

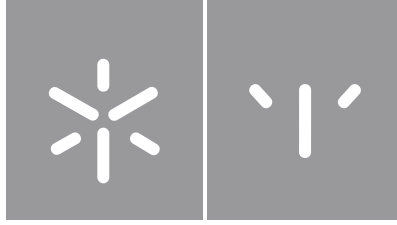
Cláudia Cruz
"Crescer com Lazer - R": estudo piloto de
adaptação de um programa de
desenvolvimento positivo para
adolescentes em risco psicossocial



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Cláudia Marcela Santos da Cruz

"Crescer com Lazer - R": estudo piloto de
adaptação de um programa de
desenvolvimento positivo para adolescentes
em risco psicossocial



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Cláudia Marcela Santos da Cruz

“Crescer com Lazer - R”: estudo piloto de
adaptação de um programa de
desenvolvimento positivo para adolescentes
em risco psicossocial

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Teresa Freire

DECLARAÇÃO

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/>

04/06/2019

Assinatura: Cláudia Marcela Santos Cruz

Agradecimentos

À minha mãe, ao meu pai, ao meu irmão, ao meu namorado e ao meu afilhado, obrigada pelo amor incondicional e pelo suporte em todos os momentos.

À minha orientadora, a Professora Doutora Teresa Freire, o meu obrigada pelo ensino, pela orientação, pelo encorajamento e pela positividade que transmitiu ao longo destes últimos dois anos.

Não me posso esquecer de agradecer, em específico, à Janine e à Ana Isabel pela ajuda no âmbito desta dissertação e, em geral, à Equipa de Investigação em Desenvolvimento Positivo e Funcionamento Ótimo.

Por último, mas não menos importante, quero deixar um agradecimento especial às duas casas de acolhimento e às participantes do estudo, pois a concretização desta dissertação não seria possível sem o vosso contributo.

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.

04/06/2019

Assinatura: Cláudia Marcela Santos Cruz

“Crescer com Lazer – R”: estudo piloto de adaptação de um programa de desenvolvimento positivo para adolescentes em risco psicossocial

Resumo

Apesar da ainda escassez de programas de intervenção para o desenvolvimento positivo dirigidos a adolescentes em risco psicossocial, a relevância dos mesmos tem-se evidenciado recentemente. O presente estudo piloto tem como objetivos: (1) a adaptação do programa de desenvolvimento positivo em grupo “Crescer com Lazer...” a esta população de adolescentes, e respetiva implementação; (2) a exploração das perceções dos participantes sobre o programa adaptado e as suas sessões; e (3) a avaliação do efeito do mesmo em variáveis do desenvolvimento positivo (atitudes face ao lazer, satisfação no lazer, autoestima e satisfação com a vida). Participaram no estudo 8 adolescentes do sexo feminino em risco psicossocial. As adolescentes do grupo experimental participaram no programa e responderam a fichas de avaliação das sessões e do programa como um todo. Responderam, ainda, a questionários relativos às variáveis do desenvolvimento positivo nos momentos do pré e pós-teste, tal como o grupo de comparação. Os dados das fichas de avaliação revelaram uma apreciação muito positiva das sessões e do programa. Os resultados mostram também uma tendência para o aumento dos níveis de autoestima e satisfação com a vida no grupo experimental. Corrobora-se, assim, a pertinência deste programa de desenvolvimento positivo adaptado dirigido a adolescentes em risco psicossocial e a necessidade de estudos futuros para a validação do mesmo.

Palavras-chave: adolescentes em risco psicossocial, desenvolvimento positivo, lazer, programa de intervenção em grupo.

"Growing-up with Leisure - R": pilot study of adaptation of a positive development program for adolescents at psychosocial risk

Abstract

Despite the scarcity of intervention programs for positive development aimed at adolescents at psychosocial risk, the relevance of these programs has recently been shown. The presente pilot study has as aims: (1) the adaptation of the positive development group program "Growing-up with Leisure ..." to this population of adolescents, and its implementation; (2) the exploration of participants' perceptions about the adapted program and its sessions; and (3) the evaluation of its effect on variables of positive development (attitudes towards leisure, leisure satisfaction, self-esteem and satisfaction with life). Eight female adolescents at psychosocial risk participated in the study. The adolescents from the experimental group participated in the program and answered the evaluation sheets of the sessions and the program as a whole. They also answered questionnaires related to positive development variables on the pre and posttest moments, such as the comparison group. The data from the evaluation sheets revealed a very positive assessment of the sessions and the program. The results also show a tendency to increase the levels of self-esteem and satisfaction with life in the experimental group. This corroborates the relevance of this adapted positive development program aimed at adolescents at psychosocial risk and the need of future studies to validate it.

Keywords: adolescents at psychosocial risk, positive development, leisure, group intervention program.

Índice

Introdução.....	8
Método.....	15
Participantes.....	15
Medidas.....	15
Procedimento.....	17
Análise de Dados.....	18
Resultados.....	19
Discussão.....	30
Referências.....	33

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Estrutura do programa "Crescer com Lazer..."</i>	14
Tabela 2. <i>Estrutura do programa "Crescer com Lazer – R"</i>	20
Tabela 3. <i>Resultados da avaliação qualitativa das sessões</i>	22
Tabela 4. <i>Resultados da avaliação do programa de intervenção</i>	26
Tabela 5. <i>Resultados do efeito do programa ao nível das variáveis de desenvolvimento positivo</i>	29

“Crescer com Lazer – R”: estudo piloto de adaptação de um programa de desenvolvimento positivo para adolescentes em risco psicossocial

1. O Desenvolvimento Positivo na Adolescência

A adolescência é o período desenvolvimental compreendido entre a infância e a idade adulta, caracterizado por um conjunto de mudanças significativas que coocorrem a nível biológico, psicológico e social (Gestsdottir & Lerner, 2008). A modificação da relação com os pais, a procura de autonomia, as mudanças na relação com os pares, a construção da identidade e o estabelecimento de projetos de futuro são algumas das tarefas desenvolvimentais características deste período (Fonseca, 2005). A complexidade inerente a estas tarefas pode influenciar negativamente o bem-estar dos adolescentes, resultando em problemas psicológicos e no desenvolvimento de trajetórias de vida desadaptativas (Bizarro, 2001), levando a que a investigação científica com adolescentes se tenha centrado nas suas problemáticas, como é o caso da gravidez na adolescência, do suicídio e da delinquência.

É neste sentido que surge a perspetiva do Desenvolvimento Positivo na Adolescência (Zarrett & Lerner, 2008). Segundo esta, não se devem apenas atenuar os défices e as problemáticas dos adolescentes, mas também encontrar formas de potenciar e otimizar as suas potencialidades e capacidades (Forrest-Bank, Nicotera, Anthony, & Jenson, 2015).

O grande foco da perspetiva do Desenvolvimento Positivo na Adolescência têm sido os adolescentes com percursos desenvolvimentais normativos (Gardner, Roth, & Brooks-Gunn, 2008). No entanto, muito recentemente têm vindo a surgir estudos com populações de adolescentes nunca estudadas dentro desta perspetiva (Wium & Dimitrova, 2019). Uma destas populações são os adolescentes em risco psicossocial (Gardner, Roth, & Brooks-Gunn, 2008). Um artigo recente de Ellis, Bianchi, Griskevicius e Frankenhuis (2017) veio salientar que esta população tem vindo a ser estudada, até à atualidade, apenas com base no modelo do défice, o que “pintou um quadro negro sobre as populações em risco” (p.561). Para estes autores, devem também ser estudadas as suas competências ou potencialidades. Consideram-se em risco psicossocial todos os adolescentes que possuam um conjunto de fatores de risco para o seu desenvolvimento psicossocial, assim como a ausência/ineficácia de fatores de proteção (Shute, 2000). Um exemplo de uma população de adolescentes em risco psicossocial é aquela à qual foi aplicada uma medida de promoção e proteção (Lei nº 142/2015, de 8 de setembro), como é o caso do acolhimento residencial (art. 35º) (Carvalho, 2013).

