do momento e grupo

		Momento		
		Pré-teste	**Pós-teste**	**Total**
Grupo	**Intervenção (n = 33)**	3.60 (0.51)	3.73 (0.51)	3.67
	Comparação (n = 31)	3.58 (0.39)	3.54 (0.40)	3.56
	Total (n = 64)	3.59 (0.45)	3.64 (0.47)	

Figura 7

Interação Momento x Grupo ao nível da competência de comunicação



Em suma, os resultados encontrados revelaram diferenças significativas no fator momento, sugerindo uma evolução nas dimensões de satisfação com a vida, autoestima e desenvolvimento positivo ao longo do tempo, não tendo sido encontrada uma diferença da mesma forma para as competências de autorregulação, resolução de problemas e pensamento criativo. Além disso, não foi encontrada uma interação significativa entre o momento e o grupo nestas dimensões (i.e., excetuando a competência de comunicação), indicando que, apesar dos participantes terem apresentado mudanças ao longo do tempo em determinadas dimensões, essas alterações não diferiram significativamente entre o grupo de intervenção e o de comparação. Embora a interação momento e grupo não tenha sido estatisticamente significativa, os gráficos mostraram uma tendência de melhoria no grupo de intervenção em comparação ao grupo de comparação. Já quanto à competência de comunicação os resultados evidenciam um efeito de interação significativo entre o momento e o grupo, revelando assim um contributo significativo do programa no grupo de intervenção.

4. Discussão

No presente estudo, teve-se como objetivo analisar e perceber de que modo o programa apresentado, Decisão: SER+, pode contribuir para a promoção de diversas dimensões associadas:

satisfação com a vida; autoestima; desenvolvimento positivo; e competências socioemocionais como autorregulação, resolução de problemas, pensamento criativo e comunicação.

Primeiramente, os estudantes universitários apresentaram, já no pré-teste, níveis positivos em todas as dimensões analisadas, correspondendo ao esperado para uma população normativa. Ainda assim, foi possível observar um aumento significativo após o tempo de implementação do programa em três dimensões: satisfação com a vida; autoestima; e desenvolvimento positivo. Estes resultados constatam-se relevantes podendo apontar para uma contribuição benéfica do programa.

No entanto, tanto os estudantes que participaram na intervenção como aqueles que contemplavam o grupo de comparação, obtiveram um aumento significativo nas 3 dimensões descritas, levantando a necessidade de discutir sobre a particular contribuição do programa para a promoção das mesmas. Uma hipótese que se levanta para a interpretação destes resultados é a disparidade encontrada numa característica dos participantes, relativamente à predominância de estudantes de psicologia no grupo de comparação, que pode ter introduzido um viés nos resultados. Estudantes de psicologia, por estarem mais familiarizados com conceitos relacionados ao desenvolvimento pessoal e ao bem-estar, poderão ter maior consciência da importância destas dimensões e, como tal, demonstrar maior proatividade na sua promoção (Shim et al., 2022). Este fator pode ter contribuído para a redução das diferenças entre os grupos, obscurecendo os potenciais efeitos da intervenção.

Ainda assim, e de acordo com a literatura, os resultados e a sua tradução gráfica poderão refletir o potencial das intervenções com um enquadramento conceptual como o programa Decisão SER+, para promoção da satisfação com a vida, autoestima e desenvolvimento positivo em adultos emergentes (Shek et al., 2012; 2019; Tolan et al., 2016). Estas tendências não devem ser desconsideradas, dado poder refletir efeitos iniciais ou subtis da intervenção que, com investigações futuras, se possam confirmar como significativos (Hartgerink et al., 2017). Assim, esta intervenção parece apontar para contributos positivos relativamente à satisfação com a vida, autoestima e confiança, associadas a emoções positivas, como entusiasmo e felicidade, que são exploradas ao longo do primeiro módulo do programa, e se demonstram fundamentais para o crescimento pessoal e satisfação global (Panc, 2015; Ghielen et al., 2018). Para além disso os resultados observados relativamente ao valor global do desenvolvimento positivo, pode sugerir um progresso na promoção e presença dos 5 C´s nos participantes, fundamentais para uma adaptação de sucesso aos contextos académicos e profissionais, promovendo um desenvolvimento holístico e sustentável (Lerner et al., 2005).

