

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



Autorregulação das emoções positivas: Contributos para o
desenho e implementação de uma intervenção focada nas
estratégias do *Savoring* com crianças.

Marilene Luisa Araújo Athayde de Abreu

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2021

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



Autorregulação das emoções positivas: Contributos para o
desenho e implementação de uma intervenção focada nas
estratégias do *Savoring* com crianças.

Marilene Luisa Araújo Athayde de Abreu

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Alexandra Penedo Marques Pinto

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2021

Agradecimentos

O meu agradecimento a todos que, de alguma maneira estiveram presentes e acreditaram na realização deste trabalho desde o início.

À Profa. Dra. Alexandra Marques Pinto, um especial agradecimento pelo acolhimento neste projeto e por todas as orientações dadas ao longo deste percurso. Obrigada pela sua disponibilidade, apoio e gentileza em todos os momentos em que necessitei.

À minha família, especialmente ao meu marido pela paciência e ajuda nessa fase tão exigente, à minha mãe pela compreensão e por torcer tanto por mim. À minha filha que mesmo sendo tão pequena foi incrível em todos os momentos. Palavras nunca seriam suficientes para expressar essa gratidão.

À minha querida Cláudia Camacho, minha companheira de tantas horas de trabalho. Obrigada pela tua dedicação neste projeto, a tua ajuda foi essencial, obrigada por tudo.

À minha querida Dra. Andréa Mendes que sempre esteve pronta a ajudar no que foi preciso, o meu obrigada pela disponibilidade, pela inspiração e pelas palavras de incentivo.

À querida Nádia Pereira pela sua colaboração e por todo o apoio na formação para a utilização do Software N-Vivo12.

A todas as crianças, pais, professores e especialistas que deixaram o seu contributo para este estudo. O meu muito obrigada a cada um de vocês, por estarem disponíveis para a realização deste trabalho.

A todas as minhas amigas que sempre torceram para que este projeto se concretizasse, especialmente à minha querida Luciana Lima com quem estive mais de perto a partilhar os momentos mais difíceis, o meu eterno agradecimento pelo apoio e carinho.

À Faculdade de Psicologia, especialmente a todos os professores que contribuem com o seu melhor, que nos inspiram neste caminho do conhecimento e que nos mostram diferentes caminhos de escolhas e possibilidades.

Resumo

Nas duas últimas décadas verificou-se um crescente interesse e aumento da investigação no domínio da Psicologia Positiva designadamente nas áreas da promoção da saúde e do bem-estar. Contudo, o conhecimento sobre as experiências e emoções positivas na infância, assim como os processos de autorregulação destas emoções através de estratégias de *savoring* é escasso, pelo que carece de aprofundamento. O presente estudo tem como objetivo contribuir para a construção de um quadro normativo sobre os acontecimentos e emoções positivas, e estratégias de *savoring* de crianças dos 7 aos 10 anos de idade, referidos por estas, por pais e professores. Pretende ainda definir algumas linhas orientadoras para a intervenção focada na promoção de estratégias do *savoring* de crianças dessas idades. A recolha de dados recorreu à técnica de entrevista, realizando-se entrevistas *focus group* e entrevistas semi-estruturadas individuais com as crianças e entrevistas semi-estruturadas individuais com os demais participantes. A amostra foi constituída por 13 crianças com as idades referidas, a frequentarem entre o 2º e o 4º ano de escolaridade; 8 pais; 6 professores dos referidos anos de escolaridade; e ainda 3 especialistas da área da Psicologia. Procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dos participantes com apoio no Software N-Vivo12. Os resultados revelaram que os acontecimentos positivos mais valorizados pelas crianças foram os relativos ao “convívio e relacionamento” em contexto familiar e com os amigos, e as atividades relacionadas com o “contexto escolar”, experienciando mais frequentemente emoções de “felicidade”. Na perspectiva dos pais e dos professores, os seus filhos e alunos vivenciam mais frequentemente acontecimentos positivos que ocorrem no “convívio e relacionamento” em contexto familiar e em atividades relacionadas com as “expressões artísticas” respetivamente. As estratégias de *savoring* mais referidas pelas crianças consistiram no “prolongamento da experiência” e no “prosseguimento para outra experiência”. Na perspectiva dos pais, os seus filhos recorrem mais frequentemente às estratégias de “partilha com os outros” e “prolongamento da experiência”. Na perspectiva dos professores os seus alunos utilizam mais frequentemente a estratégia de “prolongamento da experiência”. Os resultados obtidos a partir das entrevistas com os adultos permitiram traçar um conjunto de linhas orientadoras para a intervenção futura com crianças dos 7 aos 10 anos tendo em vista a promoção de estratégias do *savoring*.

Palavras-chaves: Bem-estar, crianças; autorregulação emocional; emoções positivas; estratégias de *savoring*

Abstract

Over the last couple of decades, there has been growing interest and increased research in the field of Positive Psychology, particularly in the areas of health promotion and well-being. However, knowledge about positive experiences and emotions in childhood, and also about the processes of self-regulation of these emotions through *savoring* strategies, is scarce and needs to be deepened further. This study aims to contribute to developing a normative framework on positive events and emotions, as well as strategies for *savoring* from 7 to 10 years old children, as referred by them, by their parents and teachers. It also seeks to outline some guidelines for intervention focused on promoting *savoring* strategies for children of such age. Data collection was interview based, including focus group interviews and individual semi-structured interviews with the children, and individual semi-structured interviews with the other participants. The sample consisted of 13 children in the abovementioned age slot, attending schooling from 2nd to 4th grade; 8 parents; 6 teachers of the stated schooling grades; and, finally, 3 experts in the field of Psychology. The content of the participants' responses was analysed using the N-Vivo12 Software. The results revealed that the positive events most valued by children were related to "conviviality and relationships", both in the family context and with friends, and to activities in the "school context", where they often experience emotions of "happiness". From the perspective of parents and teachers, their children and students more frequently experience positive events in "conviviality and relationship" in the family context or in activities related to "artistic expressions" respectively. The savoring strategies most mentioned by the children consisted of "experience extension" and "proceeding to another experience". From the perspective of parents, their children use predominantly strategies of "sharing with others" and "experience extension". From the perspective of teachers, their students more often use the "experience extension" strategy.

The results gathered through the interviews with the adults allowed to develop a set of guidelines for future intervention targeting 7 to 10 year-olds, with the specific purpose of promoting savoring strategies.

Keywords: Well-being, Children; Emotional Self-regulation; Positive Emotions; *Savoring* Strategies

Índice

Resumo.....	ii
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	4
1. Promoção da Saúde e do Bem-Estar na infância	4
1.1. Contributos da Psicologia Positiva e da SEL na promoção do bem-estar dos mais novos.....	5
1.2.1. Concepções sobre acontecimentos/emoções positivas e o seu papel no bem-estar	8
1.2.2. Estudos sobre o papel das emoções positivas nos mais novos.....	10
1.2.3. Estudos sobre as experiências emocionais positivas em crianças Portuguesas de 1º e 2º ciclos ..	11
2- Processos de autorregulação emocional na infância.....	13
3.1. Experiências de Savoring na infância	17
3.2. Processos de Savoring na infância	18
3.3. O Savoring como estratégia de autorregulação de emoções positivas na infância	19
Capítulo II– Método	22
1 – Desenho do estudo	22
2- Participantes.....	23
3- Procedimentos	23
3.1. Constituição da amostra.....	23
3.3. Análise dos dados	27
3.3.1. Organização	27
Capítulo III– Apresentação e Discussão de Resultados.....	29
1. Acontecimentos positivos	29
2. Emoções positivas.....	34
3. Estratégias de Savoring.....	36
3.1. Estratégias de Savoring – crianças.....	39
3.2. Estratégias de Savoring – pais	39
3.3. Estratégias de Savoring – professores.....	41
4. Linhas orientadoras para o desenho e implementação do módulo de Savoring.....	41
Capítulo IV – Conclusões, limitações e pistas para investigações futuras.....	49
Referências Bibliográficas.....	52
ANEXOS.....	63

Índice de Tabelas

Tabela 1. Acontecimentos positivos – todos os participantes

Tabela 2. Categorias de acontecimentos positivos – operacionalização

Tabela 3. Acontecimentos positivos - crianças

Tabela 4. Acontecimentos positivos - pais

Tabela 5. Acontecimentos positivos – professores

Tabela 6. Emoções positivas associadas aos acontecimentos

Tabela 7 – Categorias de estratégias de *Savoring*

Tabela 8. Estratégias de *Savoring* – crianças

Tabela 9. Estratégias de *Savoring* – pais

Tabela 10. Estratégias de *Savoring* – professores

Tabela 11 – Perspetivas pais e professores para a intervenção

Introdução

O interesse científico pela saúde mental positiva e bem-estar tem aumentado nos últimos anos em estreita associação com o estudo do desenvolvimento positivo, da prevenção da doença mental e da promoção do bem-estar desde a infância (Bornstein et al., 2003; Moore et al., 2012; citados por Carvalho et al., 2016; Pollard & Lee 2003). Esta evolução deu-se, particularmente, com o movimento da Psicologia Positiva o qual marcou um crescente interesse pelo estudo das experiências emocionais positivas e pela compreensão dos processos que as regulam (Bryant et al., 2011).

De acordo com a *Broaden and Build Theory of Positive Emotions* (Fredrickson, 1998, 2001) as emoções positivas contribuem para alargar o âmbito dos processos de atenção e de pensamento das pessoas, tonando-os mais flexíveis, com impactos positivos na melhoria do bem-estar. Para além das experiências emocionais positivas vivenciadas, a forma como as emoções positivas são reguladas também tem impacto na adaptação e no bem-estar dos indivíduos (Quoidbach et al., 2010).

Deste modo, os acontecimentos positivos e as emoções positivas que se lhes associam passaram a ser considerados variáveis essenciais para o bem-estar e a investigação científica passou a dedicar-se cada vez mais ao seu estudo bem como ao estudo da autorregulação das emoções positivas (Tugade & Fredrickson, 2007). Ao fazê-lo tem reconhecido a influência que estas variáveis e processos exercem no desenvolvimento positivo das crianças, dos jovens e dos adultos designadamente pelo seu papel na construção de recursos sociais, afetivos e cognitivos que promovem o bom funcionamento psicossocial nas diferentes fases do desenvolvimento (Fredrickson, 2000; Poseck, 2004; citado por Oros, 2013).

Desta forma, as competências de regulação emocional, não apenas das emoções negativas, tradicionalmente estudadas, mas em particular das emoções positivas, têm vindo a ser reconhecidas como um requisito essencial para o desenvolvimento adequado, nomeadamente na infância e adolescência (Tugade & Fredrickson, 2007). No âmbito do estudo sobre os processos de autorregulação das emoções positivas, foco principal deste estudo, destacam-se os contributos

do Modelo de *Savoring*¹ de Bryant e colaboradores (Bryant et al., 2011). Este modelo conceptualiza como se processa a autorregulação das emoções positivas e como este processo pode contribuir para a construção de recursos pessoais e, conseqüentemente, para a promoção do bem-estar. Entre outras componentes do modelo incluem-se as estratégias de Savoring, definidas como estratégias cognitivas e comportamentais através das quais as experiências emocionais positivas podem ser prolongadas e intensificadas (Bryant, 1989; citado por Tugade & Frederikson, 2007). Contudo, os estudos conduzidos com crianças e adolescentes sobre as estratégias de Savoring a que recorrem para autorregular as emoções positivas são bastante incipientes (Marques-Pinto et al., 2019).

