



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Alexandra Manuela Gonçalves Machado

**Promoção do desenvolvimento positivo
de adolescentes: impacto do programa
Desafio: Ser⁺ no início e final da
adolescência**



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Alexandra Manuela Gonçalves Machado

**Promoção do desenvolvimento positivo
de adolescentes: impacto do programa
Desafio: Ser⁺ no início e final da
adolescência**

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia

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

outubro de 2014

DECLARAÇÃO

Nome :

Alexandra Manuela Gonçalves Machado

Endereço electrónico: xanagm@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 12371008 1zz5

Título dissertação: Promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes: impacto do programa *Desafio: Ser⁺* no início e final da adolescência

Orientador:

Professora Doutora Teresa Margarida Moreira Freire Barbas de Albuquerque

Ano de conclusão: 2014

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 17/10/2014

Assinatura:

Índice

Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	V
Abstract.....	VI
Introdução.....	7
1. Adolescência.....	7
2. Desenvolvimento Positivo dos adolescentes.....	8
3. Programas que promovem o desenvolvimento positivo de adolescentes.....	9
4. O Programa de Intervenção em grupo “Desafio:Ser ⁺ ”.....	10
5. O programa de intervenção <i>Desafio: Ser⁺</i> e o Bem-estar psicológico,	
Satisfação com a vida, Autoconceito e Autoestima.....	12
Metodologia.....	14
1. Participantes.....	14
2. Instrumentos.....	14
3. Procedimento.....	15
3.1. Divulgação e implementação do programa.....	15
Análises de dados.....	16
1. Resultados Quantitativos.....	17
1.1. Estatística descritiva.....	17
1.2. Efeitos do momento e do grupo na AE, AC, BEP e SV.....	18
1.2.1. O 8º ano de escolaridade.....	18
1.2.2. O 11º ano de escolaridade.....	19
1.3. Resultados da Análise de Regressão Linear Simples.....	20
2. Resultados Qualitativos.....	20
Discussão dos resultados.....	23
Conclusão.....	25
Referências bibliográficas.....	27

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Teresa Freire, por me ter apresentado uma área da Psicologia que desconhecia mas que tanto sentido me faz. Agradeço a disponibilidade, a atenção, as sugestões que foi partilhando comigo. Mas acima de tudo, agradeço o interesse, o apoio, o constante incentivo ao longo deste percurso e a compreensão das inseguranças. Muito obrigada!

Gostaria de agradecer aos colegas do GIFop pelas aprendizagens, pela compreensão e por terem acompanhado a evolução deste trabalho.

À Doutora Ana Teixeira agradeço pela generosidade, pelo acolhimento, pela constante disponibilidade, pelo conhecimento partilhado. O caminho teria sido bem mais difícil sem o seu apoio.

Gostaria de agradecer à Catarina, à Flávia e à Mafalda pelo trabalho realizado na implementação do programa.

Agradeço às Escolas a autorização para a realização deste projeto e sobretudo aos alunos por tão prontamente aceitarem participar neste programa de intervenção. Sem eles não teria sido possível realizar este trabalho.

Por último, agradeço aos meus pais por estarem sempre presentes em todos os momentos e pela compreensão. Agradeço também aos amigos, particularmente à Sílvia, ao André, à Juliana, ao Luís, à Adelaide, ao Tiago e ao Sérgio pelo interesse, pelos sorrisos que incentivaram a continuar e pela ajuda ao longo deste percurso.

Promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes: impacto do programa *Desafio: Ser⁺*
no início e final da adolescência

Resumo

Nas últimas décadas, a investigação tem-se centrado no estudo do desenvolvimento positivo de adolescentes, aumentando o número de programas de intervenção em grupo voltados para a promoção do desenvolvimento positivo. Em Portugal, destaca-se o *Desafio: Ser⁺*. Este programa foi implementado anteriormente com alunos do 9º ano, obtendo-se resultados positivos nas variáveis autoestima, autoconceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida, contribuindo deste modo para o desenvolvimento positivo dos adolescentes. Neste estudo, pretendeu-se avaliar se o programa é eficaz noutros níveis de escolaridade: 8º e 11ºanos. Participaram neste estudo 47 alunos do 8º ano (divididos por um grupo de comparação e outro experimental) e 33 alunos do 11º ano (também divididos por um grupo experimental e um de comparação).

Os resultados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Os resultados quantitativos apontam para um aumento nas variáveis após a implementação do programa, nestes níveis de escolaridade. Revelaram ainda maior impacto do programa no 8º ano do que no 11º ano. Qualitativamente, os adolescentes avaliam positivamente o programa, identificando as *mudanças pessoais* e o *conhecimento pessoal* como os aspetos que mais aprenderam com o programa.

Em suma, concluiu-se que este programa é eficaz na promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes de diferentes idades.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência, Desenvolvimento Positivo, *Desafio: Ser⁺*, programas de intervenção em grupo

Positive youth development promotion: impact of the *Desafio: Ser⁺* program in early and late adolescence

Abstract

The last decades, research has focused the study of positive development of adolescents, increasing the number of group intervention programmes aimed at positive development promotion. In Portugal, the *Desafio: Ser⁺* is highlighted. This programme was previously implemented with 9th grade students, obtaining positive results on self-esteem, self-concept, psychological well-being and life satisfaction variables, contributing to positive development of adolescents.

This study aimed at assessing if the programme is effective in other grades: 8th and 9th. 47 8th grade students participated in the study (divided into one experimental group and one comparison group) and 33 11th grade students (also divided into one experimental group and one comparison group).

The results were analysed quantitatively and qualitatively. The quantitative results revealed an increase on the variables after the implementation of the programme, in these grades. It also revealed a major impact of the programme in the 8th grade than in the 9th. Qualitatively, the adolescents evaluate the programme positively, identifying the personal changes and the personal knowledge as the main learning aspects of the programme.

In short, this programme was said to be effective in promoting the positive development of adolescents of different ages.

Keywords: Adolescence; Positive Development; *Desafio: Ser⁺*, group intervention programmes

Introdução

1. Adolescência

A Organização Mundial de Saúde define a adolescência como um período entre os 10 e os 19 anos, marcado por mudanças físicas, cognitivas, afetivas, morais... Em traços gerais, o adolescente depara-se com algumas tarefas desenvolvimentais, como: modificação da relação com os pais, e conseqüente procura de maior autonomia; mudanças na relação com os pares; construção de uma identidade estável e autoimagem positiva; estabelecimento de projetos de futuro; desenvolvimento e formação da identidade sexual (Freire, 2000; Fonseca, 2005). Porém, pode dividir-se a adolescência em três fases: inicial (dos 10/12 aos 14 anos), intermédia (dos 14 aos 16 anos) e mais tardia (dos 17 aos 19 anos) (Sampaio, 2006).