Segundo a perspetiva do Desenvolvimento Positivo, é necessário criar condições e oportunidades em que os adolescentes possam desenvolver competências e potencialidades que

contribuam para que o seu desenvolvimento ocorra de forma positiva (Freire, 2006). Um contexto que reúne todas as condições para a otimização de competências e potencialidades é o lazer (Freire, 2013).

1.1. O Lazer e o Desenvolvimento Positivo na Adolescência

No senso comum, o lazer é visto como a realização de atividades ou tarefas satisfatórias, agradáveis e prazerosas quando existe tempo livre. No entanto, para além de ser realizado com base no tempo livre do indivíduo, é também realizado com base no seu livre arbítrio, sendo que o mesmo tem mais controlo sobre as suas atividades de lazer do que em qualquer outra atividade (Teixeira, 2008).

Tem sido definido na literatura como uma experiência subjetiva que pode ser vista através de uma abordagem psico-socio-ecológica que integra três níveis interrelacionados: o *self*, os outros e os lugares (Freire, 2013). O primeiro nível, o intrapessoal, contém as experiências subjetivas e idiossincráticas do indivíduo e as suas competências e gostos. O segundo diz respeito à interação social, uma vez que muitas atividades de lazer se fazem na presença de outros, no sentido de serem também obtidos objetivos sociais. Por último, os lugares dizem respeito ao espaço físico onde as experiências de lazer ocorrem, e são também um nível importante (Freire, 2013).

Os adolescentes despendem bastante do seu tempo livre em atividades de lazer, em comparação com indivíduos de outras faixas etárias, como é o caso dos adultos, que se ocupam mais com tarefas profissionais e outras relacionadas com os seus papéis sociais (Super, 1984 *cit. in* Freire, 2013). Num estudo de Freire, Fonte e Lima (2007), verificou-se que os adolescentes portugueses despendem cerca de 36,9% do seu tempo em atividades de lazer, 29,2% em tarefas produtivas, dos quais 17,9% a estudar na escola e 10,3% a estudar em casa, e 15,7% em atividades de manutenção.

Estas atividades de lazer têm vindo a contribuir para o desenvolvimento positivo em adolescentes, por exemplo, através da promoção do desenvolvimento da identidade (Freire, 2013), de competências de autorregulação e de relacionamento interpessoal e da experimentação de diferentes papéis sociais (Athenstaedt, Mikula, & Bredt, 2008), assim como, através do fomento do autoconceito (Freire, 2006), do bem-estar psicológico (Stanton-Rich & Isso-Ahola, 1998), da autoestima (Eccles & Barber, 1999) e da satisfação com a vida (Freire & Fonte, 2007; Haworth & Lewis, 2005).

Poucos estudos existem sobre os benefícios do lazer ao nível do desenvolvimento positivo da população específica de adolescentes em risco psicossocial. No entanto, Iwasaki e Hopper (2017) descobriram que as atividades construtivas de lazer destes adolescentes levam a um compromisso significativo com a vida. Estas atividades foram consideradas importantíssimas para estes jovens na medida em que podem ser ferramentas de desenvolvimento de resiliência (Safvenbom & Samdahl, 2000

cit. in Thomson, McArthur, & Winkworthna, 2005), promovem a conexão com a comunidade, e promovem a identificação e facilitação dos seus interesses (Daniel, Wassell, & Gilligan, 1999 *cit. in* Thomson, McArthur, & Winkworthna, 2005).

Segundo Ragheb e Beard (1982), a predisposição para participar em atividades de lazer é influenciada pelas atitudes face ao lazer e pela satisfação com o lazer, pelo que é necessário compreendê-las melhor para se conseguir envolver os adolescentes neste tipo de atividades.

1.1.1 *As Atitudes Face ao Lazer e a Satisfação no Lazer*

As atitudes face ao lazer são definidas em função de três dimensões: a afetiva, a cognitiva e a comportamental (Freire & Fonte, 2007). A dimensão afetiva diz respeito aos sentimentos, emoções e outras respostas fisiológicas apresentados pelo indivíduo face ao lazer, enquanto a dimensão cognitiva se refere às crenças e outro tipo de informações - conscientes ou inconscientes - sobre as características do lazer, nas quais as atitudes são expressas. Por último, a dimensão comportamental traduz-se nos processos que permitem que as intenções do indivíduo sejam estruturadas para que se comporte de determinada forma em relação ao lazer (Ragheb & Beard, 1982).

Atitudes positivas face ao lazer podem ser promovidas através de programas de intervenção que ajudem a definir estratégias de envolvimento em atividades, a promover crenças positivas em relação ao lazer e a reduzir os obstáculos à participação no mesmo (Freire & Fonte, 2007). Estas atitudes positivas estão associadas ao aumento da participação em atividades de lazer, assim como à satisfação no lazer (Freire & Fonte, 2007; Hsieh, 1998).

De acordo com Beard e Ragheb (1980), a satisfação no lazer resulta de percepções ou sentimentos positivos que um indivíduo adquire como resultado das escolhas e do envolvimento em atividades de lazer. Esta satisfação é também resultante do facto de os indivíduos realizarem atividades em que são competentes, ou julgam que são, (Hills, & Reeves, 2000) e das suas expectativas e necessidades serem alcançadas através das mesmas (Mannell, 1989, *cit. in* Kensinger, 2004).

A satisfação no lazer pode ser traduzida através de seis dimensões propostas por Beard e Ragheb (1980): psicológica, educacional, social, relaxamento, fisiológico e centrada no ambiente (estética). A dimensão psicológica reflete os benefícios da atividade de lazer, como é o caso do prazer, do desafio ou da sensação de liberdade; a dimensão educacional mede o estímulo intelectual da atividade, assim como aquilo que se aprende sobre si e sobre os outros; a dimensão social avalia a criação e o estabelecimento de relações com os outros; a dimensão do relaxamento analisa a tensão ou o alívio do *stress*; a dimensão fisiológica estima o bem-estar e a aptidão física; e, por último, a dimensão

centrada no ambiente avalia as condições e a agradabilidade do espaço (Beggs & Elkins, 2010). Segundo Ragheb (1980), existe também uma relação positiva entre a satisfação no lazer e a participação em experiências de lazer.

Embora não existam estudos sobre as atitudes face ao lazer e a satisfação no lazer na população específica de adolescentes em risco psicossocial, estas são consideradas variáveis do desenvolvimento positivo na adolescência. Estas duas variáveis ao contribuírem para o envolvimento do adolescente em atividades de lazer, estão a proporcionar, ainda que indiretamente, o desenvolvimento positivo (Freire & Fonte, 2007), por exemplo, através da promoção da autoestima (Eccles & Barber, 1999) e da satisfação com a vida (Freire & Fonte, 2007; Haworth & Lewis, 2005), como já foi mencionado acima.

1.1.2. *A Autoestima e a Satisfação com a Vida*

A autoestima pode ser definida como a avaliação que um indivíduo faz de si, o que implica um valor predominantemente afetivo, expressando uma atitude de aprovação ou desaprovação (Rosenberg, 1965). Segundo Vaz Serra (1986), a autoestima é a faceta mais importante que compõe o autoconceito, encontrando-se associada a aspetos avaliativos baseados nas capacidades e desempenhos do próprio indivíduo. É formada principalmente na adolescência, porém, continua a ser moldada de forma contínua após este período (Erol & Orth, 2011; Lam & Lefkowitz, 2016).

Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt e Schimel (2004) verificaram que os indivíduos com autoestima mais elevada experienciam mais felicidade, otimismo e motivação. Para além disto, num estudo de Rosenberg, Schoenbach, Schooler e Rosenberg (1995) verificou-se a existência de uma relação positiva entre a autoestima e a satisfação com a vida, e uma relação negativa entre a autoestima e a depressão, a ansiedade, a irritabilidade e o afeto negativo.