Neste contexto, o presente estudo pretende concorrer para o conhecimento nesta área, tendo como finalidade contribuir para a construção de um quadro normativo sobre os acontecimentos, emoções positivas e estratégias de Savoring utilizadas por crianças dos 7 aos 10 anos de idade. Este estudo pretende ainda traçar algumas linhas orientadoras para o desenho e implementação de um módulo de intervenção focado na promoção de estratégias do Savoring destinado a crianças dessas idades. Para tal, nesta investigação ter-se-á em consideração o ponto de vista das próprias crianças, dos seus pais e professores relativamente aos acontecimentos e emoções positivas bem como às estratégias de Savoring mais utilizadas pelas crianças para prolongar ou intensificar os estados emocionais positivos associados a diferentes acontecimentos de vida. Adicionalmente serão recolhidas as perspetivas de adultos (pais, professores e ainda especialistas na área do desenvolvimento e implementação de programas de competências sociais e emocionais) sobre as necessidades das crianças neste domínio e sugestões para o desenho e implementação de uma intervenção tendo em vista a promoção de estratégias de Savoring das crianças.

Este trabalho é constituído por quatro capítulos, o primeiro é relativo ao enquadramento teórico, no qual são apresentados os conceitos e modelos de acontecimentos positivos, emoções positivas e Savoring, relacionando-os com o bem-estar na infância. Os objetivos e questões de investigação que orientam o trabalho também são explicitados neste primeiro capítulo. No

¹ Dada a dificuldade em encontrar a palavra em língua portuguesa que melhor traduz o conceito de Savoring, tendo em conta a explicação do mesmo optou-se por manter ao longo deste trabalho a designação originalmente apresentada pelos autores, Savoring. A mesma opção foi feita para outros termos em língua estrangeira os quais surgirão em itálico da primeira vez em que forem utilizados.

capítulo dois caracteriza-se o método utilizado, com a descrição da amostra de participantes e dos procedimentos relativos à recolha e análise dos dados. O terceiro capítulo integra a apresentação e discussão de resultados. Por fim, no quarto capítulo, apresentam-se as principais conclusões deste estudo, assim como as suas limitações e pistas para investigações futuras.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. Promoção da Saúde e do Bem-Estar na infância

Nas últimas décadas verificou-se uma crescente preocupação e o consequente aumento da investigação científica na área da promoção da saúde mental positiva e do bem-estar da população na sua generalidade (Brenner et al., 1995; Lyubomirsky & Lepper, 1999; Danner et al., 2001), acompanhando o reconhecimento de que a ausência de doença ou patologia não é sinónimo de saúde e bem-estar (Merrell & Gueldner, 2010). A própria Organização Mundial de Saúde (World Health Organization - WHO, 2013) redefiniu saúde como “o estado de total bem-estar a nível físico, mental e social e não meramente a ausência de doença e enfermidade”.

Relativamente ao conceito de bem-estar na infância a literatura mostra que existem múltiplas perspetivas, como se ilustra de seguida. Para Pollard e Lee (2003) o bem-estar define-se por características individuais de um estado inerentemente positivo (felicidade), como um contínuo do positivo para o negativo, ou ainda pela ausência de mal-estar (depressão). Na perspetiva de Columbo (1986, citado por Pollard & Lee, 2003) o bem-estar adolescente é visto como uma construção multidimensional que integra diferentes dimensões, a saber: psicológica, física e social. No entanto, na conceção de Pollard e Lee (2003) existem outras dimensões para além destas, que se integram nessa abordagem multidimensional, são elas: física, psicológica, cognitiva, social e económica.

O bem-estar também é descrito na literatura como a perceção das pessoas sobre as suas próprias vidas, ou seja, como bem-estar subjetivo (Castilha 2014; citada por Carvalho et al., 2016), sendo esta última a perspetiva que nos interessa aprofundar e que será abordada no presente estudo. O bem-estar subjetivo foi primeiramente estudado nos adultos e o interesse pelo seu estudo desde a infância surgiu mais recentemente refletindo uma preocupação com a sua promoção precoce (Carvalho et al., 2016). Deste modo, as investigações em relação ao bem-estar subjetivo das crianças e adolescentes e sua promoção têm-se integrado principalmente numa abordagem do desenvolvimento positivo (Moore et al., 2012; citado por Carvalho et al., 2016) levando em consideração domínios desenvolvimentais diversos, como o intrapessoal, interpessoal, familiar e social (Bem-Arieh, 2010; citado por Carvalho et al., 2016).

Segundo Tolan et al. (2016) nas últimas três décadas houve uma mudança crítica no interesse dos cientistas pelo estudo e intervenção no desenvolvimento positivo (e.g., Catalano et al., 2002; Larson, 2000; Dowling & Anderson, 2002), conduzindo à formulação de modelos teóricos do desenvolvimento positivo mais focados na promoção de competências e bem-estar psicológico comparativamente às perspectivas até então dominantes, orientadas para os riscos, patologias e resultados problemáticos (Tolan et al., 2016). Neste novo campo do desenvolvimento positivo, destacam-se dois grandes quadros de referência designadamente a Psicologia Positiva e a Aprendizagem Social e Emocional (*Social and Emotional Learning* - SEL), ambos oferecendo linhas orientadoras e contribuições importantes para a compreensão das emoções positivas e seu papel no bem-estar subjetivo, nomeadamente dos mais novos.

A seguir destacam-se os contributos destes dois quadros conceptuais, da Psicologia Positiva e da Aprendizagem Social e Emocional, na promoção do bem-estar dos mais novos.

1.1. Contributos da Psicologia Positiva e da SEL na promoção do bem-estar dos mais novos.

O surgimento da Psicologia Positiva em 1999, representou um marco significativo na construção de uma nova concepção de saúde e bem-estar e uma mudança no foco da psicologia, de uma preocupação apenas com a reparação de danos para uma preocupação com a construção de qualidades e resultados positivos (Seligman & Csikszentmihaly, 2000). Segundo Moore e Keyes (2003) a Psicologia Positiva abre uma área de atuação muito importante para a intervenção e para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais como uma tarefa vital para as crianças e jovens. De acordo com a referida nova forma de olhar a saúde e o bem-estar, tem-se fortalecido o estudo científico das emoções positivas, forças e virtudes humanas (Bacon, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon & King, 2001). Neste trabalho iremos centrar-nos nas emoções positivas e sua regulação, pelo importante papel que têm para o bem-estar social e emocional das crianças e jovens ao induzirem pensamentos e ações que promovem o seu desenvolvimento saudável e adaptativo (Fredrickson & Joiner, 2002).

No terreno, têm surgido diversos programas fundamentados no referencial teórico e nos estudos empíricos realizados sob a égide da Psicologia Positiva, com vista à promoção do desenvolvimento positivo dos mais jovens, como é o caso do programa Educação Emocional Positiva desenvolvido por Rodrigues (2015).

Outra perspectiva importante para a promoção do bem-estar na infância e adolescência está relacionada com a aprendizagem de competências sociais e emocionais, ou mais especificamente com o processo de aquisição de competências para reconhecer e gerir emoções, desenvolver cuidado e preocupação com os outros, tomar decisões responsáveis, estabelecer relações positivas e lidar com situações desafiadoras (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL*, 2000; citado por Merrell & Gueldner, 2010). De acordo com Merrell e Harlacher (2010) são 5 as competências de aprendizagem social e emocional, a saber: autoconsciência; consciência social; autorregulação; gestão das relações sociais; e tomada de decisão responsável. Este trabalho irá centrar-se nas duas primeiras áreas de competência e, mais especificamente, no conhecimento e autorregulação das emoções positivas.

Um vasto conjunto de estudos tem-se dedicado a avaliar o papel das competências sociais e emocionais e a sua influência a nível comportamental, pessoal, social e académico (Durlak et al., 2011). De um modo geral, os resultados da investigação mostram que estas competências estão associadas a maior bem-estar das crianças e dos adolescentes e ao seu melhor desempenho escolar e que a incapacidade de as desenvolver adequadamente pode resultar em dificuldades a nível pessoal, social e académico (Durlak et al., 2011).

Concretamente, Durlak e colaboradores (2011) destacaram a importância da promoção de competências sociais e emocionais nas crianças e nos jovens como uma parte integrante do seu desenvolvimento saudável. Os trabalhos de meta-análise feitos por estes autores analisaram os resultados de programas SEL e concluíram que estes promovem melhorias em vários domínios, nomeadamente social, emocional e académico. Mais especificamente, foram observadas melhorias nas competências socioemocionais, nas atitudes relativamente ao próprio, nos diversos comportamentos sociais, na promoção de uma autoimagem positiva, bem como na promoção de rendimento académico (Durlak et al., 2011). Alguns trabalhos de investigação têm mostrado a importância do papel da família e da escola na vida das crianças e da responsabilidade destes contextos e agentes na promoção do bem-estar infantil (e.g., Huebner et al., 2009; e Casas et al., 2014). A literatura tem evidenciado a relação que existe entre o bem-estar das crianças e o tempo despendido com suas famílias (e.g., McAuley et al., 2012). Contudo, nem sempre as famílias conseguem assegurar a plena aquisição de competências, designadamente de natureza socioemocional, necessárias ao desenvolvimento harmonioso e ao bem-estar das crianças.

Neste sentido, Seligman (2012) considera que as competências associadas ao bem-estar social e emocional devem ser ensinadas na escola pois constituem um antídoto para a crescente incidência da ansiedade e da depressão, uma forma de aumentar a satisfação com a vida e uma ajuda para aperfeiçoar a aprendizagem e o pensamento criativo. Espera-se, assim, e a investigação suporta esta assunção, que a promoção efetiva na escola de ativos sociais e emocionais, isto é, de competências e atitudes melhoradas nestes domínios conduza a melhores resultados de desenvolvimento a curto e a longo prazo, tais como: mais comportamento pró-social, melhor desempenho académico, menos problemas de comportamento, menores níveis de emotividade negativa e redução do abuso de substâncias (CASEL, 2013; Elias et al., 1997; Farrington et al., 2012; e Zins et al., 2007).

No terreno, consórcios como a CASEL (2013) têm fornecido importantes linhas orientadoras para a conceção de intervenções preventivas e promocionais com o objetivo de impedir resultados negativos e potenciar resultados positivos (e.g., Weissberg et al., 2003). Em Portugal, têm sido desenvolvidos, implementados e avaliados vários programas de aprendizagem social e emocional com o objetivo de promover a saúde e o bem-estar social e emocional nos mais novos, com destaque para os programas Salto de Gigante (Correia & Marques-Pinto, 2016), Devagar Se Vai ao Longe (Raimundo, 2012), Viver as Emoções (Pereira, 2016) e Atitude Positiva (Coelho & Figueira, 2014).

Em suma, os quadros teóricos da Psicologia Positiva e da Aprendizagem Social e Emocional ajudam a fundamentar as bases conceptuais/teóricas de muitos programas de intervenção implementados sobretudo em contexto escolar e que têm como objetivo aumentar o bem-estar das crianças e dos jovens.

Nos tópicos a seguir pretende-se abordar a literatura sobre os acontecimentos de vida positivos, emoções positivas e estratégias de autorregulação dessas emoções mais utilizadas pelos mais jovens, variáveis que se destacam neste trabalho de entre as que têm vindo a ser estudadas pela Psicologia Positiva e pela Aprendizagem Social e Emocional.

1.2. Acontecimentos e emoções positivas nos mais novos

1.2.1. Concepções sobre acontecimentos/emoções positivas e o seu papel no bem-estar

Os acontecimentos e as emoções positivas estão intimamente relacionados, sendo os primeiros definidos pelo facto de contribuírem para a satisfação de necessidades ou objetivos vitais e se associarem a emoções positivas, caracterizadas por uma alta valência de prazer ou bem-estar (Lucas et al., 2003; citado por Oros et al., 2011).

Na perspetiva de Lazarus (2000), apesar de as emoções positivas serem desencadeadas por condições de vida favoráveis, não é fácil determinar quais são as emoções de tonalidade positiva, pois essa decisão dependerá sempre da escolha de qual critério adotar, tendo em consideração aspetos como as condições de ativação, a qualidade da experiência subjetiva ou os valores sociais. No entanto, aponta para a “felicidade”, a “alegria”, o “orgulho” e o “amor” como as que têm as credenciais mais fortes para serem consideradas emoções positivas.