Na fase inicial, as mudanças fisiológicas são as mais visíveis, implicando que o adolescente seja capaz de se ajustar a um novo esquema corporal e se adaptar à emergente sexualidade. Parece ser mais desobediente e argumentativo, procurando desenvolver a sua autonomia em relação à família e valorizando a sua privacidade. Simultaneamente, tende a valorizar a opinião do grupo de pares (Papalia, Olds, & Feldman, 2001). Começa a surgir o adolescente pensante passando, progressivamente, do pensamento concreto ao pensamento abstrato (Lourenço, 2002).

Na fase final, existe uma consolidação da identidade e o estabelecimento da identidade sexual. O adolescente apresenta maior independência relativamente aos pais e aos pares, sendo as suas decisões e valores menos influenciados por eles. Simultaneamente aumentam as tentativas de estabelecimento de laços afetivos e sociais mais estáveis. Existe também maior exploração e persecução de objetivos vocacionais mais realistas (Sampaio, 2006; Sprinthall & Collins, 2003). É ainda um período propício ao desenvolvimento de potencialidades para atividades profissionais e de lazer (OMS, 1986).

A adolescência é um período com características muito próprias, colocando diversos desafios aos adolescentes que se podem apresentar como oportunidades ou riscos, daí ser retratada muitas vezes como uma fase de tumulto. Fruto das várias transformações envolvidas neste período, o adolescente experiencia *stress*, ansiedade que pode ter impacto na sua autoestima, autoconceito, bem-estar ou até gerar outros comportamentos mais desajustados ou de risco (Bizarro, 2001).

Pautando-se a adolescência por intensas modificações, e atendendo a que a saúde mental não é simplesmente a ausência de patologia mas um estado de bem-estar que engloba

um conjunto de aspetos positivos associados ao funcionamento positivo e florescimento humano, premissa na qual se baseia a Psicologia Positiva, justifica-se existir uma preocupação com a promoção do desenvolvimento positivo dos adolescentes (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Freire, Fonte & Lima, 2007).

2. Desenvolvimento Positivo dos adolescentes

A Psicologia Positiva tem emergido nas últimas décadas como uma área de estudo científico própria que vai para além de uma abordagem que apenas foca os problemas e as patologias. A psicologia positiva debruça-se sobre as experiências positivas (como emoções positivas, felicidade, esperança, alegria), características positivas individuais (como carácter, forças e virtudes), e instituições positivas (como organizações baseadas no sucesso e potencial humano, sejam locais de trabalho, escolas, famílias) (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Sumariamente, a Psicologia Positiva procura estudar as “condições e processos que contribuem para o florescimento ou funcionamento ótimo das pessoas, grupos e instituições” (Gable & Haidt, 2005, p. 104).

Tendo por base estes pressupostos, ao longo das últimas décadas tem emergido uma nova perspetiva sobre a adolescência, a abordagem do Desenvolvimento Positivo na Adolescência (*Positive Youth Development - PYD*) (Lerner & Galambos, 1998).

Esta abordagem foca-se nos talentos, pontos fortes, potencialidades de cada indivíduo, perspetivando que todos os adolescentes possuem competências e qualidades positivas que podem ser otimizados para promover o desenvolvimento (Lerner & Galambos, 1998). O grande objetivo com os adolescentes não é apenas atenuar ou remediar os seus défices mas também compreender, educar e envolver os adolescentes em atividades produtivas (Damon, 2004).

A abordagem do PYD perspetiva os adolescentes como indivíduos capazes de mobilizar o seu potencial para se desenvolverem, sendo para tal necessário estarem motivados e sentirem que possuem algum controlo sobre as suas vidas e atividades (Larson, 2006).

Segundo esta perspetiva, os resultados de uma adolescência bem-sucedida incluem o desenvolvimento de características sistematizadas no denominado Modelo dos Cinco Cs (Lerner, Lerner, Almerigi, Theokas, Phelps, Gestsdottir, *et al.*, 2005; Bowers, Li, Kiely, Brittan, Lerner, & Lerner 2010): Competência (visão positiva das suas ações em áreas específicas como social, académica, cognitiva e vocacional); Confiança (sentimento global de autoestima e autoeficácia positiva); Conexão (vinculo positivo com pessoas e instituições;

entre o indivíduo e a família, os pares, a escola, a comunidade); Carácter (respeito pelas regras e normas sociais, culturais, comportamentais, morais e integridade); Compaixão/cuidar (capacidade de empatia com os outros). O desenvolvimento destas competências conduz a uma sexta: Contribuição (o envolvimento em atividades de voluntariado, de serviço à comunidade).

PYD considera que as forças de carácter são centrais no desenvolvimento dos adolescentes. Por um lado, apresentam-se como fatores protetores contribuindo para a redução de problemas como o consumo de álcool, violência, depressão, gravidez na adolescência (Park, 2004a). Por outro lado, podem também ajudar os adolescentes a crescer e florescer, promovendo efeitos positivos como sucesso escolar, capacidade de liderança, capacidade para adiar as recompensas, e contribuem positivamente para a satisfação com a vida (Park, 2004a). Portanto, estimular e criar condições para que os adolescentes apliquem e otimizem as suas potencialidades é uma necessidade. Para tal é preciso, em primeiro lugar, que os adolescentes possam identificar as potencialidades que possuem (Park & Peterson, 2009). Por isso, uma das preocupações nas investigações foi criar uma forma de medir as potencialidades, tendo sido desenvolvido o *Values in Action (VIA)- Classification of Strengths*. O VIA identificou 24 potencialidades, possíveis de serem avaliadas através de um instrumento de autorrelato (Park, 2004a; Park & Peterson, 2006b). Uma das premissas do VIA assenta no facto de não perspetivar as potencialidades como algo que o adolescente possui ou não possui mas como existindo um perfil de potencialidades, em que umas podem estar mais desenvolvidas do que outras. A literatura aponta que a promoção e aplicação das qualidades positivas em diferentes atividades e contextos contribuem para que os adolescentes sejam mais felizes, mais populares entre os pares, mais produtivos nas suas ocupações e tenham mais sucesso escolar (Park & Peterson, 2009).