A satisfação com a vida é a componente cognitiva do bem-estar subjetivo (Galinha, 2008). Resulta de uma apreciação global que o indivíduo realiza da sua vida num determinado momento, a qual tem como base determinados padrões e normas pessoais de forma a excluir, muitas vezes, imposições externas (Basson, 2008).

Este construto está relacionado com boas competências adaptativas e uma saúde mental ótima, o que mitiga os efeitos negativos de eventos de vida stressantes, e protege contra problemas psicológicos e comportamentais na adolescência (Park, 2004).

Uma vez que os temas relacionados com a perspetiva do Desenvolvimento Positivo na Adolescência são ainda pouco estudados em adolescentes em risco psicossocial, pouco é sabido sobre

a autoestima e a satisfação com a vida dos mesmos. No entanto, Refaeli, Levy e Benbenishty (2018) descobriram que os adolescentes em risco psicossocial apresentam níveis de autoestima ligeiramente inferiores aos adolescentes com um percurso desenvolvimental normativo. Para além disto, apresentam uma satisfação com a vida muito inferior a estes últimos. Por sua vez, Maton (1990) encontrou uma relação positiva entre o nível de satisfação com a vida e a participação em atividades significativas em adolescentes em risco psicossocial (Maton, 1990).

1.2. Intervenções psicológicas para o Desenvolvimento Positivo na Adolescência

Nas últimas décadas, tem-se verificado uma proliferação na produção e na implementação de programas que focam o desenvolvimento positivo em adolescentes (Roth & Brooks-Gunn, 2003).

Através destes programas - que se constituem como oportunidades para a otimização de interesses e potencialidades e para a prática e o desenvolvimento de novas competências – os adolescentes devem se desenvolver de forma a serem saudáveis, felizes e competentes e, conseqüentemente, se tornarem adultos produtivos e satisfeitos (Roth & BrooksGunn, 2003).

Uma vez que o contexto de grupo é tido como promotor de diversos aspetos desenvolvimentais, a intervenção em grupo adquire destaque nos programas de intervenção com vista ao desenvolvimento positivo na adolescência (Malekoff, 2004). A característica principal da intervenção em grupo é a interação entre os membros, que permite a descoberta de pontos em comum e a visão de si como pertencente a um grupo (Drumm, 2006), o que possibilita a existência de uma rede de social de suporte (Rhee, Ciurzynski, & Yoos, 2008). Estes fatores contribuem para um aumento da autoestima, quando o adolescente reconhece nos outros membros do grupo problemas e/ou dificuldades semelhantes aos seus (Drumm, 2006).

Diversas investigações acerca da eficácia de programas de intervenção para o desenvolvimento positivo têm mostrado evidências de que estes têm um impacto significativo na vida dos adolescentes (Kurtines, Montgomery, Arango, & Kortsch, 2004). É importante salientar que os escassos programas dirigidos a adolescentes em risco psicossocial, que têm como base uma concetualização pertencente à perspectiva do Desenvolvimento Positivo na Adolescência, têm vindo a contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, assim como, a redução de comportamentos problemáticos (Cloe, Sonia, & José, 2019). O contexto de grupo é tido como extremamente importante também em programas dirigidos a adolescentes em risco psicossocial uma vez que o sentimento de pertença a um grupo é um ingrediente chave quando se trabalham aspetos para o seu desenvolvimento positivo (Gioia, 2016 *cit. in* Cloe, Sonia, & José, 2019).

1.2.1. *O Programa de Desenvolvimento Positivo “Crescer com Lazer...”*

O programa de intervenção em grupo “Crescer com Lazer...” (Freire, 2006) dirige-se a adolescentes que frequentam o 7º, 8º ou 9º ano de escolaridade e tem como base conceitual a abordagem psico-socio-ecológica da definição de lazer que já foi apresentada anteriormente nesta introdução. Esta abordagem salienta ainda que o adolescente deve ser um agente ativo no seu processo de desenvolvimento (Freire, 2013).

O programa está dividido em três partes temáticas: o conceito de lazer, a construção da identidade e o projeto de lazer (Tabela 1). A primeira parte tem como objetivo trabalhar todos os aspetos do conceito de lazer, nomeadamente a sua função psicológica e social, e como pode ser integrado no ciclo de vida. É enfatizado o papel ativo que cada pessoa deve ter na construção do lazer e os benefícios que este traz em termos de qualidade de vida. Esta parte é composta por 5 sessões. A segunda parte lida diretamente com o facto de o lazer ser um facilitador à construção da identidade, através da sua relação com o autoconhecimento, as relações sociais e os contextos de vida. São também analisadas as barreiras ao envolvimento no lazer, tanto pessoais, como sociais e estruturais. Esta parte é constituída por 4 sessões. A terceira parte foca-se na construção de projetos de vida, nomeadamente de um projeto de vida com lazer. Esta parte contempla 3 sessões. É importante salientar que as três partes representam três dimensões inerentes e essenciais ao processo de mudança: as dimensões cognitiva, emocional e comportamental, relacionadas com a primeira, segunda e terceira partes, respetivamente (Freire, 2006).

No total, o programa é composto por 12 sessões com a duração de uma hora e meia (cada) e frequência semanal. Cada sessão tem uma variedade de atividades estruturadas, tal como exercícios de discussão, exercícios de papel e lápis e *role-playing*. Existe, ainda, uma atividade designada de inter-sessão a ser realizada pelos participantes no seu dia-a-dia a seguir a cada sessão implementada. Esta mesma atividade é sempre discutida de forma breve no início da sessão seguinte. Cada grupo de intervenção deverá ter um máximo de 8 participantes (Freire, 2006).

Em termos globais, o programa pretende tornar os adolescentes promotores do seu próprio desenvolvimento através da promoção de competências pessoais, sociais e de conexão com os lugares, contribuindo para a construção da identidade. De facto, tem resultado em melhorias significativas ao nível de diversas variáveis do desenvolvimento positivo em adolescentes com um percurso desenvolvimental normativo (Freire, 2006).

Tabela 1.

Estrutura do programa "Crescer com Lazer..."

Sessão	Título da sessão	Temática subjacente
Parte 1: O conceito de lazer		
1	O programa e eu	Apresentação
2	O que é o lazer?	O conceito de lazer
3	Os meus papéis sociais	Os papéis sociais e o papel social de lazer
4	Construindo o meu lazer	Comportamento pró-ativo e lazer
5	O lazer e a minha qualidade de vida	Lazer e qualidade de vida
Parte 2: Construção e desenvolvimento da identidade		
6	Quem sou eu e como é o meu lazer?	Lazer e auto-conhecimento
7	Os outros e eu no lazer	Lazer e relações sociais
8	Os lugares da minha vida	Lazer e contextos de vida
9	Construindo a minha identidade	Construção da identidade
Parte 3: Projeto de vida para o lazer		
10	Projetos de vida	Projetos de vida
11	O meu projeto de vida para o lazer	Projeto de vida para o lazer
12	Para além do programa	Finalização

Objetivos

Face ao exposto, o presente estudo piloto tem como objetivos a adaptação do programa “Crescer com Lazer...” (Freire, 2006) à população de adolescentes em risco psicossocial e a exploração das perceções dos adolescentes que participarão nesta intervenção, relativamente a cada sessão e ao programa como um todo, sobre as características do mesmo e a sua própria participação. Através desta exploração, verificar-se-à a adequação da adaptação. Avaliar-se-ão também possíveis efeitos ao nível das atitudes face ao lazer, da satisfação no lazer, da autoestima e da satisfação com a vida, dimensões do desenvolvimento positivo.

Espera-se que o programa resulte em melhorias ao nível das dimensões do desenvolvimento positivo, em comparação com os adolescentes que não participarão no programa. Espera-se também, em relação à participação no programa e às características do mesmo, que as perceções dos jovens sejam, no geral, positivas.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 8 adolescentes portuguesas do sexo feminino que vivem em duas casas de acolhimento residencial da região norte de Portugal uma vez que lhes foi aplicada uma medida de promoção e proteção de acolhimento residencial (art. 35º da Lei nº 142/2015, de 8 de setembro). Têm idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos ($M = 14.63$, $SD = 0.74$). Três delas frequentam o 7º ano de escolaridade (37.5%), quatro o 9º ano de escolaridade (50%) e uma o 10º ano de escolaridade (12.5%).