A análise da literatura revelou que os sistemas de classificação das emoções mais frequentemente identificadas adoptam uma abordagem dimensional ou uma perspetiva categorial. Na abordagem dimensional, destaca-se o Modelo Circumplexo das Emoções (Russell & Barrett, 1999) como uma importante referência para este estudo, por duas razões: primeiramente por ser uma das representações do afeto mais estudadas (Remington et al., 2000) e também por ter mostrado ser um modelo replicável e com elevada validade em diferentes culturas (Haslam, 1995).

Este modelo propõe uma estrutura ortogonal afectiva considerando duas dimensões: a *activação* e a *valência*. A ativação é a dimensão da experiência que corresponde à mobilização da ação ou energia dispensada e é representada por um *continuum*, desde a baixa ativação, ilustrada pelo sono, até a ativação alta, ilustrada pela excitação. A valência, positiva ou negativa, pode também ser representada por um *continuum* (Russell & Barrett, 1999). Deste modo, as emoções de valência positiva podem ser de mais alta ativação ("*activated*") ou baixa ativação ("*deactivated*"). Por exemplo a alegria e o entusiasmo podem ser consideradas como emoções específicas de valência positiva e de alta ativação.

Adoptando uma perspetiva categorial, Moreira e Canaipa (2007) propõem uma categorização das emoções positivas em que incluem também “emoções de ativação positiva” as quais definem de acordo com sensações de energia positiva e impulso para ação. No que refere às

emoções positivas de baixa ativação, Russel (1988) considera emoções tais como serenidade, descontração e relaxamento, as quais à luz da perspectiva de Moreira e Canaipa (2007) poderão ser incluídas na categoria de “emoções de serenidade” relacionadas com estados de tranquilidade e de equilíbrio interior. Estes autores (Moreira & Canaipa, 2007) consideram ainda outras categorias de emoções positivas, a saber: “emoções de auto-eficácia” associadas a sentimentos de competência, determinação e envolvimento na realização de tarefas e à valorização pessoal; e por último, “emoções pró-sociais” relativas a sentimentos positivos direcionados aos outros.

As experiências emocionais positivas são fundamentais para a natureza humana e contribuem significativamente para a qualidade de vida e o bem-estar das pessoas (Diener & Larsen, 1993; Myers & Diener, 1995; citado por Fredrickson, 1998), pela capacidade de influenciar processos cognitivos, de atenuar problemas de comportamento e de otimizar a interação social saudável (Oros et al., 2011).

Neste domínio, Fredrickson (1998), referência internacional na investigação sobre as emoções positivas, desenvolveu um modelo para caracterizar as emoções positivas e para explicar a relação das mesmas com o bem-estar dos indivíduos. A sua teoria, designada por *Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions* postula que as emoções positivas contribuem para a construção de recursos físicos, intelectuais e sociais dos indivíduos e para ampliarem o seu repertório de pensamento-ação, aumentando a sua satisfação com a vida e o seu bem-estar (Fredrickson, 1998). Mais concretamente, esta teoria prevê que as emoções positivas alargam momentaneamente os âmbitos da atenção e da cognição, tornando-os mais flexíveis e, conseqüentemente, contribuem para iniciar espirais ascendentes de bem-estar emocional (Fredrickson & Joiner, 2002).

Estudos coordenados por esta autora sugerem que as emoções positivas levam efetivamente a uma expansão do foco de atenção, mesmo que sejam emoções positivas de alta excitação como por exemplo a euforia (Tugade & Fredrickson, 2007). Resultados de estudos de outros autores dão suporte ao modelo de Fredrickson (1998) sobre as emoções positivas, seu papel na construção e alargamento dos recursos ao nível do pensamento e da ação e, conseqüentemente no bem-estar subjetivo (Quoidbach & Gross, 2015).

1.2.2. Estudos sobre o papel das emoções positivas nos mais novos

De acordo com Lyubomirsky e colaboradores (2005) o cultivo de emoções positivas pode ajudar a construir recursos duradouros que, por sua vez, aumentam a probabilidade de experimentar emoções positivas futuras, melhoram a satisfação com a vida e promovem a resiliência.

Os estudos neste âmbito têm destacado os principais contributos dos acontecimentos positivos e das emoções positivas associadas para o bem-estar dos indivíduos de um modo geral, especialmente na infância (Ashby et al., 1999; Fredrickson & Branigan, 2005; Fredrickson & Joiner, 2002; Phillips et al., 2002).

Entre outros resultados, as investigações nesta área sugerem que a promoção de emoções positivas tais como a alegria, a serenidade, a gratidão, a satisfação pessoal e a simpatia estão na base de comportamentos resilientes, de aprendizagens significativas e da qualidade das relações interpessoais (Oros et al., 2011). Alguns estudos (McCullough et al., 2001; Minzi & Oros, 2009) revelaram que, por exemplo, a simpatia e a gratidão são emoções que estão associadas aos processos de melhoria da interação social, que atuam como preditores de comportamentos morais, pró-sociais e assertivos e que ajudam a diminuir a incontrolabilidade afetiva. A serenidade também é descrita na literatura como uma emoção com impactos positivos. Em estudos desenvolvidos com crianças em idade escolar, a serenidade foi considerada um facilitador de respostas assertivas, ao mesmo tempo que está associada à probabilidade dessas crianças não apresentarem reações agressivas (Minzi & Oros, 2009). Na perspetiva de Oros (2013), nas crianças essa emoção ajuda a atenuar a inquietação motora, permite que elas controlem e melhorem os seus impulsos e que mostrem menos dificuldades de concentração. Além disso, a serenidade está associada à prevenção da indisciplina, à melhoria da assertividade e à diminuição de comportamentos agressivos (Oros, 2008; Minzi & Oros, 2009).

Nas crianças, as emoções positivas têm a capacidade de influenciar positivamente os processos cognitivos básicos e superiores como a atenção, a retenção e a recordação, a flexibilidade cognitiva e as funções executivas, envolvidas no processamento de informação e na resolução de problemas, contribuindo deste modo para uma aprendizagem mais rápida e significativa (Oros et al., 2011). Na perspetiva de Reschly e colaboradores (2008) existe uma associação positiva entre emoções positivas e níveis mais altos de envolvimento escolar dos alunos. Também Fredrickson

(2001) defende a importância do papel das emoções positivas no envolvimento dos alunos na escola e com a aprendizagem. Para esta autora, os alunos aprendem ao lado e em colaboração com professores e colegas e devem ser capazes de utilizar as suas emoções para facilitar a aprendizagem.

Estudos recentes neste domínio, como por exemplo Gasah e colaboradores (2019) destacam a importância do aumento das emoções positivas (e.g., entusiasmo e o contentamento) na aprendizagem. Para estes autores, as emoções positivas podem estar ligadas à realização de várias habilidades que ajudam no sucesso acadêmico, nomeadamente na manutenção da atenção plena, saúde física e resiliência para além de ajudá-los no enfrentamento dos desafios acadêmicos com determinação e aceitação.

Considerando as concepções e resultados da investigação neste domínio referidos, a promoção de acontecimentos e emoções positivas sob a forma de programas de intervenção psicoeducativa sistemática e formal, poderá trazer importantes benefícios para o bem-estar das crianças, especialmente para aquelas de famílias com baixa estimulação afetiva (Kusché & Greenberg, 2003, citado por Oros et al., 2011). De acordo com as recomendações sobre boas práticas (e.g., Durlak et al., 2011), tais intervenções devem ser adequadas do ponto de vista desenvolvimental e cultural às populações a que se destinam, recomendação esta sobre a qual se debruça o subponto seguinte.

1.2.3. Estudos sobre as experiências emocionais positivas em crianças Portuguesas de 1º e 2º ciclos

Em Portugal já existem algumas investigações desenvolvidas com os mais novos sobre as suas experiências emocionais positivas, concretamente sobre os acontecimentos de vida que se associam, na sua perspetiva, a emoções positivas e sobre estas.

Neste sentido destaca-se o estudo conduzido por Silva (2011), realizado com crianças portuguesas do 3º ao 6º ano de escolaridade, sobre os seus acontecimentos de vida e emoções positivos. Os resultados deste estudo permitiram identificar oito categorias de acontecimentos positivos indicadas pelas crianças, entre as quais se destacaram como as categorias mais vezes referidas por estas, os “sucessos desportivos”, as “brincadeiras e situações divertidas” e o “convívio e relacionamento” na família e com os amigos. O estudo revelou também as principais emoções positivas associadas a esses acontecimentos, designadamente: “contente e muito

contente”, “feliz e muito feliz”, “excitado/a”, “divertido/a”, “entusiasmado/a”, “orgulhoso/a”, “alegre”, “animado/a” (Silva, 2011).

Nesta mesma linha de investigação, o estudo desenvolvido por Oliveira (2012), com crianças portuguesas de 1º e 2º ciclos, permitiu igualmente identificar diversas categorias de acontecimentos positivos experienciados por essas crianças, assim como as emoções associadas aos mesmos. Os resultados encontrados no estudo desta autora com crianças do 1º ciclo, que também serão o alvo do presente trabalho, revelaram que os principais acontecimentos positivos mais vezes referidos por essas crianças e por ordem decrescente de frequência correspondem a: “sucessos”, destacando-se os sucessos relacionados com o “desporto”; seguindo-se o “convívio e relacionamento”, sobretudo o convívio e o relacionamento com a “família”; e ainda as “atividades de lazer” com maior incidência para os acontecimentos relacionados com “viagens”. O estudo identificou também as principais emoções referidas pelas crianças como resultado dos acontecimentos positivos vivenciados, sendo que em 98.6% dos casos as emoções referidas foram positivas, destacando-se a “felicidade” e a “animação” (Oliveira, 2012). De referir que, apesar de tudo, algumas crianças, a par das emoções positivas associadas aos acontecimentos mencionados, referiram também emoções negativas sentidas relativamente a essas experiências, tais como a “vergonha”, a emoção negativa mais frequentemente mencionada, seguida do “nervosismo” e da “zanga”. O estudo revelou ainda que algumas das crianças referiram sentirem-se “normal” relativamente aos acontecimentos positivos vivenciados.

Uma outra face do esforço de construção de conhecimento sobre o papel das emoções positivas no bem-estar dos mais novos remete para a compreensão de como essas emoções são autorreguladas e de como as competências de autorregulação de emoções, designadamente positivas, são adquiridas ainda na infância. Este é o tema que se pretende aprofundar no tópico a seguir.

2- Processos de autorregulação emocional na infância

A autorregulação das emoções é o termo usado para definir os processos envolvidos na forma de lidar com níveis elevados de emoções positivas e negativas (Kopp, 1989; citado por Cruvinel & Boruchovitch, 2011). O termo regulação surgiu nos últimos anos como um construto central na conceptualização do desenvolvimento (Feldman, 2009) e caracteriza-se pelas competências e estratégias que servem para manejar, modular, inibir e melhorar a ativação emocional, de modo a dar suporte à adaptação social e a respostas não sociais (Calkins, 2009; Kopp, 1989; citado por Linhares & Martins, 2015).

O presente estudo aborda o desenvolvimento e aprendizagem de estratégias de autorregulação emocional focando-se somente nas emoções positivas. No geral, a forma como regulamos as nossas emoções positivas pode ter um impacto crucial no nosso bem-estar (Lyubomirsky et al., 2005). Assim, a aprendizagem de competências de autorregulação das emoções positivas desde cedo é um aspeto importante do desenvolvimento infantil (Bacquart, 2017).

Uma abordagem de referência proposta por vários autores (e.g., Feldman, 2009; Klein et al., 2011; Olson et al., 2009; Rothbart & Bates, 2006; Sameroff, 2009) relativamente aos processos regulatórios no desenvolvimento tem privilegiado uma perspectiva hierárquica e integrativa, considerando que a evolução das funções reguladoras ocorre de modo sequencial ao longo do curso de desenvolvimento da criança. É importante referir também que a consciência da criança e a emergência da autorregulação dependem de dois sistemas iniciais inibitórios do temperamento, a saber, o medo e o controle com esforço/voluntário, e da qualidade das interações com os pais no processo de socialização (Kochanska & Aksan, 2006; citado por Linhares & Martins, 2015).