Semelhantemente, os resultados observados não refletiram uma diferença significativa entre grupos nas competências de autorregulação, resolução de problemas e pensamento criativo, não

permitindo assim confirmar uma contribuição direta do Decisão: SER+. Apesar disso, as tendências encontradas também poderão revelar-se como um ponto de partida para os contributos do programa na promoção destas competências. Adicionalmente, estudos mostram que a participação em programas focados no desenvolvimento positivo tem demonstrado um impacto significativo na aquisição de competências fundamentais, tais como comunicação eficaz, adaptabilidade e capacidade de resolução de problemas (Freire et al., 2018; Hull et al., 2020). Estas competências são cruciais para enfrentar os desafios encontrados ao longo da adultez emergente, promovendo uma maior autonomia e facilitando uma integração e transição satisfatória e mais bem-sucedida para o ensino superior ou mercado de trabalho (Panc, 2015). A ausência de resultados que nos permitam confirmar uma contribuição direta do programa para estas competências pode dever-se a alguns fatores. Atualmente, reconhece-se que os estudantes universitários têm acesso a uma diversidade de experiências e oportunidades que também contribuem para o fortalecimento destas capacidades, como programas de tutorias, mentorias, atividades extracurriculares e envolvimento em projetos de voluntariado, todos eles promotores de um desenvolvimento pessoal e académico (Vasconcelos et al., 2002).

No que diz respeito à competência de comunicação, os resultados evidenciam o contributo do programa de intervenção na promoção desta competência entre os participantes. Estes resultados estão em consonância com a literatura existente, que demonstra a eficácia de programas estruturados no desenvolvimento de competências de comunicação e relacionamento interpessoal (Rosario Quiroz et al., 2020; Garay et al., 2022). Este resultado pode ser explicado pela própria estrutura do programa, que atribui um forte destaque à comunicação como uma das principais dimensões a ser trabalhada com os participantes. Ao longo de todas sessões, os participantes são desafiados a comunicar ativamente entre si e com os psicólogos que implementam o programa, partilhando experiências pessoais, debatendo temas e refletindo em conjunto sobre os conteúdos apresentados. Esta dinâmica de constante interação e troca de ideias favorece o desenvolvimento da capacidade de expressar-se de forma clara e eficaz, essencial para a vida pessoal, académica e profissional dos adultos emergentes (Iksan et al., 2012; Guclu, 2016).

Além disso, a literatura aponta que a simples participação em programas de intervenção em grupo, nos quais os indivíduos são incentivados a comunicar e a interagir socialmente, traz benefícios significativos não só para o aumento das competências comunicativas, mas também para outras áreas do desenvolvimento pessoal (McEneaney & Gross, 2009). Estas interações sociais com orientação tendem, também, a melhorar a autoestima, bem-estar geral, e outros fatores relacionados ao desenvolvimento positivo dos participantes (Gunn et al., 2016). Assim, a comunicação não é trabalhada

de forma isolada, mas sim integrada num processo mais amplo de desenvolvimento positivo, o que pode explicar o contributo significativo observado nos resultados deste estudo, em comparação às restantes dimensões.

Neste estudo, ainda assim, apontam-se algumas limitações como o reduzido tamanho da amostra, que pode ter comprometido a capacidade de detetar interações estatisticamente significativas. A literatura aponta que tamanhos de amostra reduzidos tendem a diminuir o poder estatístico, dificultando a identificação de diferenças reais entre os grupos (Field, 2009). Outro ponto a considerar o tempo relativamente reduzido da intervenção, que, por exemplo, poderá ter centrado mais sobre a literacia das competências do que a sua implementação prática e poderá justificar a ausência de resultados mais expressivos e imediatos.

Estudos futuros poderão considerar as limitações apontadas, procurando aumentar o tamanho da amostra para fortalecer o poder estatístico, tentar alcançar um plano experimental, e assim permitir uma análise mais robusta dos efeitos da intervenção. Poderá, também, ser essencial abordar a composição dos grupos, garantindo uma maior homogeneidade das características iniciais. Além disso, seria benéfico a inclusão dos dados qualitativos, como as perceções dos participantes acerca do programa e do seu impacto na vida diária, oferecendo uma visão mais completa dos benefícios e desafios da intervenção.