3. Programas que promovem o desenvolvimento positivo de adolescentes

A literatura sobre o PYD enfatiza que se devem encontrar formas de otimizar o funcionamento positivo dos adolescentes (Geldhof, Bowers, Mueller, Napolitano, Callina, & Lerner, 2014). Nesse sentido, ao longo das últimas décadas têm proliferado a produção e implementação de programas que focam o desenvolvimento positivo (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2004; Roth & Brooks-Gunn, 2003).

Na generalidade, estes programas proporcionam contextos que ajudam os adolescentes a desenvolver “competências que lhes permitem crescer e se tornem adolescentes e adultos saudáveis e responsáveis” (Roth & Brooks-Gunn, 2003, p. 171).

A revisão sobre a eficácia destes programas de desenvolvimento realizada por Catalano *et al.* (2004) concluiu que estes têm um impacto positivo na promoção do desenvolvimento positivo bem como na prevenção de comportamentos de risco. No geral, os resultados da implementação dos programas revelaram mudanças positivas no comportamento dos adolescentes, por exemplo, maior autocontrolo; melhores capacidades cognitivas e de resolução de problemas; melhor desempenho escolar e relações com os pares e com os adultos. Verificaram-se também mudanças positivas em comportamentos relacionados com a agressividade e violência (Catalano *et al.*, 2004); consumo de drogas, álcool e tabaco; comportamentos sexuais de risco (Schwartz, Phelps, Lerner, Huang, Brown, Lewin-Bizan, *et al.*, 2010). A literatura aponta ainda que os programas contribuem para a promoção de aptidões pessoais e sociais e para a melhoria dos níveis de autoestima e autoeficácia (Durlak Taylor, Kawashima, Pachan, DuPre, Celio, *et al.*, 2007).

4. O Programa de Intervenção em grupo “Desafio: Ser⁺”

No âmbito dos programas de intervenção e seu impacto na promoção do desenvolvimento positivo, Freire, Araújo, Teixeira e Lima (2012) construíram o programa *Desafio: Ser⁺*, cujos objetivos passam pela promoção do desenvolvimento ótimo dos adolescentes, identificando e otimizando experiências e as características individuais positivas e pela promoção de comportamentos de pró-atividade e de envolvimento em atividades do dia-a-dia dirigidas intencionalmente à otimização do seu desenvolvimento.

O programa, ainda em fase experimental, tem sido implementado com adolescentes. Tem-se utilizado um *design quase experimental*, usando-se um grupo de comparação e um grupo experimental e com avaliação pré e pós intervenção. Procura-se avaliar as mudanças que ocorrem em alguns fatores, nomeadamente, bem-estar psicológico, satisfação com a vida, autoconceito e autoestima (Freire *et al.*, 2012); bem como analisar a avaliação qualitativa e quantitativa que os adolescentes efetuam do programa.

Este programa foi já implementado e avaliado em alunos do 9º ano de escolaridade, de uma Escola Básica da cidade de Braga, com média de idades de 14,36. O programa foi aplicado a 3 turmas, tendo outra turma constituído o grupo de comparação. Os resultados revelaram a existência de um aumento significativo em todas as variáveis estudadas após a

implementação do programa (Araújo, 2011; Freire *et al.*, 2012). A avaliação realizada pelos participantes também foi positiva, considerando os adolescentes que o programa lhes proporcionou aprendizagens importantes (Freire *et al.*, 2012).

O programa integra oito sessões, de 90 minutos, de periodicidade semanal, dividido em três módulos, cada um constituído por duas sessões. Acresce ainda uma sessão inicial para apresentação do programa e do grupo e uma final para avaliar e finalizar o programa.

Tal como definido por Araújo (2011) e Freire *et al.* (2012), o primeiro módulo, *as experiências positivas de vida*, pretende levar o adolescente a compreender a existência e distinção entre diferentes enfoques, positivo e negativo, na interpretação da realidade, realçando que as diferentes perspetivas têm diferentes consequências na forma como o indivíduo pensa, sente e age. Pretende-se que o adolescente seja capaz de identificar as suas experiências positivas e o contributo destas no desenvolvimento.

O segundo módulo, *“características individuais positivas e o envolvimento”*, ambiciona que os adolescentes identifiquem as suas competências e reflitam em formas de as desenvolver e otimizar reconhecendo que as suas características positivas, conjuntamente com os vários contextos em que estão inseridos, favorecem o envolvimento nas atividades do quotidiano, promovendo o seu desenvolvimento.

No terceiro módulo, *experiências ótimas de vida e o desenvolvimento positivo*, é possível que os adolescentes compreendam o conceito de experiência ótima e o seu papel no processo de desenvolvimento individual. Os adolescentes têm também oportunidade para criarem um projeto de vida para o funcionamento ótimo, através das experiências ótimas.

Este é um programa de intervenção em grupo, que tem vindo a ser implementado em contexto escolar. Deste programa constam diferentes atividades, umas realizadas individualmente, outras em grupo, sendo os adolescentes sempre incentivados a partilhar com o grupo o resultado das suas reflexões. Ademais, os conteúdos do programa são abordados em grupo, possibilitando a discussão das temáticas em grupo. No programa está ainda prevista, entre as sessões, a realização de atividades em casa que são partilhadas e analisadas na sessão seguinte. No final de cada sessão, cada adolescente individualmente, avalia essa sessão e na última realiza ainda a avaliação do programa no geral.

5. O programa de intervenção *Desafio: Ser⁺* e o Bem-estar psicológico, Satisfação com a vida, Autoconceito e Autoestima

Aquando da implementação do programa no 9º ano, o bem-estar psicológico, a satisfação com a vida, o autoconceito e a autoestima foram as variáveis avaliadas porque têm sido focadas na literatura como alguns fatores promotores do desenvolvimento positivo (Freire & Tavares, 2011).

De acordo com a literatura, o bem-estar associa-se a várias consequências positivas, apresentando-se como um “amortecedor” (*buffer*) relativamente a diversas perturbações mentais, como um indicador central do desenvolvimento positivo promovendo uma saúde mental ótima (Park, 2004b).

Pode-se perspetivar o bem-estar assumindo a existência de dois modelos (Ryan & Deci, 2001): o bem-estar subjetivo (BES) e o bem-estar psicológico (BEP), ambos promotores do florescimento humano (Ryan & Deci, 2001).

A perspetiva do BEP associa-se fortemente ao funcionamento psicológico positivo atendendo a que se baseia em conceções de crescimento e desenvolvimento pessoal e autorrealização (Ryff, 1989). As investigações têm verificado que indivíduos que apresentam níveis mais elevados de BEP reportam sentir-se felizes, capazes, satisfeitos com a vida (Huppert, 2009). Ademais, o BEP associa-se a um pensamento mais flexível, criativo e a comportamentos pró-sociais (Huppert, 2009).