Em alguns contextos, como o familiar ou o escolar, espera-se que as crianças desenvolvam desde muito cedo a capacidade de “lidar” e de “regular” as próprias emoções face às diferentes experiências com que se confrontam. Contudo, a capacidade para regular as emoções acompanha e apoia-se no desenvolvimento neurofisiológico e cognitivo, sendo por isso atingida à medida que ocorre o desenvolvimento noutras áreas de funcionamento da criança (Bryant et al., 2011).

É na fase pré-escolar que surge o processo autorregulatório no desenvolvimento das crianças. As crianças começam por recorrer a estratégias mais simples e predominantemente comportamentais para regular as suas emoções. Entre essas estratégias inclui-se por exemplo,

controlar entradas sensoriais cobrindo os olhos ou ouvidos, precisamente em função da etapa do desenvolvimento cognitivo (pré-operatório) em que se encontram (Bretherton et al., 1981; citado por Bryant et al., 2011). Por outro lado, as crianças em idade escolar já apresentam uma "compreensão meta-emotiva". Isso significa que já têm conhecimento concreto de processos emocionais, o qual constitui a base para as primeiras estratégias conscientes que as crianças utilizam para gerir as suas emoções.

Para além desta abordagem, o Modelo Transacional de Desenvolvimento proposto por Sameroff (2009) defende a existência de uma integração e indissociação entre a pessoa e os seus contextos de desenvolvimento, incluindo assim os processos intrapsicológicos e as ações em contexto. Por outras palavras, o desenvolvimento humano dá-se numa matriz de influências bidirecionais entre a pessoa e os diversos contextos em que está inserida, que incluem desde o microcontexto familiar até o macrocontexto da cultura (Sameroff, 2010). Nesta perspetiva, a regulação refere-se aos processos que possibilitam atingir a autorregulação, por meio da mediação e da correção de outras pessoas, especialmente dos cuidadores principais das crianças (Sameroff, 2010). De acordo com esta linha de investigação, existem fortes evidências de que a interação com adultos, mais maduros e capazes do que a criança, constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento da mediação social adequada, a qual, por sua vez, promove o desenvolvimento da criança (Sameroff, 2009; Vygotsky, 1996; citado por Linhares & Martins, 2015).

No início da vida, os pais (ou outros cuidadores) são os grandes responsáveis pela construção do processo autorregulatório no desenvolvimento da criança. As investigações nesta área referem que as práticas educativas parentais podem ser efetivas para a regulação emocional e comportamental. Além de contribuírem efetivamente para o processo de autorregulação no desenvolvimento das crianças, podem ainda facilitar a internalização de princípios, regras e valores (Linhares & Martins, 2015). A título ilustrativo, os resultados de um estudo desenvolvido com crianças com idades entre os 5 e os 8 anos, mostraram que nessas idades as crianças adquirem a regulação de comportamentos através da interação com os pais (Thompson, 1990, cit. por Bryant et al., 2011).

No entanto, para algumas crianças as influências de fatores externos no processo autorregulatório podem representar um desafio, nomeadamente em função da forma como os pais ou outros cuidadores desempenham os seus papéis como “correguladores” (Linhares & Martins,

2015). Neste sentido, a literatura apresenta diversas estratégias que podem ser utilizadas e / ou estimuladas desde cedo pelos cuidadores, uma vez que são estes os responsáveis por promover e (co)regular positivamente as emoções das crianças e por guiar o desenvolvimento das emoções positivas destas (Tronick et al., 1986; citado por Bryant et al., 2011). Desta forma, através do reforço seletivo, da modelação de comportamentos emocionais, do jogo imaginativo ou do faz de conta, a criança poderá gradualmente ser capaz de experimentar o autocontrolo das suas próprias emoções positivas (Hughes, 2010; citado por Bryant et al., 2011).

Importa igualmente salientar outros dois grandes fatores de influência no processo de regulação emocional, a saber: as diferenças individuais que podem ser observadas na capacidade da criança para a regulação e que estão relacionadas com variáveis como a personalidade, o estatuto socioeconómico, os valores e normas culturais, entre outras; e os grandes acontecimentos de vida. Ambos os tipos de fatores podem interferir no desenvolvimento normativo conduzindo à desregulação da resposta emocional (Dodge, 1989). Deste modo é importante ter em conta que nem todas as crianças desenvolvem sistemas de autorregulação proficientes e que os acontecimentos de vida também podem ter efeitos debilitantes importantes no desenvolvimento da capacidade de regulação das emoções (Bryant et al., 2011).

Em suma, num percurso normativo, à medida que as crianças vão se desenvolvendo tornam-se cada vez mais capazes de autorregular as emoções positivas em função do desenvolvimento neurofisiológico, da aquisição de capacidades cognitivas e linguísticas e do aumento da auto-compreensão (Bryant et al., 2011). A aprendizagem da utilização de estratégias de regulação emocional está associada à qualidade da vinculação, ao desempenho cognitivo e escolar e à saúde mental (Shaver & Mikulincer, 2002; Cummings et al., 2000; Gross, 2007; citado por Pinto et al., 2014). Ao longo deste processo, diversos fatores ambientais, como a dinâmica familiar, das relações sociais e de pares, e outras influências culturais (Bronfenbrenner & Morris, 2005; cit. por Bryant et al., 2011), são corresponsáveis por moldar o repertório das respostas de autorregulação das emoções, designadamente positivas, que as crianças adquirem.

Como vimos, as crianças em idade escolar já possuem uma compreensão “meta-emotiva”, sendo possível a aprendizagem e a utilização de estratégias com o intuito de aumentar e intensificar as suas emoções positivas. Diversas teorias, como é o caso da já referida Teoria do Alargamento e Construção das Emoções Positivas de Fredrickson (2002), têm salientado o papel e importância destas para a capacidade adaptativa e o bem-estar. De seguida dá-se particular atenção ao Modelo

de Savoring de Bryant e Veroff (2007) tendo em vista uma melhor compreensão dos processos de autorregulação das emoções positivas.

3. Modelo de Savoring de Bryant e Veroff

O Modelo de Savoring de Bryant e Veroff (2007) tem o intuito de explicar como ocorre o processo de autorregulação das emoções positivas e de que modo é que este contribui para a construção de recursos pessoais e conseqüentemente para a promoção do bem-estar. Na concepção de Bryant e Veroff (2007) o Savoring é um processo através do qual as pessoas promovem, apreciam e potencializam as suas experiências emocionais positivas (Bryant, 1989; cit. por Tugade & Fredrickson, 2007), e à semelhança do modelo de regulação de emoções positivas de Quoidbach e colaboradores (2015), esta autorregulação das emoções positivas pode ocorrer tendo por referência três dimensões temporais distintas: antes (antecipação), durante (experiência) e depois (reminiscência) dos acontecimentos positivos.

No seu modelo de Savoring os autores distinguem ainda os conceitos de experiências de Savoring, processos de Savoring e estratégias de Savoring (Bryant et al., 2011), os quais se interrelacionam. Assim, diferentes experiências de Savoring podem desencadear diferentes processos de Savoring, os quais por sua vez estão subjacentes a diversos tipos de estratégias de Savoring, sendo que estas moderam o impacto dos acontecimentos de vida positivos na vivência de diversas emoções positivas (Bryant & Veroff, 2007).

3.1. Experiências de Savoring na infância

As experiências de Savoring consistem em sensações, percepções, pensamentos, comportamentos e sentimentos que ocorrem ao prestarmos atenção e apreciarmos um estímulo positivo (Bryant et al., 2011). As experiências de Savoring na infância são incentivadas pelas famílias de forma direta e indireta. Essa influência ocorre no contexto em que a criança está inserida, quando por exemplo, os pais celebram marcos importantes, como os aniversários, feriados e outras celebrações, quando tiram férias ou ainda quando buscam diversão no trabalho e no lazer (Bryant et al., 2011).

3.2. Processos de Savoring na infância

De acordo com os autores, existem três pressupostos fundamentais em que se baseiam os processos de Savoring. Em primeiro lugar, tem de haver uma atenção consciente à experiência positiva. Em segundo, é necessária uma libertação de necessidades pessoais e de preocupações, que podem interferir e mesmo bloquear a ocorrência do Savoring. Em terceiro lugar, o Savoring tem de ser um processo focado no momento, ou seja, num sentido imediato do que está a ser experimentado no “aqui e agora”, embora possamos desfrutar (savor) por antecipação (de experiências futuras), o momento, ou por reminiscência (de experiências passadas) (Bryant & Veroff, 2007).

Relativamente ao terceiro pré-requisito, Bryant e Veroff (2007) referem que nas crianças, geralmente, os recursos cognitivos necessários para adiar a gratificação não estão desenvolvidos antes dos 4 ou 5 anos, sendo essencial que outras competências como por exemplo, o autocontrolo já esteja desenvolvido para que elas consigam antecipar uma experiência. Não havendo o controlo do impulso, a criança terá dificuldades em desfrutar de uma experiência por meio da antecipação. No entanto, podem existir acontecimentos muito específicos na vida das crianças como por exemplo as “festas de aniversário” que desenvolvem a sua capacidade de antecipação e o envolvimento da atenção da criança de forma positiva no resultado futuro desejado, ajudando-a a aprender a desfrutar futuros acontecimentos positivos por antecipação (Bryant & Veroff, 2007).

Relativamente aos processos de Savoring utilizados pelas crianças para desfrutar o momento presente, não foram encontradas muitas referências na literatura. No entanto Bryant e Veroff (2007) procuraram identificar em crianças com idades entre os 5 e os 10 anos alguns acontecimentos referidos por estes como sendo positivos e prazerosos, portanto associados a emoções positivas que podem ser alvo de Savoring. De acordo com os autores os acontecimentos positivos mais referidos pelas crianças foram por exemplo, férias, nadar, comer um gelado, fazer desporto.

Segundo estes autores as crianças são capazes de recordar o passado desde muito cedo, mas especificamente a partir dos 3 anos são capazes de descrever com precisão os detalhes de acontecimentos que ocorreram há vários meses. Mesmo os bebés aparentemente têm uma capacidade, que parece ser inata, para experimentar sentimentos positivos (Bryant & Veroff, 2007). No entanto, apesar das crianças terem a capacidade para recordar um determinado

acontecimento positivo, ainda não possuem as competências metacognitivas que lhes permitem apreciar conscientemente os seus próprios sentimentos positivos por exemplo em relação ao passado. Essas competências referem-se à capacidade mental para desfrutar com uma reflexão sobre os sentimentos associados a memórias agradáveis e exigem consciência e pensamento abstrato sobre essa experiência. Pelo que estes recursos cognitivos só se desenvolvem plenamente no fim da infância ou no início da adolescência e essas competências são aprendidas gradualmente, sendo aplicadas e refinadas através da socialização (Bryant & Veroff, 2007).

3.3. O Savoring como estratégia de autorregulação de emoções positivas na infância

As estratégias de Savoring assumem um papel relevante e dizem respeito a pensamentos ou comportamentos que regulam as emoções positivas em resposta a acontecimentos positivos e que permitem intensificar ou prolongar essas emoções (Bryant & Veroff, 2007). Desta forma, as estratégias de Savoring devem ser ativamente e seletivamente aplicadas para maximizar o prazer e promover o bem-estar na vida (Bryant & Veroff, 2007).

De acordo com Bryant e Veroff (2007) existe um conjunto de estratégias cognitivas e comportamentais que quando adotadas permitem desfrutar (savor) uma experiência. Na investigação realizada maioritariamente com estudantes universitários por Bryant e Veroff (2007), os autores chegaram a dez dimensões ou categorias de Savoring que se referem a combinações de diferentes comportamentos e pensamentos.