Cinco das participantes pertenceram ao grupo experimental e três ao grupo de comparação. As idades das participantes do grupo experimental ($M = 14.60$, $SD = 0.40$) são semelhantes às idades das participantes do grupo de comparação ($M = 14.66$, $SD = 0.33$). Três das adolescentes do grupo experimental frequentam o 7º ano de escolaridade e duas o 9º ano de escolaridade. Quanto às participantes do grupo de comparação, duas frequentam o 9º ano de escolaridade e uma o 10º ano.

Medidas

Questionário Sociodemográfico

Este questionário é composto por três questões com resposta aberta sobre a idade, a nacionalidade e o ano de escolaridade a frequentar no momento pelos participantes, bem como, uma questão com resposta dicotómica sobre o sexo.

EAFL - Escala de Atitudes Face ao Lazer (Ragheb & Beard, 1982; Validação Portuguesa de Teixeira & Freire, 2013)

A EAFL é uma escala de autorrelato constituída por 18 itens. É composta por três subescalas, com 6 itens cada, que representam as três dimensões que compõem as atitudes face ao lazer: dimensão cognitiva, dimensão afetiva e dimensão comportamental. As respostas são obtidas através de uma escala do tipo *likert* de 5 pontos, onde o 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e o 5 a “Concordo Totalmente”. Através da soma do valor atribuído em cada item, obtêm-se as pontuações totais da escala e das suas subescalas. Pontuações elevadas demonstram atitudes mais positivas face ao lazer. Para a população portuguesa de adolescentes e jovens adultos, a EAFL possui boa consistência interna, representada por um valor de *Alfa de Cronbach* igual a .88 para a escala total (Teixeira & Feire, 2013).

ESL - Escala de Satisfação no Lazer (Ragheb & Beard, 1980; Versão para Investigação de Freire & Teixeira, 2011)

A ESL é composta por 24 itens com resposta através de uma escala do tipo *likert* de cinco pontos, onde o 1 corresponde a “Nunca verdadeiro” e o 5 a “Sempre verdadeiro”. Esta escala reflete as seis dimensões da percepção de satisfação no lazer: psicológica, educacional, social, relaxamento, fisiológica e centrada no ambiente (estética). A pontuação da escala total e das subescalas é calculado a partir da soma das respostas aos itens que lhes correspondem. Pontuações elevadas indicam maior satisfação no lazer. A escala apresenta boas propriedades psicométricas, nomeadamente um coeficiente de consistência interna (*Alfa de Cronbach*) igual a .93 para a escala global e que varia entre .79 e .90 para as subescalas (Teixeira, 2013).

EAA - Escala de Avaliação da Autoestima (Rosenberg, 1965; Validação Portuguesa de Romano, Negreiros, & Martins, 2007)

A EEA é constituída por 10 itens que avaliam sentimentos positivos e negativos sobre o *self*. As respostas são obtidas através de uma escala do tipo *likert* de 4 pontos, onde o 1 corresponde a “Discordo Fortemente” e o 4 corresponde a “Concordo Fortemente”. Após a inversão de 5 itens de orientação negativa (itens 2,5,6,8 e 9), obtém-se a pontuação total da escala pela soma das respostas obtidas. Pontuações mais altas representam um maior nível de autoestima. Segundo Romano, Negreiros e Martins (2007), a escala possui boas propriedades psicométricas, apresentando um coeficiente de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) igual a .86.

ESV - Escala de Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Validação Portuguesa de Neto, 1993)

A ESV é composta por 5 itens de autorrelato. Os itens são respondidos através de uma escala do tipo *likert* de 7 pontos, sendo que o 1 corresponde a “Discordo totalmente” e o 7 a “Concordo totalmente”. A ESV é cotada através do somatório das respostas a todos os itens, e quanto mais elevada a pontuação, maior a satisfação com a vida. Esta versão desenvolvida por Neto (1993) para a população portuguesa de adolescentes apresenta boas qualidades psicométricas, nomeadamente um coeficiente de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) igual a .78.

Ficha de avaliação da sessão: “A sessão e eu...”

Através desta ficha foi requerido aos participantes do grupo experimental que completassem duas frases sobre o que eles gostaram mais (“O que eu mais gostei nesta sessão foi...”) e menos na sessão (“O que eu menos gostei nesta sessão foi...”), assim como uma terceira frase sobre a importância da sessão para si (“Esta sessão foi importante para mim porque ...”). No final da mesma ficha existe, ainda, uma pergunta (“Quanto é que gostei desta sessão?”) com resposta através de uma escala do tipo *likert* de 6 pontos, sendo que o 1 corresponde a “No geral, não gostei desta sessão.” e o 6 a “No geral, gostei muito desta sessão.”.

Ficha de avaliação do programa: “O programa e eu...”

Esta ficha avalia o programa através do completamento de frases pelos participantes do grupo experimental em relação a cinco aspetos específicos: o que gostaram mais (“Em geral, o que mais gostei neste programa foi ...”) e menos no programa (“Em geral, o que eu menos gostei sobre este programa foi ...”); o que aprenderam através do programa (“Neste programa, eu aprendi...”); se recomendariam o programa a um amigo e quais as razões para o fazerem (“Recomendaria/Não recomendaria este programa a um amigo porque...”); e finalmente, como descreveriam o programa usando uma palavra (“Se eu tivesse que definir este programa apenas numa palavra, eu escolheria ...”). No final da mesma ficha existe, ainda, uma pergunta (“Quanto é que gostei de participar neste programa?”) com resposta através de uma escala do tipo *likert* de 6 pontos, em que o 1 corresponde a “No geral, não gostei de participar neste programa.” e o 6 a “No geral, gostei muito de participar neste programa.”.

Procedimento

Em primeiro lugar, foi realizada a adaptação do programa “Crescer com Lazer...” (Freire, 2006) para a população de adolescentes em risco psicossocial, dando-se assim origem à versão “Crescer com Lazer – R”.

De seguida, as participantes deste estudo foram recrutadas em duas casas de acolhimento, constituindo uma amostra por conveniência. Primeiramente, o estudo foi apresentado aos directores técnicos destas casas de acolhimento, os quais autorizaram a sua realização. Posteriormente, as adolescentes cujas idades correspondiam às idades definidas para o público-alvo do programa foram convidadas a participar. Todas assinaram o consentimento informado, assim como os seus educadores de referência da casa de acolhimento.

O estudo tem um *design* quasi-experimental, uma vez que não foi possível aleatorizar as participantes pelos grupos experimental e de comparação (Almeida & Freire, 2017). Assim, as participantes de uma casa de acolhimento constituíram o grupo experimental, participando no programa, e as participantes da segunda casa de acolhimento constituíram o grupo de comparação, não participando no programa nem recebendo qualquer intervenção ao longo da realização deste estudo.

O programa foi implementado durante três semanas (duas sessões por semana). A sua implementação foi feita por uma aluna de Mestrado Integrado em Psicologia que recebeu treino prévio para a devida implementação.

Todas as participantes foram avaliadas em dois momentos: antes (pré-teste) e após a implementação (pós-teste) do programa. Em ambos os momentos responderam ao questionário sociodemográfico e aos questionários relativos às variáveis em estudo (atitudes face ao lazer, satisfação no lazer, autoestima e satisfação com a vida). Para além disto, as participantes do grupo experimental preencheram a ficha “A sessão e eu...” no final de cada sessão, assim como, a ficha “O programa e eu...” no final da implementação do programa.

Todos os princípios éticos de investigação e de intervenção psicológica foram assegurados (APA, 2010). Foi garantida a confidencialidade dos dados e a inexistência de efeitos negativos causados pela participação no estudo. As adolescentes poderiam desistir do estudo a qualquer momento, sendo a sua participação voluntária.