A Satisfação com a Vida (SV) é a componente cognitiva do BES e desempenha um papel relevante no desenvolvimento positivo (Diener, 2000). As investigações têm reportado que as pessoas felizes e satisfeitas com a vida tendem a demonstrar mais capacidades na resolução de problemas, mais resistência ao *stress*, mantêm relações sociais significativas, experienciam melhores níveis de saúde física e mental. Demostram ainda que a SV se correlaciona positivamente com características como autoestima mais elevada, autoconfiança, comportamentos pro-sociais, otimismo. Contrariamente, apresenta uma correlação negativa com a depressão, ansiedade, violência, consumo de drogas, comportamentos sexuais de risco (Park, 2004b).

O autoconceito (AC) influencia também o desenvolvimento e funcionamento saudável do indivíduo (Craven & Marsh, 2008), favorecendo aspetos do bem-estar como a felicidade, a motivação, esforço nas tarefas escolares. Pereira (2006) refere que os indivíduos que apresentam um autoconceito positivo têm mais capacidade para agir de forma autónoma, tomar decisões, assumir responsabilidades, enfrentar desafios e maior tolerância à frustração.

A autoestima (AE) tem sido frequentemente associada a comportamentos adaptativos e estilos de vida saudáveis (Antunes, Sousa, Carvalho, Costa, Raimundo, Lemos, *et al.*, 2006). O estudo de Rosenberg, Schoenbach, Schooler, & Rosenberg (1995) demonstra uma relação positiva entre a AE, a SV e a felicidade e uma relação negativa com a depressão, ansiedade, irritabilidade e afeto negativo. Também Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt & Schimel (2004) verificaram que as pessoas com AE mais elevada experienciam mais felicidade, otimismo e motivação.

Atendendo aos resultados positivos obtidos com o programa *Desafio: Ser⁺* (Freire *et al.*, 2012) no 9º ano pretendeu-se com este estudo avaliar se o programa também se revela eficaz noutros níveis de escolaridade. Assim, procedeu-se à implementação do programa no 8º ano, ainda 3º ciclo, e no 11º ano. Este ano integra-se já no ensino secundário, representando uma idade mais avançada na adolescência. Neste estudo comparam-se os efeitos da implementação do programa *Desafio: Ser⁺* nestes anos de escolaridade, analisando os resultados quer a nível quantitativo (variáveis independentes do programa) quer a nível qualitativo (informação recolhida sessão a sessão e em relação ao programa em geral). Concretamente pretende-se analisar o impacto do programa nestes dois anos de escolaridade (8º e 11º), tornando relevante o fator idade (adolescência inicial e tardia).

Metodologia

1. Participantes

Participaram neste estudo 80 alunos correspondentes a dois anos de escolaridade: 8º e 11ºanos, de duas escolas do Norte de Portugal, uma pública do 2º e 3º ciclo; outra semi-particular com todos os níveis de ensino.

A amostra do 8ºano é constituída por 47 alunos do ensino regular, 21 do sexo feminino (44,7%) e 26 do sexo masculino (55,3%), com uma média de idades de 13,74 (DP = 0.74). Do 11ºano, participaram 33 alunos do ensino profissional, 16 do sexo feminino (48,5%) e 17 do sexo masculino (51,5%) com uma média de idades de 17,03 (DP = 0.84).

2. Instrumentos

Escala de Autoconceito Piers-Harris (versão portuguesa de Veiga, 1989), apresenta índices de consistência interna satisfatórios tanto para a escala global como para as subescalas (entre 0.86 e 0.89). Cada item tem duas respostas possíveis: *sim* ou *não*, atribuindo-se um ponto ou zero conforme a resposta revele uma atitude positiva ou negativa, e estão organizados em seis fatores: *Aspeto Comportamental; Ansiedade; Estatuto Intelectual e Escolar; Popularidade; Aparência e Atributos Físicos e Satisfação e Felicidade*. A obtenção de um resultado elevado sugere uma autoavaliação positiva.

Escala de Autoestima de Rosenberg (versão portuguesa de Romano, Negreiros & Martins, 2007), apresenta valores de consistência interna moderadamente elevados (*Alpha de Cronbach* de .86). É uma escala de tipo Likert, com as opções de resposta variando entre 1 = concordo totalmente e 4 = discordo totalmente, uma pontuação alta reflete uma autoestima global elevada. Os itens 2, 5, 6, 8 e 9 estão invertidos.

Escala de Bem-estar Psicológico para Adolescentes (Bizarro, 1999). A resposta aos itens varia numa escala de seis pontos (1 = sempre, 6 = nunca). Estes estão distribuídos por cinco subescalas: *Ansiedade, Cognitiva-Emocional Negativa, Apoio Social, Perceção de Competências e Cognitiva-Emocional Positiva*. O instrumento apresenta valores elevados de consistência interna para as 5 subescalas (entre .85 a .90), e para o índice de Bem-estar total (.93).

Escala de Satisfação com a Vida (versão portuguesa de Neto, 1993), constituída por cinco itens, com uma escala de resposta tipo Likert de 7 pontos (1 = discordo totalmente e 7 =

concordo totalmente). A versão portuguesa revelou qualidades psicométricas desejáveis, com um coeficiente de consistência interna de .78 e uma homogeneidade dos itens muito aceitável (.41).

Para além destes instrumentos, foram utilizadas fichas de avaliação integradas nas várias sessões do programa, concretamente a ficha “*Refletindo na sessão*” e a ficha “*O Programa ser + e eu...*”. A primeira, constituída por questões abertas, avalia os aspetos que os adolescentes apreciaram mais e menos e o que cada sessão lhes trouxe de importante. Esta ficha contém ainda uma questão quantitativa em que os adolescentes avaliam de 1 até 6 o grau de apreciação da sessão. A segunda ficha foi utilizada na sessão de finalização do programa fazendo os adolescentes uma avaliação do que mais e menos apreciaram do programa no global e o que consideraram ter aprendido com este programa.

3. Procedimento

3.1. Divulgação e implementação do programa

A recolha de dados e a implementação do programa *Desafio: Ser⁺* ocorreu durante o período letivo. Obteve-se o consentimento das Direções das escolas e dos Encarregados de Educação após ter sido garantida a confidencialidade dos dados recolhidos.