Entre estas dez categorias, os autores identificaram a existência de sete estratégias de Savoring no domínio cognitivo sendo elas: a “construção de memórias”, “autocongratulação”, “intensificação sensorial-percetiva”, “comparação”, “consciência temporal”, “perceção de benefícios” e o “pensamento desmancha-prazer”, sendo esta última igualmente uma estratégia cognitiva, mas que interfere com o processo de Savoring. Já no domínio comportamental os autores identificaram três tipos de estratégias, ou seja, o “comportamento manifesto”, a “partilha com os outros” e a “absorção”.

Nas investigações conduzidas em Portugal com crianças surgiram estratégias de Savoring adicionais. Assim, no estudo de Silva (2011) foram identificadas quatro estratégias de Savoring diferentes das identificadas por Bryant e Veroff (2007), a saber: o “prolongamento da experiência”, o “prosseguimento para outra experiência”, o “pensamento de apreciação” e a “contenção

comportamental”. De acrescentar que as estratégias comportamentais, especificamente a “partilha com os outros” (27,9%), o “prolongamento da experiência” (20,6%) e o “comportamento manifesto” (16,2%) se destacaram como as mais referidas pelas crianças (Silva, 2011). Por seu lado, de acordo com os resultados da investigação desenvolvida por Oliveira (2012) as estratégias mais utilizadas pelas crianças corresponderam ao “Prolongamento da Experiência” (32.5%), à “Partilha com os outros” (13.5%) e ao “Prosseguimento para outra Experiência” (12.3%).

De acordo com Bryant e Veroff (2007), a capacidade e estratégias de Savoring podem ser aprendidas desde logo na infância. Contudo a revisão de literatura realizada revelou uma grande escassez de investigação sobre este período de desenvolvimento (Marques-Pinto et al., 2019), em particular sobre intervenções de promoção do Savoring na infância. Deste modo, a compreensão e caracterização das estratégias de Savoring das crianças em idade escolar constitui um dos objetivos centrais deste estudo, o qual pretende também dar um contributo para o desenho de uma intervenção de promoção do Savoring nessa população, como a seguir se explicita.

4. O presente estudo: Objetivos e questões de investigação

Tendo em conta as referidas conceptualizações teóricas e estudos empíricos sobre os acontecimentos e emoções positivas e estratégias de Savoring como competência de autorregulação emocional na infância, o presente estudo visa contribuir para a construção de um quadro normativo incluindo os acontecimentos e emoções positivas, bem como as estratégias de Savoring de crianças dos 7 aos 10 anos de idade, referidos por estas, por pais e professores. Tem ainda por objetivo, definir algumas linhas orientadoras para o desenho e implementação de um módulo de intervenção focado na promoção de estratégias do Savoring destinado a crianças dessas idades. Pretende-se, assim identificar:

- 1 – A frequência dos acontecimentos e das emoções positivas referidas pelas crianças, pelos pais e pelos professores;
- 2 – A frequência das estratégias de Savoring utilizadas para prolongar e intensificar as emoções positivas de acordo com o ponto de vista das próprias crianças, dos adultos (pais e professores respetivamente em relação aos seus filhos e alunos);
- 3 - Recolher as perspetivas de especialistas, pais e professores sobre necessidades das crianças neste domínio e suas sugestões para o desenho e implementação de uma intervenção focada na promoção de estratégias do Savoring destinada às crianças.

Capítulo II– Método

1 – Desenho do estudo

Tendo em vista os objetivos do presente trabalho de investigação, procedeu-se à recolha de dados junto das próprias crianças, dos seus pais, professores e ainda de especialistas através de duas técnicas de entrevista diferentes, entrevistas *Focus Group*² e individuais semi-estruturadas para as crianças e entrevistas individuais semi-estruturadas para os restantes participantes. Deste modo, o presente estudo foi orientado para uma metodologia de natureza qualitativa.

Segundo Bazeley (2013) a investigação qualitativa e os dados qualitativos com os quais trabalhamos, caracterizam-se por diferentes aspetos como serem intensos, envolventes, desafiantes, poderem ser contextualizados e altamente variáveis. O processo de investigação qualitativa caracteriza-se ainda pelo seu potencial na produção de novos conhecimentos dada a possibilidade de se desenvolver uma compreensão profunda sobre o fenómeno em estudo (Bazeley, 2013).

A investigação qualitativa experimentou recentemente um florescimento, sendo, no entanto, fundamental para diversos autores (e.g., Stahl & King, 2020) que se tenha em consideração a utilização de dois critérios fundamentais nessa abordagem: o da confiabilidade e o da credibilidade. Estes critérios permitem que os resultados da investigação sejam recolhidos e transmitidos com um nível de rigor desejável. A confiabilidade prende-se com o grau de confiança que pode ser atribuído à narrativa (Stahl & King, 2020), existindo várias perspetivas sobre os procedimentos que os investigadores podem utilizar para criar confiabilidade, designadamente, através da confirmabilidade e da transferibilidade (Lincoln & Cuba, 1985; citado por Stahl & King, 2020). Por sua vez, a credibilidade da construção feita pelo relator e pelo leitor subsequente, pode ser promovida através de diversos métodos, como por exemplo o envolvimento de diversos informantes e a triangulação dos dados. A triangulação consiste num processo através do qual o investigador compara os dados recolhidos junto de diversas fontes, com o objetivo de reconhecer resultados semelhantes/distintos.

² O termo *Focus Group* refere-se a entrevista de grupo, a qual é conduzida com grupos de participantes com características semelhantes (e.g., demográfica, atitudinal, comportamental), que devem ser de pequena dimensão (4 a 6 crianças) e se envolvem numa discussão sobre um tema específico (Krueger & Casey, 2000).

2- Participantes

A amostra foi constituída por um total de 13 crianças do 1º ciclo, que frequentavam o 2º (n=9), o 3º (n=3) e o 4º (n=1) anos de escolaridade e tinham idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos (M= 7.38 e DP=0.65), sendo 7 do sexo feminino (53,85%) e 6 do sexo masculino (46,15%) e todas de nacionalidade portuguesa.

Participaram igualmente neste estudo 8 encarregadas de educação (mães), 6 professores e ainda 3 especialistas da área da Psicologia. Adicionalmente, 16 destes participantes adultos eram do sexo feminino e 1 participante do sexo masculino e as idades estavam compreendidas entre os 30 e os 45 anos. Deste total, 11 eram casados, 1 viúvo, 1 solteiro e 1 divorciado. Quanto à nacionalidade, 15 dos participantes eram de nacionalidade portuguesa e 2 de nacionalidade brasileira.

Em relação à formação e profissão das mães surgiram profissões que se enquadram basicamente em duas categorias em função das qualificações literárias subjacentes: licenciada e não-licenciada. Entre as profissões da categoria licenciada, estão psicóloga, nutricionista e servidora do Estado. Surgiram ainda profissões tais como empreendedora, cozinheira, pasteleira, as quais se enquadraram na categoria de não-licenciadas.

Por fim, em relação a zona de residência os participantes eram provenientes das 3 regiões do país: Grande Lisboa e região metropolitana, Norte e Centro.

3- Procedimentos

3.1. Constituição da amostra

A constituição da amostra do estudo foi feita por conveniência, uma vez que foi necessário recorrer à rede de contactos mais próximos para proceder a um pedido de colaboração a pais, professores e especialistas tendo em vista a sua participação (e dos seus filhos, no caso dos pais). Após a aceitação, procedeu-se a uma solicitação mais formal através da entrega e pedido de assinatura de uma carta de consentimento informado (Anexos 1, 2, 3 e 4). Para definir a dimensão da amostra desta investigação, optou-se por utilizar o critério da saturação teórica, pelo que quando esta foi atingida se deu por terminada a inclusão de mais participantes.

3.2. Recolha de dados: Entrevistas

Relativamente à técnica utilizada na recolha dos dados, recorreu-se à entrevista. A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano, tendo uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas (e.g., entrevista individual, entrevista de grupo), podendo mesmo ser mediatizada pelo correio, telefone ou computador (Fontana & Frey, 1994; citado por Aires, 2011).

No contexto deste estudo é de referir que, devido à impossibilidade de contacto presencial e às restrições de distanciamento social impostas pelo contexto da Pandemia de Covid-19, algumas entrevistas se realizaram de modo *online*, através da plataforma *Zoom*³

A realização das diversas entrevistas teve início após obtidas as devidas autorizações por parte da Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e por parte dos diferentes participantes (os pais no que refere a participação das crianças no estudo). Essas autorizações foram dadas através da assinatura dos consentimentos informados, como referido anteriormente. Nesses documentos, solicitou-se a gravação áudio das entrevistas, para facilitar a sua transcrição, e assegurou-se a confidencialidade e anonimato dos dados, de acordo com as normas do Regulamento Geral da Proteção de Dados. Além disso, informou-se o carácter voluntário da participação e garantiu-se a destruição das gravações após o processo de transcrição.

Como instrumento de suporte às entrevistas e tendo por objectivo identificar os acontecimentos e emoções positivas, bem como as estratégias de Savoring mais referidas pelas crianças e pelos adultos, utilizaram-se guiões de entrevista. Esses guiões foram elaborados no âmbito do projeto de investigação da doutoranda Cláudia Camacho intitulado “Desfrutar educação emocional positiva (DEEP): contributos e estudo de adaptação e avaliação da eficácia de um programa de promoção do bem-estar em crianças” (bolsa FCT:UI/BD/150844/2021), em que o presente trabalho se integrou. Os guiões incluíram algumas questões de guiões pré-existentes, de trabalhos anteriores, como por exemplo Oliveira (2012) e Silva (2011) que foram desenvolvidos sobre a temática em estudo e algumas novas questões como a pergunta sobre os acontecimentos positivos vivenciados pelas crianças nos meses mais recentes: “*ao longo das férias de Verão ou*

³ As entrevistas individuais realizadas tanto com as crianças como com os adultos (professores, pais e especialistas) que decorreram através da plataforma *Zoom* foram gravadas para facilitar o processo de transcrição.

desde que voltaram a ter aulas, e que as fizeram sentirem-se bem, sentir coisas boas, ter emoções positivas”.

O guião para as crianças foi composto por 4 blocos, relativos: à legitimação da entrevista; à recolha de opiniões sobre a) os acontecimentos e emoções positivas recentemente vividos; b) as estratégias de Savoring por si usadas; e c) a sugestões finais e agradecimentos. Já o guião das entrevistas individuais com os encarregados de educação e professores foi composto por 3 blocos, com vista: a) a legitimar a entrevista; b) explorar os acontecimentos/experiências emocionais positivas e estratégias de Savoring que os pais/professores identificam como sendo mais frequentes nos seus filhos/alunos e c) questões finais que permitiram aos participantes colocarem as suas questões, dúvidas ou ainda clarificarem as suas posições relativamente a algo que não tivesse ficado explícito, que não tivessem tido oportunidade de expor ou considerassem inoportuno referir anteriormente durante a sessão. Por último, o guião da entrevista com os especialistas apresentou 5 blocos, os quais nos permitiram: a) fazer o enquadramento do estudo; b) abordar os conteúdos centrais; c) apresentar resultados de estudos prévios; d) obter recomendações sobre aspetos metodológicos da intervenção; e e) explorar outras recomendações gerais. Todos os guiões podem ser consultados de modo mais detalhado nos Anexos 5, 6, 7 e 8.

As entrevistas foram conduzidas de acordo com uma abordagem de natureza semi-estruturada, segundo a qual a interação entrevistador/entrevistado foi orientada por um conjunto de perguntas pré-estabelecidas, constantes dos guiões referidos, mas de modo flexível e receptivo aos pontos de vista emergentes (Fontana & Frey, 1994; citado por Aires, 2012).