Análise de Dados

Os dados quantitativos foram analisados com recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Neste programa foi realizada uma análise descritiva (médias e desvios-padrão) das pontuações obtidas pelos dois grupos nos questionários das variáveis de desenvolvimento positivo, de modo a verificar que tendência assumiam estas pontuações entre o pré e o pós-teste. Devido ao número muito reduzido de participantes em ambos os grupos, mas principalmente do grupo de comparação, não foi possível realizar testes estatísticos. Além disto, foi calculada a pontuação de cada participante nos questionários relativos às variáveis de desenvolvimento positivo. Foram também calculadas as percentagens das respostas às questões das fichas de avaliação da sessão e do programa obtidas através de uma escala do tipo *likert* e de opções dicotómicas.

Em relação à análise qualitativa, foi realizada a análise das respostas às perguntas com resposta aberta das fichas de avaliação da sessão e do programa através da análise categorial de conteúdo (Amado, 2000). As categorias foram definidas de acordo com o conteúdo expresso nas

respostas das participantes. Dois observadores independentes codificaram as respostas de acordo com as categorias estabelecidas, transformando o conteúdo em códigos. Um terceiro observador resolveu as discrepâncias que surgiram na codificação dos dois primeiros observadores. Finalmente, as percentagens das categorias surgidas nas respostas a cada pergunta foram calculadas com base no número de unidades de registo em que estavam presentes a dividir pelo número total de unidades de registo.

Resultados

1. Programa de Intervenção em grupo “Crescer com Lazer –R ”

Para a realização da adaptação do programa aos adolescentes em risco psicossocial, em primeiro lugar, tornou-se importante fazer uma revisão de literatura sobre as competências dos mesmos para que se faça uso das mesmas na forma como se realizam as atividades das sessões, certificando-se assim, que estas se tornam adequadas a esta população. Nesta revisão de literatura verificou-se, mais uma vez, a escassez de estudos sobre as competências destes adolescentes. As competências mais destacadas na literatura são as seguintes: procura de novidade (Anghel, 2015), boa capacidade de memória de trabalho na forma de rastreamento rápido e atualização, capacidade de resolução de problemas orientado para a recompensa (Oshri, Durpreu, Koga, & Carlson, 2018) e boa capacidade de mudança de atenção para a concretização de diferentes tarefas (Ellis et al., 2017). Todas foram tidas em conta na realização da adaptação quer da estrutura do programa, quer das atividades.

A versão “Crescer com Lazer – R” está dividida em três partes, à semelhança do programa original, para que os seus conteúdos sejam preservados. No entanto, a duração das suas atividades foi reduzida com base na competência relativa à mudança de atenção para a concretização de diferentes tarefas nestes adolescentes. A duração de cada sessão e o número de sessões também foram reduzidos para colmatar o *drop-out* e a falta de adesão e envolvimento, amplamente reconhecidos na literatura sobre esta população. Assim, o “Crescer com Lazer – R” é composto por 6 sessões, adaptadas das 12 sessões do programa original, com a duração de 1 hora (cada), sendo que a cada parte do programa correspondem duas sessões. Na Tabela 2 encontra-se uma representação da estrutura do programa “Crescer com Lazer – R”. Cada sessão é constituída por atividades estruturadas, tal como no programa original, existindo também atividades inter-sessão que são discutidas no início das sessões seguintes. É importante referir, ainda, que o número máximo de adolescentes que compõem cada grupo de intervenção foi reduzido para 6 para se otimizar o funcionamento e o desenvolvimento das sessões. O

público-alvo deste programa são adolescentes em risco psicossocial a frequentar o 7º,8º ou 9º ano de escolaridade e/ou com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos.

Para se assegurar uma implementação uniforme do programa, foi criado um manual que explicita os temas, objetivos e materiais inerentes a cada sessão, bem como, a descrição detalhada de cada atividade.

Tabela 2.

Estrutura do programa “Crescer com Lazer – R”

Sessão	Título da sessão	Temática subjacente
Parte 1: O conceito de lazer		
1	O programa, eu, e o lazer	Apresentação Conceito de lazer
2	Construindo lazer para ter qualidade de vida e bem-estar	Construção do lazer Lazer, qualidade de vida e bem-estar
Parte 2: Construção e Desenvolvimento da identidade		
3	Quem sou eu e como é o meu lazer	Lazer e identidade pessoal
4	Os outros, os lugares e o meu lazer	Lazer e identidade social Lazer e identidade de lugar
Parte 3: Projeto de vida para o lazer		
5	O meu projeto de vida para o lazer	Projeto de vida para o lazer
6	Para além do programa	Finalização

2. Perceções do Grupo Experimental sobre as Sessões

2.1. Avaliação Qualitativa

Na Tabela 3 estão presentes as percentagens das categorias obtidas nas unidades de registo das respostas às três questões com resposta aberta que compõem as fichas de avaliação das sessões.

No que diz respeito ao que as participantes do grupo experimental mais apreciaram nas sessões, a maioria das unidades de registo provenientes das respostas realça as atividades realizadas (e.g., “...foi de fazer o meu projeto de vida.”; “...foi de fazer a sopa de letras.”) (63.89%). Algumas unidades de registo demonstram que as adolescentes gostaram de tudo nas sessões (13.89%). Foram realçados, também, outros aspetos de carácter externo ao programa, como por exemplo, o facto de algumas participantes terem comido uma goma no decorrer da sessão (11.11%). Os aspetos menos

referidos correspondem às interações positivas no grupo (5.56%), à dinamizadora da sessão (2.78%) e ao facto de terem aumentado o seu conhecimento pessoal (2.78%).

Por sua vez, quando questionadas sobre o que menos gostaram nas sessões, 50% das unidades de registo obtidas refletem não haver nada de desagrado, 15.62% referem o facto de a sessão terminar/o programa terminar naquela sessão, 15,62% realçam outros aspetos de carácter externo ao programa (e.g., “... foi de dizer coisas que eu tenho vergonha.”; “... foi de dizer que gostava de namorar.”), 9,38% salienta aspetos relacionados com as atividades realizadas (e.g., “... foi de ter de escrever.”) e a mesma percentagem refere as interações negativas no grupo (e.g. “...de a minha irmã me ter dito uma coisa que não me agradou.”; “...de discutir com a L.”).

Por último, as aprendizagens adquiridas foram destacadas como sendo o fator mais importante das sessões (e.g., “...aprendi coisas novas.”; “...aprendi que o lazer não é o mesmo que tempo livre, pois o tempo livre às vezes não é aproveitado como deve ser.”) (54.29%). De seguida, destacam-se as interações positivas no grupo (e.g., “...convivi mais.”; “...partilhei coisas que nunca tinha partilhado com ninguém.”) (25.71%). Com menos destaque surgiram as categorias “Apreciação positiva do programa” (e.g., “...porque gostei de tudo.”; “...gostei muito de participar.”) (8.57%), “Apreciação positiva da dinamizadora” (e.g., “... gostei da Dr^a C. porque me fez sentir melhor e isso ajuda-me muito”) (2.86%) e “Fim do programa” (e.g., “... porque foi a última sessão.”) (2.86%). Cerca de 5.71% das respostas realçaram, ainda, outros aspetos (e.g., “Não sei expressar.”).

2.2. Avaliação Quantitativa

Todas as participantes selecionaram o ponto máximo da escala do tipo *likert*, que corresponde a 6 (“No geral, gostei muito desta sessão”), em todas as sessões, quando questionadas sobre quanto é que tinham gostado da sessão (100%).

Tabela 3.

Resultados da avaliação qualitativa das sessões.