5. Conclusão

Em suma, sublinha-se a importância deste estudo como um ponto de partida para compreender os potenciais benefícios e contributos do programa de intervenção psicológica em grupo, Decisão: SER+. Em consonância com a literatura, este estudo demonstra benefícios e resultados promissores relativamente ao Decisão: SER+ em alcançar os objetivos a que se propõe (Freire et al., 2018; Inga et al., 2020). Ademais, torna-se cada vez mais essencial direcionar esforços para o desenvolvimento positivo dos adultos emergentes, capacitando os estudantes universitários para que possam atingir o seu máximo potencial (Hull et al., 2020; Dimitrova & Wiium, 2021). No campo da psicologia clínica e do desenvolvimento, esta intervenção oferece uma contribuição valiosa a nível da comunicação, ajudando ainda a delinear estratégias práticas de promoção ao bem-estar e crescimento pessoal nesta fase crucial. Atendendo às limitações e sugestões apontadas, estudos futuros poderão fornecer novos resultados que apontem para uma contribuição positiva e significativa nas restantes dimensões analisadas.

6. Referências

Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA). https://hdl.handle.net/1822/12069

Almeida, L., & Freire, T. (2017). Metodologia da investigação em Psicologia e Educação (5th Ed.). Braga: Psiquilíbrios

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. American psychologist, 55(5), 469. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Bowers, E. P., Johnson, S. K., Warren, D. J., Tirrell, J. M., & Lerner, J. V. (2015). Youth–adult relationships and positive youth development. Promoting positive youth development: Lessons from the 4-H study, 97-120. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17166-1_6

Chauveron, L. M., Linver, M. R., & Urban, J. B. (2015). Intentional self-regulation and positive youth development: Implications for youth development programs. Journal of Youth Development, 10(3), 89-101. https://doi.org/10.5195/jyd.2015.10

Cheung, R. Y., & Lau, E. N. S. (2021). Is mindfulness linked to life satisfaction? Testing savoring positive experiences and gratitude as mediators. Frontiers in psychology, 12, 591103. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.591103

Clarke, A. M., Kuosmanen, T., & Barry, M. M. (2015). A systematic review of online youth mental health promotion and prevention interventions. Journal of youth and adolescence, 44, 90-113. https://doi.org/10.1007/s10964-014-0165-0

Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. Flow and the foundations of positive psychology: the collected works of Mihaly Csikszentmihalyi, 239-263. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16

Delle Fave, A. (2009). Optimal experience and meaning: Which relationship?. Psihologijske teme, 18(2), 285-302.

Dietz, P., Watson, E. D., van Poppel, M., & Tibubos, A. N. (2022). Public health promotion in university students. Frontiers in Public Health, 10, 993982. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.993982

Dimitrova, R., Wiium, N. (2021). Handbook of Positive Youth Development: Advancing the Next Generation of Research, Policy and Practice in Global Contexts. In: Dimitrova, R., Wiium, N. (eds) Handbook of Positive Youth Development. Springer Series on Child and Family Studies. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_1

Edy, D. F., Nurmalitasari, F., Puspitasari, D. N., Ashgarie, R. I. A., & Nihayah, N. S. (2023). "Who Am I": The Role of Character Strength in Self-Awareness Emerging Adulthood. Jurnal Sains Psikologi, 12(2), 294-301. http://dx.doi.org/10.17977/um023v12i22023p294-301

Field, A. (2009). Discovering statistics using SPSS (3rd ed.). SAGE Publications.

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden–and–build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, *359*(1449), 1367-1377. https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512

Freire, T., Fonte, C., & Lima, I. (2007). As experiências óptimas na vida diária de adolescentes: implicações para um desenvolvimento positivo. Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 11(2), 223-242. http://hdl.handle.net/10284/8031

Freire, T., Gissubel, K., Tavares, D., & Teixeira, A. (2021). Flow experience in human development: Understanding optimal functioning along the lifespan. In Advances in flow research (pp. 323-349). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53468-4_12

Freire, T., Lima, I., Teixeira, A., Araújo, M. R., & Machado, A. (2018). Challenge: To Be + . A group intervention program to promote the positive development of adolescents. Children and Youth Services Review, 87, 173–185. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.035