Iniciou-se a implementação do programa primeiro nos alunos do 8º ano e, num ano posterior, nos alunos do 11º ano. Os alunos do 8º ano foram avaliados em dois momentos: antes e após a implementação do programa. Os alunos do 11º ano foram avaliados em três momentos: antes, após a implementação do programa e 10 meses depois da sua implementação. Todos os alunos preencheram os instrumentos relativos às variáveis em estudo.

No 8º ano, o programa foi implementado a uma turma do ensino regular que constituiu o grupo experimental, enquanto outra turma da escola constituiu o grupo de comparação. Do 11º ano, participaram duas turmas do ensino profissional, uma constituiu-se como o grupo experimental e a outra como grupo de comparação. Realça-se que as duas turmas são de áreas de estudo diferentes: uma turma da área de Restauração, outra na área do Teatro. O programa foi implementado à turma da área de Restauração. A amostra não foi selecionada aleatoriamente mas escolhida de acordo com a disponibilidade da escola utilizando-se, portanto, um *design quase experimental*.

Análises de dados

Relativamente à análise quantitativa, os dados recolhidos foram submetidos a tratamento estatístico através do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). No mesmo sentido do estudo anterior (Araújo, 2001; Freire *et al.*, 2012) efetuou-se a análise das estatísticas descritivas; de forma a estudar as diferenças entre momentos (pré-teste, pós-teste e no 11º ano follow-up) e entre grupos (de comparação e experimental) realizaram-se análises de variância mista bifactorial para cada uma das variáveis em estudo. Procurou-se também analisar o impacto do ano de escolaridade nas variáveis em estudo, nomeadamente, avaliar se o ano escolar é preditor da AE, AC, BEP e SV. O valor de cada uma destas variáveis corresponde ao cálculo da diferença entre a respetiva medida no pós-teste e pré-teste. Ou seja, maiores valores nesta medida calculada revelam maiores níveis destas variáveis no pós-teste. Assim, utilizando-se os dados relativos aos grupos experimentais do 8º e 11ºanos, realizaram-se quatro análises de regressão linear simples.

No que concerne à análise qualitativa, as respostas abertas a todas as questões das Fichas “*Refletindo a sessão*”, recolhidas sessão a sessão, e “*O Programa Ser⁺ e eu...*”, obtido sobre o programa no seu todo, foram sujeitas à análise de conteúdo categorial, tendo por base as categorias já estabelecidas por Freire *et al.* (2012) e Araújo (2011). As respostas foram codificadas por dois codificadores independentes, tendo-se procedido posteriormente, para cada questão, ao cálculo do *Kappa de Cohen* para verificar o grau de concordância entre os mesmos. Os resultados desta análise variam entre .81 e .95, para o 8ºano, apontando para um acordo quase perfeito e entre .62 e .91, para o 11ºano, revelando um acordo substancial a quase perfeito (Landis & Koch, 1977). O desacordo foi resolvido por um terceiro cotador.

Seguidamente, foram calculadas as frequências de cada categoria, quer para as respostas dadas a todas as sessões, quer para as respostas acerca do programa no geral. Atendendo a que a frequência das respostas é reduzida, optou-se por se apresentar as duas categorias com maior percentagem de resposta, referindo-se alguma categoria adicional quando esta tenha obtido a mesma percentagem de resposta.

1. Resultados Quantitativos

1.1. Estatística descritiva

Na tabela 1 apresentam-se as médias e desvios-padrão das variáveis em estudo, para os dois anos de escolaridade relativamente aos grupos (comparação e experimental) e para os diferentes momentos de avaliação.

Tabela 1

Medidas Descritivas das Variáveis em Função do Grupo.

Variáveis	Ano de escolaridade	Momento	Grupo		
			Comparação	Experimental	Total
AE	8º ano	Pré-teste (n = 47)	25.30 (2.05)	24.60 (5.07)	24.91 (4.00)
		Pós-teste (n = 47)	28.15 (1.46)	28.44 (2.24)	28.31 (1.99)
		Pré-teste (n = 33)	29.94 (5.57)	30.50 (4.41)	29.67 (5.04)
	11º ano	Pós-teste (n = 33)	28.63 (4.19)	29.71 (3.77)	29.13 (3.97)
		Follow-up (n = 31)	30.60 (5.85)	30.17 (7.77)	30.41 (5.71)
		Pré-teste (n = 47)	27.20 (4.82)	25.55 (6.66)	26.33 (5.85)
AC	8º ano	Pós-teste (n = 47)	26.70 (4.35)	28.27 (3.27)	27.52 (3.87)
		Pré-teste (n = 33)	41.63 (8.05)	42.65 (7.82)	42.15 (7.82)
		11º ano	Pós-teste (n = 33)	42.69 (9.23)	44.53 (7.54)
	Follow-up (n = 31)		47.38 (5.52)	43.60 (8.83)	45.36 (7.59)

BEP	8º ano	Pré-teste	93.60	103.77	99.35
		(<i>n</i> = 47)	(11.84)	(24.40)	(20.39)
		Pós-teste	140.05	129.88	134.30
	(<i>n</i> = 47)	(13.23)	(25.42)	(21.42)	
	11º ano	Pré-teste	100.63	101.88	101.25
		(<i>n</i> = 33)	(13.61)	(11.19)	(12.28)
Pós-teste		100.94	105.63	103.28	
(<i>n</i> = 33)		(11.96)	(11.85)	(11.95)	
	Follow-up	119.00	130.00	124.08	
(<i>n</i> = 31)	(27.00)	(19.70)	(24.11)		
SV	8º ano	Pré-teste	26.76 (7.39)	24.77 (8.47)	25.66
		(<i>n</i> = 47)			(7.98)
		Pós-teste	26.29 (8.39)	23.62	24.81
	(<i>n</i> = 47)		(11.25)	(10.06)	
	11º ano	Pré-teste	20.80 (5.03)	20.81 (5.39)	20.81
		(<i>n</i> = 33)			(5.13)
Pós-teste		21.87 (6.49)	23.88 (5.41)	22.90	
(<i>n</i> = 33)				(5.95)	
	Follow-up	18.50 (6.57)	20.60 (6.51)	19.59	
(<i>n</i> = 31)			(6.51)		

1.2. Efeitos do momento e do grupo na AE, AC, BEP e SV

1.2.1. O 8º ano de escolaridade

A nível da AE, os resultados revelaram um efeito principal do momento, $F_{(1,43)}=26.80$, $p=.000$, apresentando os participantes níveis mais elevados de AE após a implementação do programa. Porém, os resultados não revelaram um efeito principal do grupo, $F_{(1,43)}=.77$, $p=.769$; nem se encontrou uma interação estatisticamente significativa entre o momento e o grupo, $F_{(1,43)}=.59$, $p=.448$.