3.2.1. Entrevistas às crianças

As entrevistas feitas às crianças foram realizadas em dois formatos distintos. Inicialmente recorreu-se à metodologia de entrevista de focus group por se tratar de um formato que permite a interação grupal estimulando o surgimento de múltiplas perspetivas sobre os fenómenos em estudo. No entanto, por se tratar de entrevistas de grupo com crianças, a sua realização foi orientada por algumas recomendações importantes encontradas na literatura (e.g., Krueger, 1994; citado por Correia & Marques Pinto, 2011): 1) serem realizadas num ambiente permissivo; 2) num contexto informal de partilha e troca de ideias para que seja possível estimular a produção de diferentes pontos de vista; 3) os grupos terem pequenas dimensões (4 a 6 crianças); 4) os grupos incluírem crianças de idades homogêneas; 5) a duração das entrevistas não ultrapassar os 45 minutos, 6) ser realizado um pequeno intervalo se as crianças demonstrarem cansaço ou dificuldade de concentração; 7) o local de realização da entrevista e o entrevistador serem familiares para as crianças, podendo recorrer-se, para o efeito, ao espaço da própria escola e à realização de exercícios quebra-gelo; 8) serem utilizadas técnicas participativas (e.g., desenho, role play, jogos), que permitam aumentar os períodos de concentração e possibilitar às crianças outras formas de expressão para além da palavra e ao entrevistador formas de aferir o que por elas for expresso.

Tendo em conta estas orientações, foi possível realizar presencialmente duas entrevistas neste formato, com dois pequenos grupos, sendo um deles constituído por quatro crianças e o outro constituído por duas crianças. Foi possível assegurar a homogeneidade entre as idades dos participantes e relativamente ao tempo de cada entrevista não foram ultrapassados os 30 minutos.

Entretanto, face às limitações impostas pelo contexto atual da Pandemia, não foi possível avançarmos com as demais entrevistas nesse formato de grupo e de modo presencial, pelo que se decidiu adotar o mesmo tipo de formato que seria utilizado com os participantes adultos. Assim, prosseguiu-se com entrevistas individuais semi-estruturadas, através da plataforma *Zoom*.

3.2.2. Entrevistas aos participantes adultos

Para a obtenção dos dados em relação aos adultos, procedeu-se a entrevistas individuais semi-estruturadas, em modo *online* e através da plataforma *Zoom*, com uma duração aproximada de 45 minutos. Numa primeira fase, realizaram-se as entrevistas com os pais, posteriormente com os professores e por último com os especialistas.

3.3. Análise dos dados

Para proceder à análise dos dados qualitativos recolhidos recorreu-se à análise de conteúdo, com apoio no *software* N-Vivo 12, para as duas etapas principais dessa análise: organização e leitura dos dados. A análise de conteúdo, tem como objetivo a manipulação de mensagens para confirmar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 2011; citado por Santos, 2012).

3.3.1. Organização

Durante a fase da organização, percorreram-se três momentos distintos: a) introdução no N-Vivo de um sistema de categorias pré-existentes e desenvolvimento de novas categorias; b) definição de critérios para categorizar as unidades de significado; c) testagem da fidelidade da análise por comparação inter-juízes.

Para o desenvolvimento do sistema de categorias de análise, optou-se por um procedimento misto, uma abordagem intermédia entre as abordagens “indutiva” e “dedutiva” (Amado, 2017), ou seja, partiu-se de um sistema de base já existente na literatura, mas aberto a temas ou categorias emergentes. Relativamente aos acontecimentos positivos e estratégias de Savoring, utilizaram-se como referenciais teórico, as dez categorias de estratégias de Savoring criadas por Bryant e Veroff (2007), bem como as categorias identificadas nos estudos de Silva (2011), Oliveira (2012) e Camacho (2013), como pode ser visto nos anexos 9 e 10. Quanto às emoções positivas consideraram-se como referenciais o Modelo Circumplexo das Emoções (Russell & Barrett, 1999), a versão portuguesa do PANAS - *Positive And Negative Affect Scale* (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), e o sistema de categorias proposto por Moreira e Canaipa (2007).

Quanto ao processo de codificação dos dados, ou seja, da escolha das unidades de significado ou recorte das entrevistas, optou-se por considerar como unidade de registo uma pequena parcela da comunicação com um sentido próprio (Amado, 2017). Uma unidade de registo consiste na unidade a codificar, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase (Bardin, 2011; citado por Santos, 2012).

Finalmente, com o objetivo de garantir a fidelidade da análise de conteúdo, as duas investigadoras começaram por analisar a totalidade dos dados de modo independente, tendo-se de seguida procedido à análise do acordo inter-juízes (Amado, 2017) e chegado a um acordo total, mediante discussão e tomada de decisões por consenso quanto a ajustes necessários no sistema de categorias.

Capítulo III– Apresentação e Discussão de Resultados

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os principais resultados do estudo, estando os mesmos organizados de acordo com os objetivos a que pretendem dar resposta.

1. Acontecimentos positivos

A análise de conteúdo permitiu identificar as categorias de acontecimentos positivos mais frequentemente referidas por cada um dos grupos de participantes (ver tabela 1). O sistema de categorias é constituído por dezasseis categorias de acontecimentos positivos, cujas definições operacionais podem ser consultadas mais detalhadamente na tabela 2 (anexo11). Destaque-se que algumas destas categorias já estavam anteriormente definidas na literatura, designadamente a partir dos estudos desenvolvidos por Silva (2011), Oliveira (2012) e Camacho (2013), sendo algumas também constituídas por subcategorias. Outras categorias, pelo contrário, são categorias emergentes no presente estudo, nomeadamente a “autonomia”, os “elogios e reconhecimento”, as “expressões artísticas” e as “tarefas domésticas”. Estas categorias surgiram indutivamente, a partir de dados que ao serem analisados não se enquadravam em nenhuma das categorias pré-existentes. A categoria “autonomia” refere-se a acontecimentos ligados à promoção ou perceção de autonomia e participação ativa em que se dá voz à criança em situações do dia a dia. A categoria “elogios e reconhecimento” refere-se a acontecimentos relacionados com a receção de elogios, reconhecimento ou outras formas de reforço positivo ou incentivo por parte de outros. A categoria “expressões artísticas” refere-se a atividades relacionadas com diferentes formas de expressão artística (e.g., música, desenho, pintura, etc.). Por fim a categoria “tarefas domésticas” refere-se a atividades ou situações positivas relacionadas com o envolvimento das crianças em tarefas domésticas. Nenhuma destas novas categorias integra subcategorias. Deste modo, foi possível enquadrar, dedutiva ou indutivamente todos os acontecimentos relevantes referidos pelos participantes (crianças, pais e professores) e caracterizá-los como sendo acontecimentos positivos recentes na vida das crianças, conforme se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 1 – Acontecimentos positivos – todos os participantes

Frequências

CATEGORIAS	Subcategorias	Crianças	Pais	Professores	Totais	%
Altruísmo		5	3	0	8	4,3%
Animais		3	0	0	3	1,6%
Autonomia		0	2	5	7	3,8%
Brincadeiras		5	4	0	9	4,8%
Celebrações		4	6	1	11	5,9%
Contacto com a natureza		6	5	0	11	5,9%
Contexto escolar		10	3	8	21	11,3%
	Afetivo-amorosos	1	0	0	1	0,5%
Convívio e Relacionamentos	Com Amigos	6	3	1	10	5,4%
	Com a Família	8	18	4	30	16,1%
	Total	15	21	5	41	22%
Desporto		1	6	2	9	4,8%
Elogios e reconhecimento		0	0	9	9	4,8%
Experiências sensoriais		6	1	0	7	3,8%
Expressões artísticas		0	5	10	15	8,1%
Presentes		3	1	2	6	3,2%
	Académicos	1	9	3	13	7,0%
	Desportivos	0	2	0	2	1,1%
	Outras Vitórias Pessoais	0	6	2	8	4,3%
Sucessos	Total	1	17	5	23	12,4%
Tarefas domésticas		0	3	0	3	1,6%
Utilização de tecnologias		1	2	0	3	1,6%

Paralelamente, na tabela 3 (anexo 12) estão descritos detalhadamente todos os acontecimentos positivos referidos pelas crianças, assim como a sua frequência e a categoria a que pertencem. Deste modo, verifica-se que a categoria com maior expressão ao nível dos acontecimentos positivos referidos pelas crianças foi relativa a acontecimentos que ocorrem no contexto de “convívio e relacionamento” (25%) com destaque para as subcategorias “convívio em família” (13, 3%) e convívio com “amigos” com (10%). De seguida surgiu a categoria “contexto

escolar” com 16,7%, e outras categorias que também se destacaram foram a de “contacto com a natureza” e a de “experiências sensoriais” ambas com 10%. As demais categorias e respectivas frequências foram: “altruísmo” e “brincadeiras” (com 8,3%); “celebrações” (6,7%); “animais” e “presentes” (ambas com 5,0%); “sucessos”, “desporto” e “utilização de tecnologias” (todas com 1,7%).

Através desta análise verifica-se que as crianças parecem valorizar mais os acontecimentos positivos relacionados com o “convívio e relacionamento”, especialmente o convívio em família (e.g., *“fiquei muito feliz nas férias de verão que eu, o meu pai e o Tátá estivemos sempre a andar de skate”*). Estes resultados vão ao encontro do que consta na literatura (Bryant & Veroff, 2007; Silva, 2011; Oliveira 2012) e apontam para o facto das crianças mais novas, nomeadamente as que estão a frequentar o 1º Ciclo demonstrarem interesse e valorizarem os acontecimentos que envolvem momentos com a família.

Verifica-se ainda que as crianças apreciam muito os momentos de “convívio e relacionamento” com os amigos fora do contexto escolar (e.g., *“quando estou a brincar com os amigos”*) os quais parecem representar momentos bastante satisfatórios. Também foi atribuída importância aos acontecimentos que ocorreram no contexto escolar, sobretudo os que remetem para o regresso a esse contexto e ao reencontro com os amigos (e.g., *“quando cheguei na escola depois das férias de verão e fiquei feliz por ver os amigos”*; *“eu acho que foi voltar a escola”*).

Relativamente a estes acontecimentos parece importante destacar alguns aspectos, primeiramente referir que são acontecimentos que envolvem brincadeiras e relação entre pares, refletindo assim a relevância das relações sociais para a constituição humana e a importância da brincadeira no desenvolvimento dos mais novos (Martins & Cruz, 2014). Mas também salientar que a maioria dos acontecimentos referidos pelas crianças, envolve adultos ou outras crianças pelo que estes acontecimentos podem depender da ação de terceiros para além dos próprios (com foco no *self*). Tal como foi considerado por Bryant e Veroff (2007), as experiências de Savoring podem envolver por um lado, uma consciência das emoções positivas como resultado de algo exterior à criança (ação de outros) e, por outro, o controlo pessoal quando as emoções positivas são vividas como tendo origem na própria pessoa (responsabilidade e ação pessoal).

Outro aspecto a ser destacado relaciona-se com o facto de várias crianças terem referido o regresso à escola e o voltar a brincar com os amigos como os acontecimentos positivos ocorridos recentemente. É de salientar que esse fenómeno poderá estar relacionado com o facto dessas

crianças terem passado por um período de confinamento durante alguns meses, o que possivelmente gerou um aumento significativo da necessidade de regressar ao contexto escolar e do desejo de rever os amigos. É importante referir ainda que as crianças estiveram em confinamento pouco tempo antes das entrevistas serem realizadas.

Estes acontecimentos também vão ao encontro dos que foram identificados em estudos anteriores (e.g., Silva, 2011; Oliveira, 2012) realizados com crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos. Nestes estudos os resultados revelaram que as experiências positivas mais referidas pelas crianças ocorrem geralmente ao nível do convívio e relacionamento tanto com familiares como com os amigos, refletindo mais uma vez a importância das relações sociais nesta faixa etária (Cleto & Costa, 2000; Carstensen, 1992; citado por Silva, 2011).

Em relação aos acontecimentos positivos referidos pelos pais, os resultados refletem a perspetiva destes em relação aos acontecimentos experienciados pelos seus filhos num passado recente, considerados por estes como positivos. Estes dados podem ser observados mais detalhadamente na tabela 4 (Anexo 13), tendo sido distribuídos de acordo com as categorias a que pertencem e a frequência com que surgem em cada uma.