Perguntas	Categorias	U.R.	%
“No geral, o que mais gostei nesta sessão foi...”	Atividades realizadas	23	63.89%
	Tudo	5	13.89%
	Outros	4	11.11%
	Interações positivas no grupo	2	5.56%
	Dinamizadora da sessão	1	2.78%
	Conhecimento pessoal	1	2.78%
		36	100%
“No geral, o que menos gostei nesta sessão foi...”	Nada	16	50%
	Outros	5	15.62%
	Fim da sessão/programa	5	15.62%
	Atividades realizadas	3	9.38%
	Interações negativas no grupo	3	9.38%
		32	100%
“Esta sessão foi importante para mim porque...”	Aprendizagens adquiridas	19	54.29%
	Interações positivas no grupo	9	25.71%
	Apreciação positiva do programa	3	8.57%
	Outros	2	5.71%

Apreciação positiva da dinamizadora	1	2.86%
Fim do programa	1	2.86%
	35	100%

Nota: U.R. = Número de Unidades de Registo; % = Percentagem.

3. Perceções do Grupo Experimental sobre o Programa de Intervenção

3.1. Avaliação Qualitativa

Na Tabela 4 estão presentes as percentagens das categorias obtidas nas unidades de registo das respostas às questões com resposta aberta da ficha de avaliação do programa, bem como a percentagem de respostas a uma pergunta com resposta dicotómica.

No que diz respeito aos aspetos mais apreciados no programa, duas das unidades de registo refletem que tudo foi apreciado (33.33%) e o mesmo número de unidades de registo refere-se às interações positivas no grupo (e.g., “... foi de conviver com o grupo.”) (33.33%). Por sua vez, uma unidade de registo refere-se às atividades realizadas (16.67%) e outra às aprendizagens adquiridas (16.67%).

Quanto ao que menos agradou no programa, duas unidades de registo refletem não haver nada de desagrado (40%) e outras duas aludem ao facto de o programa terminar (40%). Uma unidade de registo refere uma interação negativa no grupo (e.g., “... de se começarem a rir do que eu disse.”) (20%).

Em relação às aprendizagens adquiridas com o programa, as mudanças pessoais (e.g., “Com este programa aprendi a ser gentil.”) (33.33%) e a valorização/desenvolvimento pessoal (e.g., “Com este programa aprendi que devo gostar mais de mim.”; “Com este programa aprendi a desenvolver o meu futuro.”) (33.33%) foram os dois aspetos mais referidos, estando presentes em duas unidades de registo (cada). Seguem-se o desenvolvimento social (e.g., “Com este programa aprendi a conviver mais.”) (16.67%) e outro tipo de respostas (e.g. “Com este programa aprendi muitas coisas.”) (16.67%), presentes em apenas uma unidade de registo (cada).

Três unidades de registo demonstram que as adolescentes fariam a recomendação do programa a um amigo devido à apreciação positiva que fizeram do mesmo (e.g., “...porque lhe ia fazer bem.”; “...ia gostar muito.”) (42.86%). Duas unidades de registo demonstram que esta recomendação seria feita por causa das aprendizagens adquiridas (e.g., “... porque aprendemos sobre o lazer.”) (28.57%). Uma unidade de registo refere, ainda, o facto de o programa fomentar o conhecimento pessoal (e.g., “...aprendemos coisas sobre nós que nem nós sabíamos.”) (14.29%) e outra o facto de fomentar o desenvolvimento pessoal (e.g., “... porque ajudaria a desenvolver o seu futuro.”) (14.29%).

Quando foi requerida uma palavra a cada participante que definisse o programa, as palavras escolhidas foram: “Convívio” (40%), “União” (20%), “Lazer” (20%) e “Socializar” (20%).

3.2. Avaliação Quantitativa

Todas as participantes responderam “Sim” quando confrontadas sobre se recomendariam o programa em que participaram a um amigo (100%). Por sua vez, quando questionadas sobre quanto gostaram do programa, todas selecionaram o nível máximo da escala do tipo *likert*, o nível 6 (“Gostei muito de participar no programa”).

Tabela 4.

Resultados da avaliação do programa de intervenção

Perguntas	Categoria	U.R.	%
“No geral, o que mais gostei neste programa foi...”	Tudo	2	33.33%
	Interações positivas no grupo	2	33.33%
	Atividades realizadas	1	16.67%
	Aprendizagens adquiridas	1	16.67%
		6	100%
“No geral, o que menos gostei neste programa foi...”	Nada	2	40%
	Fim do programa	2	40%
	Interações negativas no grupo	1	20%
		5	100%
“Com este programa aprendi...”	Mudanças pessoais	2	33.33%
	Valorização/Desenvolvimento pessoal	2	33.33%
	Desenvolvimento social	1	16.67%
	Outros	1	16.67%
		6	100%
“Recomendarias este programa a um amigo?”	Sim	5	100%
	Não	0	0%
“Recomendaria este programa a um amigo porque...”	Apreciação positiva do programa	3	42.86%

	Aprendizagens adquiridas	2	28.57%
	Desenvolvimento pessoal	1	14.29%
	Conhecimento pessoal	1	14.29%
		7	100%
“Se tivesse que definir o programa em apenas uma palavra escolheria:”	Convívio	2	40%
	Lazer	1	20%
	União	1	20%
	Socializar	1	20%
		5	100%

Nota: U.R. = Número de Unidades de Registo; % = Percentagem.

4. O Programa de Intervenção e as variáveis de Desenvolvimento Positivo

Na Tabela 5 estão presentes as pontuações obtidas por cada participante, no momento do pré-teste e do pós-teste, nos questionários relativos às variáveis em estudo. Para além disto, apresenta as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) das pontuações obtidas em cada grupo.

Ao nível das atitudes face ao lazer, o grupo de comparação apresenta atitudes menos positivas ($M = 61.67$, $SD = 3.84$) em comparação com o grupo experimental ($M = 80.80$, $SD = 2.60$), no momento do pré-teste. No entanto, no pós-teste, os três participantes do primeiro grupo apresentam descidas nas suas pontuações do questionário ($M = 54.67$, $SD = 5.04$), enquanto no Grupo Experimental ($M = 73.00$, $SD = 8.07$) apenas dois participantes revelam uma descida.

Em relação à satisfação no lazer, o grupo experimental apresenta, no geral, pontuações mais elevadas no pré-teste ($M = 108.00$, $SD = 5.76$) que o grupo de comparação ($M = 92.67$, $SD = 2.03$). Três dos participantes do grupo experimental apresentam uma descida na satisfação no lazer no pós-teste, e os restantes dois uma ligeira subida ($M = 103.00$, $SD = 7.60$). Por sua vez, dois dos participantes do grupo de comparação apresentam uma descida no pós-teste e o terceiro elemento apresenta uma melhoria na sua satisfação no lazer ($M = 77.00$, $SD = 4.73$).

Quanto à autoestima, os participantes do grupo de comparação apresentam níveis ligeiramente superiores ($M = 28.33$, $SD = 0.67$) que a maioria dos participantes do grupo experimental ($M = 27.00$, $SD = 2.90$) no momento do pré-teste. Em relação ao grupo experimental, todos os participantes apresentaram uma subida entre o pré-teste e o pós-teste na pontuação do questionário, à exceção do participante 5 ($M = 28.80$, $SD = 2.91$). No grupo de comparação, apenas o participante 3 apresentou uma ligeira melhoria na sua autoestima, sendo que os restantes dois participantes apresentam valores mais baixos que no pós-teste ($M = 26.33$, $SD = 2.40$).

Por último, em termos de satisfação com a vida, os três participantes do grupo de comparação demonstram uma descida no momento do pós-teste ($M = 19.00$, $SD = 3.06$), enquanto o grupo experimental apresenta, no geral, pontuações mais elevadas no questionário após a intervenção ($M = 31.60$, $SD = 1.60$). Apenas o participante 2 apresentou uma descida neste valor, comparativamente com o pré-teste. É de referir que no momento do pré-teste o grupo de comparação apresentava, no geral, uma satisfação com a vida inferior ($M = 22.00$, $SD = 2.31$) ao grupo experimental ($M = 27.20$, $SD = 3.29$).

Tabela 5.