No que se refere ao AC, não se constatou um efeito estatisticamente significativo para o momento $F_{(1,40)}=1.91$, $p=.175$, nem um efeito principal do grupo $F_{(1,40)}=.001$, $p=.975$.

Contudo, verificou-se uma interação com significância estatística entre o momento e o grupo $F_{(1,40)}=4.00, p=.052$, em que o grupo experimental apresenta um aumento mais acentuado dos níveis de autoconceito entre o pré e o pós-teste, enquanto no grupo de comparação se verificou uma ligeira diminuição, ainda que não significativa.

Relativamente ao BEP, os resultados demonstraram um efeito principal do momento, $F_{(1,44)}=87.14, p=.000$, verificando-se um aumento dos níveis de BEP após a intervenção. Não se apuraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de comparação e experimental, $F_{(1,44)}=.00, p=1$. Averiguou-se ainda uma interação estatisticamente significativa entre o momento e o grupo $F_{(1,44)}=6.84, p=.012$. Constatou-se que o grupo de comparação apresenta um aumento mais acentuado dos níveis de BEP, após a intervenção, do que o grupo experimental. Porém, os níveis de BEP no pré-teste eram mais elevados no grupo experimental.

A nível da SV não se constataram diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de SV antes e após a intervenção, ou seja, os resultados não demonstram um efeito principal do momento $F_{(1,45)}=.29, p=.595$. Também não se verifica um efeito principal do grupo $F_{(1,45)}=1.13, p=.294$. Apurou-se ainda a não existência de significância estatística quanto à interação entre o grupo e o momento $F_{(1,45)}=.05, p=.825$.

1.2.2. O 11º ano de escolaridade

Relativamente à AE, os resultados não demonstraram diferenças estatisticamente significativas nos níveis de AE nos diferentes momentos em que foi avaliada, $F_{(2,50)}=1.81, p=.174$. Também não se observou um efeito principal do grupo $F_{(1,25)}=.19, p=.666$. Os resultados apontaram ainda que não existe significância estatística a nível da interação entre o momento e o grupo $F_{(2,50)}=1.53, p=.227$.

Ao nível do AC, constatou-se um efeito principal do momento $F_{(1,57,40,91)}=4.31, p=.028$. Existem, portanto, diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos no momento de pré-teste e os obtidos no momento de follow-up, demonstrando os adolescentes níveis de AC mais elevados no momento de follow-up. Não se verificou um efeito principal do grupo $F_{(1,26)}=.24, p=.630$. Do mesmo modo, não se observaram diferenças no modo como o autoconceito aumenta ao longo do tempo entre os grupos. Assim, a interação entre o momento e grupo não é dotada de significância estatística $F_{(1,573,40,910)}=2.42, p=.113$.

Relativamente ao BEP, averiguou-se um efeito principal do momento $F_{(1,400,33,598)}=19.20, p=.001$. Neste seguimento, observaram-se diferenças entre o momento de pré-teste e o

momento de follow-up, bem como diferenças entre o momento pós-teste e o follow-up, sendo que os adolescentes apresentam níveis superiores de BEP no momento de follow-up. Os resultados não revelaram a existência de um efeito principal do grupo $F_{(1,24)} = .85, p = .366$. Também a interação entre o momento e o grupo não é dotada de significância estatística $F_{(1,40,33.598)} = 1.09, p = .326$.

No que respeita à SV verificaram-se diferenças entre o momento de pré-teste e o momento de pós-teste ($p = .065$), e diferenças entre o pós-teste e o momento de follow-up ($p = .059$), sendo que os adolescentes apresentam níveis superiores de SV no momento pós-teste. Contudo, as diferenças encontradas entre os momentos são apenas marginalmente significativas $F_{(1,64,44.17)} = 4.27, p = .027$. Tal como nas variáveis anteriores, não se constataram diferenças entre os grupos, não existindo um efeito principal do grupo $F_{(1,27)} = 2.11, p = .158$. Também a interação entre o momento e o grupo não revela significância estatística $F_{(1,64,44.17)} = .54, p = .554$.

1.3. Resultados da Análise de Regressão Linear Simples

As quatro análises de regressão foram efetuadas para cada uma das variáveis dependentes (AE, AC, BEP e SV), usando o 8º ano como constante. Estas análises revelaram que o menor ano de escolaridade, 8º ano, é preditor de maior diferença entre pós-teste e pré-teste ao nível da AE ($R^2 = .16, R^2_{adj} = .14; F_{(1,41)} = 7.89, p = .01; \beta = -.40, t = -2.81, p = .01$) e do BEP ($R^2 = .19, R^2_{adj} = .17; F_{(1,41)} = 9.50, p = .01; \beta = -.43, t = -3.08, p = .01$). Contudo, ser do 8º ou do 11º anos não foi preditor de maior diferença entre pós-teste e pré-teste ao nível do AC ($R^2 = .05, R^2_{adj} = .03; F_{(1,41)} = 2.25, p = .14; \beta = -.23, t = -1.50, p = .14$) e da SV ($R^2 = .01, R^2_{adj} = -.01; F_{(1,41)} = .48, p = .49; \beta = .11, t = .69, p = .49$). Assim, o programa parece ter um maior impacto no 8º ano relativamente à AE e ao BEP.

2. Resultados Qualitativos

Tendo por base as categorias definidas por Araújo (2011) e Freire *et al.* (2012), constatou-se que no conjunto das sessões, os participantes do 11º ano apontam as *interações positivas* no grupo (34,8%) e o *conhecimento pessoal* (15,6%) como o que mais gostaram, referindo-se a aspetos como a partilha de experiências e opiniões bem como à realização do projeto de vida. Já 34,7% dos adolescentes do 8º ano referiram ter gostado de *tudo*, enquanto 25,0% mencionaram as *atividades realizadas*.

Quanto ao que menos gostaram, a maioria dos participantes não apontou nenhum aspeto que lhes tivesse desagradado. Relativamente ao que consideraram mais importante nas sessões, os adolescentes de ambos os anos referiram as *aprendizagens realizadas* (28,9% dos alunos do 11º ano e 30,1% do 8º ano) como conhecer a capacidade para ver o lado positivo dos acontecimentos, valorização dos desafios. 19,3% dos participantes do 11º ano apontam também o *conhecimento dos outros* nomeadamente, o conhecer melhor os colegas; enquanto 19,3% dos adolescentes do 8º ano apontam o *conhecimento pessoal*, como a possibilidade de se conhecerem melhor e descobrirem os seus pontos fortes.