Assim, do ponto de vista dos encarregados de educação a categoria com maior destaque foi a relativa aos acontecimentos que ocorrem no contexto de “convívio e relacionamento” (27,3%) com uma maior incidência na subcategoria “convívio em família” (23,4%). A categoria “sucessos” também foi bastante referida pelos pais (22,1%), sendo que as suas subcategorias “sucessos académicos” (11,7%) e “outras vitórias” foram as mais mencionadas. Seguem-se as categorias “celebrações” e “desporto” (ambas com 7,8%); “contato com a natureza” e “expressões artísticas” (ambas com 6,5%). As demais categorias foram referidas poucas vezes, a saber: “brincadeiras” (5,2%); “altruísmo”, “contexto escolar” e “tarefas domésticas” (com 3,9%); “autonomia” (2,6%); “experiências sensoriais”, “presentes” e “utilização das tecnologias” (todas com 1,7%).

Através desta análise verificamos que na perspetiva dos pais, as crianças vivenciam acontecimentos positivos de diversos tipos e em diferentes contextos. Contudo, parece existir uma perspetiva muito semelhante à referida pelas próprias crianças, isto é, de que os acontecimentos positivos por elas vivenciados ocorrem mais frequentemente em contexto de “convívio e relacionamento familiar”. Nesta perspetiva, destacamos o que a literatura conceptualiza como “Savoring relacional”, o qual envolve focar a atenção num momento positivo da relação partilhada com outra pessoa (Borelli et al., 2014; Bryant, 2013; citado por Santos, 2019). O Savoring

relacional parece assumir particular relevância tendo em vista a regulação das emoções positivas vividas na relação pais-filhos (Santos, 2019).

Os pais destacaram ainda os “sucessos académicos” como acontecimento positivo para os seus filhos (e.g., “*gosta muito de ler e de perceber que consegue*” / “*quando tem poucos erros no ditado*” ou “*estivemos a fazer frações e correu muito bem ele ficou muito feliz porque conseguiu fazer sozinho*”). Sabendo que a escola é um importante contexto de diversidade, potenciador de aprendizagens de diversas naturezas (Aubert et al., 2018; citado por Nishiwaki, 2020), os sucessos relacionados a experiência de autonomia, com o desempenho académico e com outros tipos de aprendizagem para além de constituírem acontecimentos positivos para as crianças aumentam as possibilidades de desenvolvimento destas (Aubert et al., 2018; citado por Nishiwaki, 2020).

Em relação aos acontecimentos identificados pelos professores, os resultados refletem a visão destes em relação aos acontecimentos positivos vividos pelos seus alunos recentemente. Os dados podem ser observados mais detalhadamente na tabela 5 (Anexo 14), a distribuição teve em conta a categoria a que pertencem e a frequência com que surgem em cada uma.

Na perspetiva dos professores a categoria de acontecimentos positivos mais frequentemente referida foi a relativa às “expressões artísticas” (21,3%), seguindo-se-lhe a categoria “elogios e reconhecimento” (19, 1%) e a categoria “contexto escolar” (17,0%). Relativamente aos “sucessos” observou-se uma frequência de 10,7%; a “autonomia” e o “convívio e relacionamento” representaram, cada, 10,6% das respostas dos professores, destacando-se nesta última a subcategoria “convívio e relacionamento familiar” (8,5%). As demais categorias foram referidas com menos frequência, a saber: “desporto”, “presentes” (ambas com 4,3%), e “celebrações” (2,1%).

Assim, tal como as crianças e os pais, também os professores identificaram os acontecimentos relacionados com o “convívio e relacionamento familiar”, como sendo experiências positivas para as crianças (e.g., “*foi passar o Natal com a família*”, “*o facto de se sentaram na mesa e comerem todos e estarem todos*”). No entanto os professores, referiram com maior frequência experiências que ocorrem no contexto escolar, designadamente em sala de aula. Mais especificamente, na visão dos professores os momentos em que são realizadas atividades relacionadas com as “expressões artísticas” são bastante significativos para os alunos do ponto de vista socioemocional, nos quais vivenciam acontecimentos positivos e conseqüentemente experimentam mais emoções positivas. Os “elogios” e o “reconhecimento” também foram bastante

referidos como desencadeando emoções positivas (e.g., “receberem o feedback positivo”, “são os reforços positivos” e “quando alguém consegue fazer uma coisa bem feita que eu dou aquela palavra, boa conseguiste e a tua letra está melhor”).

De acordo com Conroy e colaboradores (2009) o elogio é fornecido quando uma criança completa uma tarefa esperada de forma adequada, sendo que os elogios transmitidos às crianças em contexto de sala de aula se concentram habitualmente no reconhecimento do esforço, de uma melhoria e/ou da qualidade do trabalho (Dreikurs et al., 1982; citado por Conroy et al., 2009). Nesta perspetiva dos elogios como avaliação positiva de um alvo, vários estudos têm mostrado a sua importância no desencadear de emoções positivas (e.g., alegria, orgulho) e na promoção de comportamentos positivos, incluindo o desempenho académico (Garland et al., 2008; citado por Bispo, 2018). Entre as emoções positivas, destaca-se o orgulho autêntico, por promover comportamentos positivos e poder decorrer de atribuições de sucesso devido ao esforço ou empenho envolvido (Tracy & Robins, 2007; citado por Bispo, 2018).

2. Emoções positivas

Os resultados revelados a partir da análise de conteúdo sobre as emoções positivas mais frequentemente sentidas pelas crianças quando estas experimentaram um acontecimento positivo foram agrupados na (tabela 6) que se segue e dizem respeito às respostas dadas pelos três grupos de participantes, sem distinção ao nível da relação com as categorias de acontecimentos.

Através desta análise verificamos que as emoções mais referidas neste estudo foram a “felicidade” (com 32,25%), seguida da “alegria” (com 16,13%). Outras emoções tais como o “orgulho”, a “serenidade” e o “contentamento” foram igualmente mencionadas, embora de maneira menos expressiva.

Estes resultados vão ao encontro do sugerido por Fredrickson (2005) ao revelarem uma forte relação entre os acontecimentos positivos e a “felicidade”. São também consonantes com a perspetiva de Lazarus (2000) sobre as emoções com maior probabilidade de serem consideradas emoções positivas, “felicidade”, “alegria”, “orgulho” e “amor” uma vez que as três primeiras foram indicadas pelos participantes do presente estudo como experiências emocionais positivas das crianças.

Os estudos nesta área reconhecem que emoções como a “alegria”, a “serenidade”, a “simpatia” e a “gratidão” são emoções positivas de grande importância na infância (Oros, 2014). Para além de promoverem o funcionamento físico e psicossocial em diferentes fases de desenvolvimento, a experiência frequente dessas emoções pelas crianças ajuda a promover um funcionamento social ajustado e a gestão do stress durante a infância (Oros, 2013).

Tabela 6 - Emoções positivas associadas aos acontecimentos

Emoções Positivas	Frequência	%
Alegria	10	16,13%
Contentamento	1	1,61%
Empatia	1	1,61%
Entusiasmo	3	4,84%
Felicidade	20	32,25%
Orgulho	3	4,85%
Serenidade	1	1,61%
Satisfação	2	3,23%
Paz	2	3,23%
Sossego	1	1,61%
Calma	2	3,23%
Gratidão	1	1,61%
Sentimento de competência	3	4,85%
Sentimento de superação	1	1,61%
Realização	1	1,61%
Sentimento de confiança	1	1,61%
Amizade	1	1,61%
Saudades	1	1,61%
Sentimento de pertença	2	3,23%
Criativo	1	1,61%
Companheirismo	1	1,61%
Solidariedade	1	1,61%
Sentimento de igualdade	1	1,61%

Para além das emoções já referidas foi ainda indicada uma grande variedade de outras emoções positivas experimentadas pelas crianças (ver tabela), e no conjunto estes resultados dão conta da riqueza das suas vivências emocionais. Com base no modelo circumflexo das emoções (Russell & Barrett, 1999), a “alegria”, o “contentamento”, o “entusiasmo”, a “felicidade” e o “orgulho”

referidas como relevantes para as crianças, podem ser considerados emoções de valência positiva de “alta ativação”. Tendo como referência a versão portuguesa do PANAS (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), a “satisfação”, igualmente mencionada pelos participantes deste estudo, também pode ser considerada uma emoção positiva de “alta ativação”. Quanto às emoções de “calma”, “sossego” e “paz”, podem ser perspectivadas como emoções de “baixa ativação” à luz de Russel (1988), ou “emoções de serenidade” segundo Moreira & Canaipa (2007). Também de acordo com estes autores os sentimentos de “competência” e de “superação”, a “realização”, os sentimentos de “confiança” e de “igualdade” podem ser enquadrados nas “emoções de auto-eficácia”; a “amizade”, a “empatia”, a “gratidão”, o sentimento de “pertença”, o “companheirismo” e a “solidariedade”, por seu turno, podem ser consideradas “emoções pró-sociais”.

Uma breve referencia final para o facto de ter sido mencionada uma emoção que pode ser considerada negativa ou pelo menos ambivalente, sendo esta a “saudade” (referindo-se ao facto de não ser possível estar com os amigos).

3. Estratégias de Savoring

Durante a análise das respostas dadas pelos participantes sobre as estratégias de Savoring utilizadas pelas crianças, as quais podem ser observadas na (tabela 7) que se segue, foram consideradas algumas grandes categorias, agregadoras de diferentes subcategorias, já descritas na literatura na área (e.g., Bryant & Veroff, 2007; Marques Pinto et al., 2019).

- 1- Estratégias cognitivas, quando a criança utiliza fundamentalmente pensamentos, reflexões, recordações, apreciações entre outras estratégias de natureza cognitiva para regular as suas experiências emocionais positivas.
- 2- Estratégias comportamentais, quando a criança recorre a comportamentos manifestos para intensificar / prolongar as suas emoções positivas.
- 3- Estratégias negativas (de *dampening*), quando a criança utiliza estratégias de regulação de emoções positivas que têm por efeito inibir ou mesmo terminar essas experiências emocionais positivas.
- 4 - Estratégias sensoriais-experienciais, quando a criança tem como foco principal do seu esforço autorregulatório os aspetos sensitivos da experiência emocional positiva.

5- Estratégias sócio relacionais, quando a criança tem como foco principal o outro e a relação com o outro para intensificar / prolongar as suas emoções positivas.

As cinco categorias gerais apresentadas são constituídas por um total de dezassete subcategorias, indicadas na tabela a seguir. Entre as subcategorias consideradas dentro destas grandes categorias é de salientar o surgimento indutivo de uma nova subcategoria, a qual definimos como “aprofundamento da experiência”. Esta estratégia enquadra-se no âmbito das estratégias comportamentais e consiste em explorar um ou mais aspetos do acontecimento positivo de modo a aprofundá-lo ao máximo e, deste modo, intensificar e prolongar a experiência emocional positiva.

Tabela 7 – Categorias de estratégias de Savoring

CATEGORIAS	Subcategorias	Operacionalização
Estratégias Cognitivas	Auto Congratulação	Auto-reforço, sobretudo cognitivo.
	Comparação	Estratégia cognitiva de comparação de dois acontecimentos, estímulos ou pessoas.
	Consciência temporal	Estratégia cognitiva que consiste em pensar em algo agradável que aconteceu ou que vai acontecer e de forma consciente se deseja que o mesmo se prolongue.
	Construção de memórias	Procurar estar atento e reforçar as características mais agradáveis no acontecimento, acentuando intensidade no momento e criando memórias mais vividas.
	Idealização	Estratégia cognitiva de intensificação da experiência através da idealização de circunstâncias mais agradáveis face a um acontecimento, acentuando intensidade no momento.
	Pensamento de apreciação	Estratégia cognitiva de intensificação da experiência através de pensamentos de apreciação sobre a mesma (no passado ou futuro).
	Perceção de benefícios	Estratégia que consiste em lembrar a si próprio da boa sorte e sobre o quão afortunada a pessoa é.
	Recordação	Estratégia que consiste em reviver um acontecimento positivo que foi importante ou marcante através da recordação desse acontecimento.