Resultados do efeito do programa ao nível das variáveis de desenvolvimento positivo

	Atitudes face ao lazer		Satisfação no lazer		Autoestima		Satisfação com a vida	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
GE (n = 5)	80.80(2.60)	73.00(8.07)	108.00(5.76)	103.00(7.60)	27.00(2.90)	28.80(2.91)	27.20(3.29)	31.60(1.60)
P1	77	50	86	78	24	25	20	35
P2	86	89	119	120	26	29	35	29
P3	88	89	111	116	38	40	29	32
P4	75	58	109	95	21	25	19	27
P5	78	79	115	106	26	25	33	35
GC (n = 3)	61.67(3.84)	54.67(5.04)	92.67(2.03)	77.00(4.73)	28.33(0.67)	26.33(2.40)	22.00(2.31)	19.00(3.06)
P1	66	62	89	79	27	23	18	15
P2	65	57	96	84	29	25	22	17
P3	54	45	53	68	29	31	26	25

Nota: GE = Grupo experimental; GC = Grupo de comparação; P = Participante.

Discussão

Através do presente estudo foi possível obter informações importantes para a investigação e intervenção para o desenvolvimento positivo de adolescentes em risco psicossocial.

O último objetivo deste estudo era verificar o efeito do programa adaptado a adolescentes em risco psicossocial, denominado “Crescer com Lazer – R”, ao nível da promoção do desenvolvimento positivo. Neste estudo, o desenvolvimento positivo é expresso pelas seguintes variáveis: atitudes face ao lazer, satisfação no lazer, autoestima e satisfação com a vida.

Os resultados demonstram que as adolescentes que participaram no programa apresentam uma tendência de melhoria nos seus níveis de autoestima e de satisfação com a vida, em relação ao grupo de comparação. De facto, a autoestima tem sido considerada um dos fatores protetores para a saúde física e mental dos adolescentes (Mann, Hosman, Schaalma, & Vries, 2004), estando relacionada positivamente com estratégias de *coping*, cumprimento de objetivos e comportamentos que aumentam realizações e experiências produtivas (Bachman, O’Malley, Freedman-Doan, Trzesniewski, & Donnellan, 2011), o que contribui para o desenvolvimento positivo na adolescência. Por sua vez, a satisfação com a vida está associada à promoção desenvolvimental a nível social, pessoal, psicológico, interpessoal e intrapessoal (Proctor & Linley, 2014), tendo assim, um papel essencial no desenvolvimento positivo dos adolescentes (Huebner, Hills, & Jiang, 2013). No entanto, não se verificou uma tendência de aumento na positividade das atitudes face ao lazer e na satisfação no lazer. Estes últimos resultados podem estar relacionados com a duração do programa. Construtos como as atitudes face ao lazer e a satisfação no lazer podem necessitar de mais tempo para que a sua mudança ocorra. Diversos estudos mostram que a maioria dos programas de desenvolvimento positivo que resultam em mudanças positivas para os participantes são de longa duração (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004). Para além disto, os questionários que mediam estas duas variáveis são mais extensos que os questionários que mediam a autoestima e a satisfação com a vida, o que pode ter resultado num efeito de fadiga aquando da resposta aos mesmos, influenciando as respostas.

O segundo propósito deste estudo incluía a exploração das perceções das participantes do grupo experimental sobre as características das sessões e do programa. De facto, estas perceções foram consideradas muito positivas. Todas as participantes relataram gostar muito de participar em todas as sessões e, de uma forma geral, no programa, através da escala do tipo *likert* presente na última pergunta das fichas. Para além disto, quando questionadas sobre os aspetos que menos gostaram nas sessões, estas apenas referiram um aspeto relacionado diretamente com as características do programa: as atividades realizadas. No entanto, este aspeto surgiu apenas em 3 unidades de registo (9.38%) e era

relativo ao facto de terem de escrever em algumas atividades. Por sua vez, em relação ao programa não foi referida nenhuma característica diretamente relacionada com o mesmo. As categorias que surgiram nas respostas a esta questão foram antes ilustrativas de que não houve nada que desagradasse a maioria das participantes e de que os factos que desagradaram algumas participantes foi o término do programa e algumas interações negativas no grupo. Para além disto, as participantes demonstraram que as sessões foram importantes, principalmente, devido às aprendizagens adquiridas, às interações positivas no grupo e à apreciação positiva que fizeram do programa. Quanto às aprendizagens adquiridas através do programa, realçaram mudanças pessoais, a valorização/o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento social.

Ademais, não se podem esquecer as limitações deste estudo. O reduzido número de participantes que compõem a amostra, a não aleatorização dos participantes pelos grupos experimental e de comparação, o facto de a amostra ser constituída apenas por elementos do sexo feminino e a falta de uma avaliação *follow-up*, relevante para apurar o contributo do programa no desenvolvimento positivo ao longo do tempo, constituem as principais limitações. Estes aspetos são considerados cruciais para uma avaliação mais sustentada dos benefícios do programa de intervenção, permitindo a generalização dos resultados. No entanto, esta investigação apresenta um método misto através da obtenção de dados de carácter qualitativo e quantitativo, o que tem sido considerado de extrema importância em artigos recentes da área do desenvolvimento positivo (Franz, Worrell, & Vogeles, 2013), constituindo este aspeto a grande potencialidade deste estudo.

Para concluir, este estudo piloto demonstrou a adequação da adaptação do programa às participantes através dos resultados positivos obtidas pelas fichas de avaliação das sessões e do programa de intervenção. Esta adaptação constituía o primeiro objetivo do estudo. Para além disto, o programa resultou numa tendência de aumento dos níveis de autoestima e de satisfação com a vida das mesmas, demonstrando o seu contributo para o desenvolvimento positivo. Estes factos corroboram a pertinência da elaboração de intervenções para o desenvolvimento positivo de adolescentes em risco psicossocial, bem como, a pertinência do contexto de lazer para a promoção deste mesmo desenvolvimento.

Em estudos futuros seria importante realizar a validação do programa “Crescer com Lazer – R”, aumentando o tamanho da amostra e incluindo participantes do sexo masculino na mesma, fazendo a aleatorização dos participantes pelos grupos experimental e de comparação, e realizando avaliações *follow-up*. Outro aspeto importante a salientar é o facto de os adolescentes em risco psicossocial, neste estudo, serem representados apenas por adolescentes sob uma medida de promoção e proteção de

acolhimento residencial. Em estudos futuros a amostra deverá ser mais abrangente, podendo também ser estudadas as diferenças do impacto do programa em função de grupos específicos de adolescentes em risco psicossocial.

Referências

- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5th Ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53–63.
- American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Retrieved from <https://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>.
- Anghel, R. E. (2015). Psychological and Educational Resilience in High vs. Low-Risk Romanian Adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 153-157.
- Athenstaedt, U., Mikula, G., & Brecht, C. (2008). Gender role self-concept and leisure activities of adolescents. *Sex Roles*, 60, 399–409.
- Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Freedman-Doan, P., Trzesniewski, K. H., & Donnellan, M. B. (2011). Adolescent self-esteem: Differences by race/ethnicity, gender, and age. *Self and Identity*, 10(4), 445–473. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/15298861003794538>.
- Basson, N. (2008). *The influence of psychosocial factors on the subjective well-being of adolescents*. Tese de Doutoramento. Universidade de Free State: África do Sul. Retirada de <http://scholar.ufs.ac.za:8080/xmlui/bitstream/handle/11660/751/BassonN.pdf?sequence=1>.
- Beard, J. G., & Ragheb, M. G. (1980). Measuring leisure satisfaction. *Journal of Leisure Research*, 12(1), 20–33.
- Beggs, B. A., & Elkins, D. J. (2010). The influence of leisure motivation on leisure satisfaction. *The Cyber Journal of Applied Leisure and Recreation Research*. Retrieved from <http://larnet.org/2010-02.html>.
- Bizarro, L. (2001). A avaliação do bem-estar psicológico na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 81-116.
- Carvalho, M. J. (2013). *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1177/0002716203260102>.