Solicitou-se também que avaliassem quantitativamente o quanto gostaram das sessões numa escala de 1 (não gostei) até 6 (gostei muito), obtendo-se, para o 11º ano, uma média de 5,29 e um desvio-padrão de 0,69. No 8º ano obteve-se uma média de 5,62 e o desvio-padrão de 0,76. Assim, verificou-se que, na generalidade, os adolescentes gostaram das sessões deste programa.

Relativamente à avaliação do programa no global, os aspetos que os alunos do 11º ano referem ter gostado mais prendem-se com o *conhecimento pessoal* (47,1%), especialmente a possibilidade de se conhecerem melhor, conhecerem os seus valores; com as *interações positivas no grupo* (17,6%) bem como com a oportunidade de ter *conhecido o programa e as psicólogas* (17,6%). Já 29,6% dos adolescentes do 8º ano referiram terem gostado de *tudo*, enquanto 18,5% mencionaram as *interações positivas* com os colegas da turma e o *conhecimento pessoal* como os aspetos que mais apreciaram.

Quanto ao que menos apreciaram, os adolescentes de ambos os anos mencionaram principalmente o facto de terem que escrever ou não estarem sentados junto a algum colega específico. 25% dos participantes do 11º ano e 22,2% do 8º ano não apontam qualquer aspeto que não tenham apreciado, e ainda a *avaliação e finalização do programa* (25%) surge como um aspeto que os alunos do 11º ano menos gostaram mas porque consideram o programa de curta duração.

A maioria dos adolescentes de ambos os anos aponta as *mudanças pessoais* e o *conhecimento pessoal* como os principais ensinamentos obtidos com o programa (Gráfico 1).

Discussão dos resultados

A literatura tem apresentado evidências que suportam a eficácia dos programas que promovem o PYD (Durlak *et al.*, 2007). Partindo deste pressuposto e baseando-se nos princípios da abordagem PYD, foi elaborado o programa *Desafio: Ser⁺*, objetivando otimizar o funcionamento positivo dos adolescentes. Aquando da sua implementação com alunos do 9ºano verificaram-se efeitos positivos nas variáveis avaliadas demonstrando, assim, a sua eficácia nesta faixa etária. Neste estudo, os resultados quer no 8ºano quer no 11ºano apontam também para a eficácia deste programa. No 8º ano, os níveis de AE, AC e BEP são mais elevados após a implementação do programa. Apenas na variável SV não se encontraram diferenças significativas, quer entre os momentos de avaliação quer entre os grupos (experimental e de comparação). No 11º ano, os níveis de AC são mais elevados quer logo após a intervenção quer no momento de *follow-up*. Também os níveis de BEP são mais elevados logo após a execução do programa, persistindo no momento de follow-up. O aumento nos níveis de SV, ainda que de forma marginal, também é significativo após a implementação do programa.

Contudo, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de comparação e experimental. Significa isto que tanto os adolescentes que usufruíram do programa como os adolescentes que não foram alvo de intervenção revelam ganhos nas mesmas variáveis, pelo que não se pode afirmar que os ganhos obtidos se devem em exclusivo ao programa de intervenção. Assim, deve ter-se em atenção algumas hipóteses explicativas.

Os participantes dos grupos experimental e de comparação, ainda que sendo de turmas diferentes, pertencem à mesma escola, pelo que há elevada probabilidade de haver partilha de informação sobre as atividades realizadas bem como das aprendizagens efetuadas.

Ao nível do 11ºano, o grupo de comparação é constituído pelos alunos de uma turma de um curso profissional de Interpretação. A literatura tem apontado que o Teatro contribui para o desenvolvimento de várias competências pessoais e sociais: criatividade; descoberta de novos talentos; capacidade para assumir riscos; facilidade de expressão de pensamentos e sentimentos; autoconfiança. Para além disso, melhora a capacidade de interação com os pares e com os adultos (Hughes & Wilson, 2004). Assim, o Teatro parece, *per se*, promover o desenvolvimento positivo dos adolescentes.

Outro aspeto prende-se com as medidas utilizadas neste estudo. Atendendo aos objetivos específicos do programa, as medidas utilizadas podem ser demasiado gerais não

avaliando especificamente todos os aspetos que estão a ser trabalhados pelo programa (Freire *et al.*, 2012).

Na análise dos resultados deve atender-se também à amostra utilizada, que acaba por ser uma das limitações do estudo. A amostra é reduzida sugerindo um poder limitado para detetar efeitos estatisticamente significativos. Outra limitação remete para a metodologia utilizada, tornando-se de grande relevância a utilização de um grupo de controlo, em que os sujeitos sejam distribuídos de forma aleatória, para melhor avaliar a eficácia do programa.

Quando se procura compreender o impacto do programa nos diferentes anos de escolaridade, 8º e 11º anos, verifica-se que o ano de escolaridade é preditor do impacto do programa, especialmente a nível da AE e do BEP. Assim, ainda que o programa também se revele eficaz na promoção do desenvolvimento ótimo dos adolescentes do 11ºano, os resultados apontam para que este apresente um maior impacto para os participantes do 8ºano do que para os participantes do 11ºano. Assim, deve ter-se em atenção alguns aspetos explicativos para estes resultados.

Ao elaborar-se um programa de intervenção deve ter-se em atenção a idade da população a que se dirige. Neste caso, as características desenvolvimentais no início e final da adolescência são distintas. O final da adolescência caracteriza-se pela existência de um pensamento hipotético-dedutivo, abstrato e formal (Lourenço, 2002), enquanto no início da adolescência o indivíduo ainda está a libertar-se do pensamento concreto (Lourenço, 2002). Neste sentido, os materiais utilizados ao longo das sessões parecem estar mais adaptados ao desenvolvimento dos adolescentes mais novos mas eventualmente precisar de ajustamentos para se adequar à complexidade do pensamento formal dos adolescentes mais velhos.

No que concerne aos níveis de AE, a literatura aponta para a existência de um decréscimo no início da adolescência, decorrente de todas as transformações físicas, afetivas, sociais (Wigfield, Eccles, Iver, Reuman, & Midgley, 1991). Pelo contrário, no final da adolescência, os níveis de AE tendem a aumentar e a estabilizar (Wigfield, *et al.*, 1991). Assim, existe maior margem para o incremento da AE em adolescentes mais novos e o programa parece constituir-se um contexto promotor dos níveis de AE nos adolescentes do 8º ano.