Fundação Calouste Gulbenkian (2018, Maio 13). Competências Alvo. Academias Gulbenkian do Conhecimento. https://gulbenkian.pt/academias/competencias-alvo/

Garay, J. P. P., Malca, W. B., Guillen, D. E. F., & Oliver, J. M. Z. (2022). Socio-Emotional Skills For The Reduction Of Social Anxiety In University Students. Journal of Pharmaceutical Negative Results, 435-441. https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S02.64

Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Callina, K. S., Walsh, K. J., ... & Lerner, R. M. (2015). The five Cs model of positive youth development. Promoting positive youth development: Lessons from the 4-H study, 161-186. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17166-1_9

Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M., & Christina Meyers, M. (2018). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. The Journal of Positive Psychology, 13(6), 573-585. https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164

Guclu, S. (2016). An experimental study towards young adults: Communication skills education. Eurasian Journal of Educational Research, 16(63). http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.16

Gunn, F., Lee, S. H. (Mark), & Steed, M. (2016). Student Perceptions of Benefits and Challenges of Peer Mentoring Programs: Divergent Perspectives From Mentors and Mentees. Marketing Education Review, 27(1), 15–26. https://doi.org/10.1080/10528008.2016.1255560

Hartgerink, C. H. J., Wicherts, J. M., & Van Assen, M. A. L. M. (2017). Too Good to be False: Nonsignificant Results Revisited. Collabra: Psychology, 3(1). https://doi.org/10.1525/collabra.71

Harvard Health Publishing. (2011, March 7). The adolescent brain: Beyond raging hormones - Harvard Health. Harvard Health; Harvard Health. https://www.health.harvard.edu/mind-and-mood/the-adolescent-brain-beyond-raging-hormones

Hessel, H., & Dworkin, J. (2018). Emerging adults' use of communication technology with family members: A systematic review. Adolescent Research Review, 3, 357-373. https://doi.org/10.1007/s40894-017-0064-1

Hull, D. M., Powell, M. G., Fagan, M. A., Hobbs, C. M., & Williams, L. O. (2020). Positive youth development: A longitudinal quasi-experiment in Jamaica. Journal of Applied Developmental Psychology, 67, 101118. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101118

Huppert, F. A. (2012). Positive emotions and cognition: Developmental, neuroscience, and health perspectives. *Affect in social thinking and behavior*, 235-252.

Iksan, Z. H., Zakaria, E., Meerah, T. S. M., Osman, K., Lian, D. K. C., Mahmud, S. N. D., & Krish, P. (2012). Communication skills among university students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 59, 71-76. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.247

Inga, T. K., Romera, E., Ortega-Ruiz, R., & Rita, Ž. (2020). Promoting positive youth development through a school-based intervention program Try Volunteering. Current Psychology, 39(2), 705-719. https://doi.org/10.1007/s12144-018-9790-1

Lambert, N. M., Gwinn, A. M., Baumeister, R. F., Strachman, A., Washburn, I. J., Gable, S. L., & Fincham, F. D. (2013). A boost of positive affect: The perks of sharing positive experiences. Journal of Social and Personal Relationships, 30(1), 24-43. https://doi.org/10.1177/0265407512449400

Lerner, R. M., Brentano, C., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. New directions for youth development, 2002(95), 11-34.

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... & von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study

of positive youth development. The journal of early adolescence, 25(1), 17-71. https://doi.org/10.1177/0272431604272461

Lopez, S. J., & Louis, M. C. (2009). The principles of strengths-based education. Journal of College and Character, 10(4). https://doi.org/10.2202/1940-1639.1041

Massimini, F., & Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. American psychologist, 55(1), 24. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.24

Matos, M. G. D., Santos, T., Reis, M., Marques, A., Tomé, G., Simões, C.,& Wiium, N. (2018). Portuguese validation of the positive youth development short form (PYD-SF): A shorten version. Psicologia, Saúde & Doenças, 19(3), 477-489. http://dx.doi.org/10.15309/18psd190301

McEneaney, A. M. S., & Gross, J. M. (2009). Introduction to the special issue: Group interventions in college counseling centers. International Journal of Group Psychotherapy, 59(4), 455-460. https://doi.org/10.1521/ijgp.2009.59.4.455

Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. Journal of youth and adolescence, 22(2), 125-134.