- Chloe, G., Sonia, B., & José, R. (2019). How do communities intervene with adolescents at psychosocial risk? A systematic review of positive development programs. *Children and Youth Services Review, 99*, 194–209.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71–75. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13.
- Drumm, K. (2006). The essential power of group work. *Social Work with Adolescents, 29*(3), 17–31. http://dx.doi.org/10.1300/J009v29n02_02.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: what kind of extracurricular involvement matters?. *Journal of Adolescent Research, 14*, 10-43.
- Ellis, J., Bianchi, M., Griskevicius, V., & Frankenhuis, E. (2017). Beyond Risk and Protective Factors: An Adaptation-Based Approach to Resilience. *Perspectives on Psychological Science, 12*(4), 561-587.
- Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality & Social Psychology, 101*(3), 607–619.
- Fonseca, H. (2005). *Compreender os adolescentes – Um desafio para pais e educadores* (3ª Ed.). Bacarena: Editorial Presença.
- Forrest-Bank, S. S., Nicotera, N., Anthony, E. K., & Jenson, J. M. (2015). Finding their way: Perceptions of risk, resilience, and positive youth development among adolescents and young adults from public housing neighborhoods. *Children and Youth Services Review, 55*, 147–158. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.05.015>.
- Franz, A., Worrell, M., & Vogele, C. (2013). Integrating mixed method data in psychological research combining Q methodology and questionnaires in a study investigating cultural and psychological influences on adolescent sexual behavior. *Journal of Mixed Methods Research, 7*(4), 370–389.
- Freire, T. (2006). Leisure experience and positive development of adolescents: From theory to intervention. In A. Delle Fave (Ed.), *Dimensions of well-being: Research and intervention* (pp. 366-381). Milano: Franco Angeli.
- Freire T. (2013). Leisure Experience and Positive Identity Development in Adolescents. In Freire T. (Ed.), *Positive Leisure Science* (pp. 60-79). Dordrecht:Springer.
- Freire, T., Fonte, C., & Lima, I. (2007). As experiências ótimas na vida diária de adolescentes: implicações para um desenvolvimento positivo. *Psicologia, Educação e Cultura, 11*(2), 223-242.
- Galinha, I. (2008). *Bem-estar subjetivo – Fatores cognitivos, afetivos e contextuais*. Coimbra: Quarteto.

- Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success two and eight years after high school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology, 44*, 814-830.
- Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development, 51*(3), 202-224.
- Haworth, J. & Lewis, S. (2005). Work, leisure and well-being. *British Journal of Guidance & Counselling, 33*(1), 67-79.
- Hills, P., Argyle, M., & Reeves, R. (2000). Individual differences in leisure satisfactions: an investigation of four theories of leisure motivation. *Personality and Individual Differences, 28*, 763–779.
- Hsieh, C. M. (1998). *Leisure attitudes, motivation, participation, and satisfaction: Test of model of leisure behavior*. Unpublished doctoral dissertation. Universidade de Indiana: Estados Unidos da América.
- Huebner, S., Hills, K., & Jiang, X. (2013). Assessment and promotion of life satisfaction in youth. In C. Proctor, & A. Linley (Eds.). *Research, applications, and interventions for children and adolescents: A positive psychology perspective* (pp. 23–42). Heidelberg: Springer.
- Iwasaki, Y., & Hopper, T. (2017). Leisure, engagement, and meaning-making among high-risk youth. *Loisir et Société / Society and Leisure, 40*(3), 324-339. doi: 10.1080/07053436.2017.1378504.
- Kensinger, K. (2004). *Leisure experiences of young adults with developmental disabilities: a case study*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Flórida: Estados Unidos da América. Retirado de http://etd.fcla.edu/UF/UFE0005922/kensinger_k.pdf.
- Kurtines, W. M., Montgomery, M. J., Arango, L. L., & Kortsch, G. A. (2004). Does intervention change anything? New directions in promoting positive youth development. *The European Journal of Developmental Psychology, 1*(4), 383–397. <http://dx.doi.org/10.1080/17405620444000210>.
- Lam, C. B., & Lefkowitz, E. S. (2016). Male role attitudes and self-esteem: A 3-year longitudinal study of heterosexual college students. *Emerging Adulthood, 4*(6), 427–435.
- Lei nº 142/2015 de 8 de setembro, Diário da República nº 175/2015 – I Série. Lisboa.
- Malekoff, A. (2004). *Group Work with Adolescents: Principles and Practice*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Mann, M., Hosman, C., Schaalma, H., & Vries, N. (2004). Self-esteem in a broadspectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research, 19*(4), 357–372. <http://dx.doi.org/10.1093/her/cyg041>.

- Maton, K. I. (1990). Meaningful involvement in instrumental activity and well-being -Studies of older adolescents and at risk urban teenager. *American Journal of Community Psychology, 18*(2), 297–320. doi:10.1007/bf00931306.
- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescente sample. *Journal of Youth and Adolescence, 22*(2), 125–134.
- Oshi, A., Duprey, E., Kogan, S., Carlson, M., & Liu, S. (2018). Growth Patterns of Future Orientation Among Maltreated Youth: A Prospective Examination of the Emergence of Resilience. *Developmental Psychology, 54*(8), 1456-1471.
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 40-54. doi:10.1177/0002716203260079.
- Proctor, C., & Linley, A. (2014). Life satisfaction in youth. In G. Fava, & C. Ruini (Eds.). *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings* (pp. 199–215). Heidelberg: Springer.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A., Maltby, J., Fox Eades, J., & Linley, A. (2011). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology, 6*(5),377–388. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2011.594079>.
- 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*(3), 435-468. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.435>.
- Ragheb, M.G. (1980). Interrelationships among leisure participation, leisure satisfaction and leisure attitude. *Journal of Leisure Research, 12*, 138–149.
- Ragheb, M. G., & Beard, J. G. (1980). The leisure satisfaction measure. *Journal of Leisure Research, 12*(1), 20-33.
- Ragheb, M. G., & Beard, J. G. (1982). Measuring Leisure Attitude. *Journal of Leisure Research, 14*, 155–167.
- Refaeli, T., Levy, D. & Benbenishty, R. (2018). Self-Esteem, Life Satisfaction, and Positive Future Perception among at-Risk and Comparison Group Participants in National Civic Service. *Journal of Social Service Research, 44*(3), 425-435.
- Rhee, H., Ciurzynski, S., & Yoos, H. (2008). Pearls and pitfalls of community-based group interventions for adolescents: Lessons learned from adolescent asthma camp study. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 31*(3), 122–135.

- Romano, A., Negreiros, J., & Martins T. (2007). Contributos para a validação da escala de auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8(1), 107-114.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156. <http://dx.doi.org/10.2307/2096350>.
- Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: Risks, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32, 170-182. doi:10.1016/S1054-139X(02)00421-4.
- Shute, J. (2000). Psychosocial risk in adolescence: Individual differences, problem behaviour and victimisation in a young adolescent cohort. Unpublished manuscript.
- Stanton-Rich, H. M., & Iso-Ahola, S. E. (1998). Burnout and Leisure. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(21), 1931–1950.
- Teixeira, A., & Freire, T. (2013). The Leisure Attitude Scale: psychometrics properties of a short version for adolescents and young adults. *Leisure/Loisir*, 37(1), 57-67.
- Teixeira, C. M. A. (2008). *O Consumo de Bebidas Alcoólicas como Lazer*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Portugal. Retirado de http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/104/1/phd_cmcateixeira.pdf.
- Teixeira, H., (2013). *Medidas de satisfação e motivação para o lazer em adolescentes: um estudo de validação*. Dissertação de Mestrado. Escola de Psicologia da Universidade do Minho: Portugal.
- Thomson, L., McAthur, M., & Winkworthna, G. (2005). *What works in residential care? – A review of the literature*. Report by Institute of Child Protection Studies for Marist Youth Care.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 57-66.
- Wium, N. & Dimitrova, R. (2019). Positive Youth Development Across Cultures: Introduction to the Special Issue. *Child & Youth Care Forum*, 42(2), 147-153.
- Zarrett, N., & Lerner, R. M. (2008). Ways to promote the positive development of children and youth. *Child Trends*, 11(2), 1-5.