Relativamente ao BEP, o menor impacto do programa nos adolescentes do 11º ano parece ser consistente com o estudo de Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2008) que mostra que os adolescentes mais velhos apresentam níveis de BEP mais elevados, para além de valores mais elevados ao nível da autonomia, domínio do meio e crescimento pessoal, do que os adolescentes mais novos. Assim, tal pode justificar um aumento menos acentuado de bem-

estar psicológico nestes adolescentes após a sua participação no programa, comparativamente aos mais novos.

Uma das mais-valias deste estudo é a implementação de um momento de avaliação de follow-up, com os alunos do 11ºano. Na generalidade, os dados obtidos revelam a manutenção no tempo das melhorias registadas com a intervenção, o que demonstra que este programa de funcionamento positivo e desenvolvimento das potencialidades individuais é eficaz e benéfico a longo prazo.

Outro aspeto a salientar que remete para a utilidade deste programa de intervenção, refere-se à análise qualitativa. No geral, os participantes fizeram uma avaliação bastante positiva quer das sessões quer do programa. De entre os aspetos mais valorizados, distinguem-se as aprendizagens adquiridas, a possibilidade de ampliarem o seu conhecimento pessoal bem como as interações positivas estabelecidas com os colegas, nomeadamente pela partilha de experiências, pelo convívio, permitindo conhecerem-se melhor uns aos outros. Acerca das aprendizagens os adolescentes salientam terem descoberto potencialidades suas que desconheciam, terem mudado de atitude aprendendo a ser mais positivos e capazes de enfrentar desafios. Referem ainda que o programa também promoveu mudanças na sua forma de pensar, sentir e agir, e que passaram a valorizar-se mais.

Deste modo, pode concluir-se que este programa de intervenção foi benéfico e útil para os adolescentes que dele usufruíram e que, portanto, o programa contribuiu para fomentar o seu desenvolvimento pessoal e social, potenciando a adoção de um estilo de vida saudável promotor do seu bem-estar.

Conclusão

Com este estudo, procurou-se avaliar a eficácia do programa *Desafio: Ser+* com adolescentes de diferentes níveis de escolaridade e os ganhos obtidos pelos participantes nas variáveis em estudo fornecem suporte quanto à sua eficácia. Os resultados obtidos (quantitativos e qualitativos) parecem indicar que a implementação do programa poderá ser mais vantajosa com adolescentes mais novos. Mais, a implementação do programa foi realizada em contexto escolar e este apresenta-se como um contexto ideal para promover o desenvolvimento dos adolescentes (Ruini *et al.*, 2009), dotando-os de recursos que funcionam como fatores protetores face a desafios e adversidades presentes e futuras. Efetivamente, estes resultados são consistentes com Lerner e Galambos (1998) que referem que os programas de

PYD mais bem-sucedidos são os que se iniciam no período de desenvolvimento mais precoce, são implementados nas escolas e possibilitam o envolvimento do grupo de pares.

Ainda assim, e de modo a ser possível a generalização dos resultados a outros grupos que não apenas os escolares, é pertinente realizar estudos com outros grupos e em outros contextos. Sugere-se que este programa continue a ser implementado, também de forma a contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e de intervenções focados no funcionamento ótimo.

Referências bibliográficas

- Antunes, C., Sousa, M. C., Carvalho, A., Costa, M.; Raimundo, F., Lemos, *et al.* (2006). Auto-estima e comportamentos de saúde e de risco no adolescente: efeitos diferenciais em alunos do 7º ao 10º ano. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), 117-123
- Araújo, M. (2001). *Implementação e avaliação de um programa de intervenção em grupo para o desenvolvimento positivo de adolescentes: “Desafio: Ser+”*. Dissertação de Mestrado. Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Portugal;
- 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;
- Bizarro, L. (2001). A avaliação do bem-estar psicológico na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 81-116.
- 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.
- 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
- Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential. *Educational & Child Psychology*, 25(2), 104-118
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43;

Durlak, J.A., Taylor, R.D., Kawashima, K., Pachan, M. K., DuPre, E. P., Celio, *et al.* (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American journal of community psychology*, 39(3-4), 269-286.

Fernandes, H.M., & Vasconcelos-Raposo, J. (2008). *O bem-estar psicológico em adolescentes – uma abordagem centrada no florescimento humano*. Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Actividade Física e Saúde da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal;

Fonseca, H. (2005). *Compreender os adolescentes: Um desafio para pais e educadores*. Lisboa: Editorial Presença.

Freire, T. & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjectivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(5), 184-188;

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., Araújo, M., Teixeira, A., & Lima, I. (2012). Implementação e avaliação de um programa de intervenção em grupo para o desenvolvimento positivo de adolescentes: Desafio Ser⁺. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (XVI), 231-255;

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*, XI (2), 223-242;

Gable, S., & Haidt, J. (2005). Positive Psychology. *Review of General Psychology*, 9, 1089-2680.

Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Callina, K. S. & Lerner, R. M (2014). Longitudinal Analysis of a Very Short Measure of Positive Youth Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 933–949.

Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 57-72.

Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(2), 137-164.

Landis, J. & Koch, G. G. (1977). The measurements of agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(3), 159-179;

Larson, R. (2006). Positive Youth Development, Willful Adolescents, and Mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 677-89.

Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446;

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., et al. (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. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.

Lourenço, O. M. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo - Teoria, Dados e Implicações*. Coimbra: Almedina.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill .

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. (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. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College & Character*, 10, 4-13.

Pereira, M. (2006). El Autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y da educación, *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6(1), 1409-4703.

Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J. & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130, 435–468.

Rosenberg, M., Schoenbach, C., Schooler, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141–156.

Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: Risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32, 170–182.

Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., *et al.* (2009) School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40, 522-532;

Ryan, R. M., & Deci, E. L., (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141 – 66.

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

Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar*. Lisboa: Editorial Caminho.

Schwartz, S. J., Phelps, E., Lerner, J. V., Huang, S., Brown, C. H., Lewin-Bizan, S., *et al.* (2010). Promotion as prevention: Positive youth development as protective against tobacco, alcohol, illicit drug, and sex initiation. *Applied Developmental Science, 14*, 197-211.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.

Sprinthall, N., & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veiga, F. H. (1989). Escala de auto-conceito: adaptação portuguesa do «Piers-Harris Children's Self-Concept Scale». *Psicologia, VII* (3), 275-284.

WHO, World Health Organization. (1986). Young People's Health – Challenge for Society. Report of a WHO Study Group on Young People and Health for All. *Technical Report Series, 731*. Geneva: WHO.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Iver, D. M., Reuman, D. A., & Midgley (1991). Transitions during early adolescence: changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*(4). 552-565.