Nichols, J. L. (2015). Reaching those who are difficult to reach: Exploring online interventions for survivors of military sexual trauma. Journal of Military and Government Counseling, 3(4), 2-24.

Panc, I. R. (2015). Positive Psychology Interventions-evidence-based resources for students' career development. Journal of Educational Sciences & Psychology, 5(2).

Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. The annals of the American academy of political and social science, 591(1), 25-39. https://doi.org/10.1177/0002716203260078

Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. Journal of college and character, 10(4), 1-10. https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2006). The values in action (VIA) classification of strengths. A life worth living: Contributions to positive psychology, 29-48.

Podber, N., & Gruenewald, T. L. (2023). Positive life experiences and mortality: Examination of psychobiological pathways. Social Science & Medicine, 335, 116192. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.116192

Rhee, H., Ciurzynski, S. M., & Yoos, H. L. (2008). Pearls and pitfalls of community-based group interventions for adolescents: lessons learned from an adolescent asthma cAMP study. Issues in comprehensive pediatric nursing, 31(3), 122-135. https://doi.org/10.1080/01460860802272888

Rosario Quiroz, F. J., Chumacero Calle, J. C., Galvez Montoya, P., & Luy-Montejo, C. (2020). Effects of a program for the development of emotional skills in university students. http://dx.doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201037

Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. Applied developmental science, 7(2), 94-111. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0702_6

Santos, P. J., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. Psicologia: teoria, investigação e prática, 2, 253-268.

Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. The Lancet Child & Adolescent Health, 2(3), 223-228. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1

Schwab, K., & Zahidi, S. (2020). The Future of Jobs Report 2020 . In World Economic Forum. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

Sharp, E. H., Coatsworth, J. D., Darling, N., Cumsille, P., & Ranieri, S. (2007). Gender differences in the self-defining activities and identity experiences of adolescents and emerging adults. Journal of Adolescence, 30(2), 251-269. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.02.006

Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. Adolescent health, medicine and therapeutics, 131-141. https://doi.org/10.2147/AHMT.S179946

Shek, D. T., Sun, R. C., Chui, Y. H., Lit, S. W., Yuen, W. W., Chung, Y. Y., & Ngai, S. W. (2012). Development and evaluation of a positive youth development course for university students in Hong Kong. The Scientific World Journal, 2012(1), 263731. https://doi.org/10.1100/2012/263731

Shim, Y. R., Eaker, R., & Park, J. (2022). Mental health education, awareness and stigma regarding mental illness among college students. Journal of Mental Health & Clinical Psychology, 6(2), 6-15. https://doi.org/10.29245/2578-2959/2022/2.1258

Silva, E., & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. Revista Portuguesa de Educação, 27(1), 157-176.

Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2016). The emergence of emerging adulthood: The new life stage between adolescence and young adulthood. In Routledge handbook of youth and young adulthood (pp. 50-56). Routledge.

Thoma, S. (2018). Importance of identifying and fostering positive character strengths in early years for a bright future as emerging adults. Indian Journal of Positive Psychology, 9(2), 302.

Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. Applied Developmental Science, 20(3), 214-236. https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1146080

Tomé, G., Matos, M. G. D., Camacho, I., Gomes, P., Reis, M., Branquinho, C. S. D. S., ... & Wiium, N. (2019). Positive youth development (pyd-sf): validação para os adolescentes portugueses. Psicologia, Saúde and Doenças, 20(3), 556-568. http://dx.doi.org/10.15309/19psd200301

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. Journal of personality, 72(6), 1161-1190. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x

Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2002). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. In Atas do Congresso Internacional de Educação em Engenharia.

VIA Institute on Character. (2020). VIA Character Strengths Survey & Character Profile Reports | VIA Institute. Viacharacter.org. https://www.viacharacter.org/

Zanini, D., Pais-Ribeiro, J. L., & Fernandes, I. (2021). Psicologia Positiva e saúde: desenvolvimento e intervenções. Psicologia, Saúde & Doenças, 22(1), 3-13. http://dx.doi.org/10.15309/21psd220102