	Aprofundamento da experiência	Estratégia comportamental que consiste em explorar um ou mais aspetos do acontecimento positivo de modo a aprofundá-la ao máximo.
	Comportamento manifesto	Resposta comportamental (automática ou deliberada) de demonstração de entusiasmo.
Estratégias comportamentais	Comportamento prévio	Estratégia que consiste em orientar conscientemente o comportamento, antes da ocorrência efetiva de um acontecimento positivo, de modo a criar condições que possibilitem a concretização de uma experiência positiva, que contribui para que a criança desfrute no momento aquilo que espera vir a experienciar.
	Prolongamento da experiência	Estratégia que consiste em orientar o comportamento para a continuação ou repetição da experiência agradável.
	Prosseguimento para outra experiência	Estratégia que consiste em procurar outra experiência ainda melhor, de modo a intensificar e continuar a sentir emoções positivas.
Estratégias Negativas	Pensamento desmancha-prazeres	Estratégia que consiste em evitar as cognições, diminuindo e mesmo terminando o prazer.
Estratégias Sócio-relacionais	Partilha com os outros	Partilha da experiência ocorrida com outros no momento ou posteriormente.
Estratégias Sensoriais-experienciais	Absorção	Estratégia que corresponde ao evitamento deliberado da reflexão cognitiva e a associação intelectual a favor da focalização na experiência positiva, enquanto esta decorre.
	Intensificação sensorial-preceptiva	Intensificação das sensações positivas através do foco em alguns estímulos e bloqueamento de outros.

Para uma análise mais fina dos resultados, nas tabelas 8, 9 e 10 (anexos 15, 16 e 17) são apresentadas as perspetivas de cada um dos grupos de participantes sobre as estratégias de Savoring utilizadas pelas crianças, tendo por referente cada uma das categorias principais e suas subcategorias, bem como as respetivas frequências.

3.1. Estratégias de Savoring – crianças

De acordo com análise dos dados, as estratégias mais frequentemente utilizadas pelas crianças da amostra corresponderam às estratégias comportamentais, designadamente o “prolongamento da experiência” (44,1%); o “prosseguimento para outra experiência” (20,6%); seguido do “aprofundamento da experiência” (5,9%) e do “comportamento prévio” (2,9%).

Relativamente às estratégias cognitivas, as crianças recorreram mais frequentemente à utilização da “construção de memórias” (8,8%); seguida da “auto congratulação” (2,9%); da “consciência temporal” (2,9%); e da “idealização” (2,9%). Nas estratégias negativas foi apenas referido o “pensamento desmancha-prazer”, nas estratégias sensoriais-experienciais a “absorção” e nas estratégias sócio relacionais a “partilha com os outros” todas com a mesma frequência de resposta (2,9%). Desta forma, verificou-se uma maior referência à utilização de estratégias comportamentais comparativamente à utilização das demais estratégias. E estes resultados, apresentados a partir da perspectiva das crianças, são similares aos encontrados na literatura (Bryant & Veroff, 2007; Silva, 2011; Oliveira, 2012). Por exemplo, nos resultados obtidos por Silva (2011), as estratégias mais referidas pelas crianças foram as de índole comportamental, nomeadamente a “partilha com os outros” (27,9%), o “prolongamento da experiência” (20,6%) e o “comportamento manifesto” (16,2%).

Do mesmo modo, na análise de Oliveira (2012) também se destacaram as estratégias comportamentais, designadamente o “prolongamento da experiência” (32,5%), a “partilha com os outros” (13,5%) e o “prosseguimento para outra experiência” (12,3%).

De acordo com Oliveira (2012) estes resultados sugerem que as crianças podem ainda não ter desenvolvido os recursos cognitivos necessários para refletir sobre as suas experiências, ainda que tenham consciência das mesmas e consigam identificá-las e desfrutá-las de uma forma concreta e comportamental.

3.2. Estratégias de Savoring – pais

Relativamente às estratégias de Savoring mais referidas pelos pais em relação às crianças, destaca-se a estratégia “partilha com os outros” (27,0%) a qual se categorizou como “sócio-relacional”. Apesar de ser considerada uma estratégia comportamental por Bryant e Veroff (2007)

outros autores (e.g., Marques Pinto et al., 2019) têm em conta a sua natureza sócio-relacional. Deste modo optou-se por adoptar a mesma categorização utilizada na investigação de Camacho (2013), tendo esta autora considerado nesta categoria todas as estratégias que apresentam como foco principal o outro ou a relação com o outro.

De seguida, e por ordem decrescente de frequência, foram referidas pelos pais estratégias da categoria comportamental, nomeadamente de “prolongamento da experiência” (24,3%), “aprofundamento da experiência” (13,5%), “prosseguimento para outra experiência” (5,4%), “comportamento manifesto” (2,7%) e “comportamento prévio” (2,7%).

No âmbito das estratégias cognitivas a mais referida pelos pais foi a “recordação” com 10,8%. No que concerne à categoria sensorial-experiencial destacou-se a “absorção” (2,9%) a “comparação” (2,7%), a “construção de memórias” (2,7%), o “pensamento de apreciação” (2,7%), e a “perceção de benefícios” (2,7%).

3.3. Estratégias de Savoring – professores

As estratégias de Savoring mais referidas pelos professores em relação aos seus alunos corresponderam à categoria das estratégias comportamentais, mais concretamente ao “prolongamento da experiência” (27,3%) e ao “prosseguimento para outra experiência (9,1%). De seguida, surgiram as estratégias cognitivas, nomeadamente, a “recordação” (18,2%) e a “comparação” (9,1%). No âmbito das estratégias sensoriais-experienciais a mais referida pelos professores foi a “intensificação sensorial-preceptiva” (18,2%). No que concerne à categoria de estratégias socio-relacionais a “partilha com os outros” foi a que surgiu com uma maior frequência (18,2%).

Em suma, constatamos que as estratégias de Savoring mais referidas pelas crianças e as estratégias referidas pelos pais e professores, são na sua maioria estratégias comportamentais. O facto de as crianças recorrerem maioritariamente a estas estratégias para prolongarem e intensificarem as suas emoções pode ser explicado tendo-se em conta que a presença de emoções positivas contribui para uma maior disponibilidade para a ação, nomeadamente para a vontade de brincar, possibilita o desenvolvimento de competências sociais e promove a exploração (Fredrickson, 1998, 2001; Tugade & Fredrickson, 2007). Nestas circunstâncias, pelo facto de as crianças não disporem de recursos cognitivos tão desenvolvidos e por, na presença de emoções positivas terem uma maior disponibilidade para a ação, poderão ter uma maior tendência para recorrer a estratégias comportamentais como por exemplo, o “prolongamento da experiência”, o “prosseguimento para outra experiência” e a “partilha com os outros”.

4. Linhas orientadoras para o desenho e implementação do módulo de Savoring

Devido à ausência de um quadro conceptual ou de recomendações sobre boas práticas que orientem o desenvolvimento de programas de promoção de competências de Savoring designadamente em crianças, recorreu-se à opinião de especialistas na área da concepção e implementação de programas no âmbito das competências sócio emocionais com crianças, sob a forma de recomendações que possam servir de base a tal propósito.

As recomendações que a seguir se elencam resultaram das entrevistas feitas com os especialistas, em que foram exploradas as suas perspetivas gerais sobre a intervenção com crianças

e mais específicas sobre aspetos metodológicos tais como: conteúdos, temas, conhecimentos e competências de Savoring a promover junto das crianças em cada sessão; estratégias e técnicas para a promoção das competências alvo; e recursos e materiais a serem utilizados nas sessões de modo a garantir a promoção de uma aprendizagem mais estimulante.

Na perspetiva dos especialistas

Na perspetiva dos especialistas, a intervenção com crianças deve iniciar-se por uma componente mais prática e lúdica, em que as crianças possam participar ativamente para depois se introduzir a componente mais teórica. Um dos especialistas referiu que *“com crianças pequenas, acho que faz mais sentido começar pela parte prática, passar pela reflexão e introduzir a parte teórica dentro da reflexão e não como um momento tipo aula. Quando estamos a falar de crianças nessas idades, às vezes elas não ligam ou acabam por não perceber muito bem o que se está a dizer ou a linguagem é muito complexa e acabam por não conseguir ligar a experiência prática à teoria”*. Na visão dos especialistas, deve-se adoptar uma estratégia indutiva, ou seja, partir das experiências das crianças, numa perspetiva vivencial, para numa fase posterior avançar para a reflexão. Deste modo a componente mais psico-educativa, deverá ser introduzida como parte da própria reflexão, abordando os conceitos mais importantes e que se quer transmitir. Neste sentido, a intervenção deve ser feita em grupo pelo facto de que as crianças têm níveis de conhecimento, de desenvolvimento e de competências diferentes, podendo assim contribuir para aprendizagens mútuas. Para os especialistas, a experiência de grupo é uma experiência muito poderosa, pois potencia o desenvolvimento de competências.

No que concerne às sessões, estas devem ser estruturadas, organizadas de acordo com objetivos específicos claros e adoptando uma abordagem sequencial lógica, em que os conteúdos e as competências devem ser trabalhados partindo dos mais simples para os mais complexos. De acordo com um dos especialistas *“é importante que as sessões sejam estruturadas, mas o facto de serem estruturadas não significa que não se possa ter uma maior participação das crianças”*. Tal como recomendado pela CASEL (2013), a sistematização da intervenção deve seguir uma instrução explícita, incluindo planos de sessão, conteúdos e diretrizes concretas.

Segundo os especialistas, numa primeira fase importa promover o conhecimento, a consciência e a diferenciação emocional, conforme foi referido por um deles *“parece-me*

importante a questão do vocabulário emocional, perceber as diferentes emoções positivas, conseguir analisar os sinais corporais e comportamentais associadas às várias emoções positivas". E posteriormente analisar em conjunto com as crianças quais as situações do dia-a-dia que podem desencadear as experiências emocionais positivas, e por fim que estratégias podem utilizar para prolongar ou intensificar essas emoções.

Deste modo, num programa de promoção do Savoring, a nível dos conteúdos deve-se partir do aumento do vocabulário relativo às emoções positivas, para o conhecimento e diferenciação das várias emoções positivas e suas características. É importante ajudar as crianças a identificarem os sinais corporais e comportamentais (e.g., tipos de comportamentos) que surgem quando se experimentam essas emoções e diferentes níveis de intensidade que caracterizam cada uma, fomentando a compreensão de que todos podemos sentir emoções com intensidades diferentes. Só depois se deverá avançar para a exploração de acontecimentos positivos, ajudando as crianças a perceber que situações e estímulos diferentes desencadeiam emoções diferentes e por último levando-as a explorar o que é possível fazer para gerir essas diferentes emoções e regular a sua intensidade (i.e., estratégias de Savoring). Ao tomarem consciência do grau de intensidade das emoções, devem experimentar/aplicar diferentes estratégias para perceberem como é possível regular. Assim, só depois de compreenderem que as emoções podem ser reguladas, tomarão consciência do que elas próprias já fazem em termos de autorregulação e do que podem fazer de uma forma intencional. Adicionalmente, também é relevante ajudá-las a compreender o impacto que a regulação das emoções positivas tem a nível dos comportamentos e dos pensamentos que surgem associados.

Relativamente ao ensino-aprendizagem das estratégias de Savoring, os especialistas sugeriram que devem ser abordadas estratégias variadas, mas só numa etapa mais avançada da intervenção, como vimos, em que todas as crianças devem experimentar as várias estratégias. Nesta etapa, deve-se primeiramente explorar com o grupo de crianças o que elas trazem, isto é, permitir-lhes *“ter uma parte mais ativa e participativa na construção de alguma coisa. Acho que as faz sentirem-se válidas, importantes, consideradas e valorizadas”* para posteriormente as ajudar a compreender que podem fazer uso dessas estratégias de forma intencional, como isso vai ter impactos importantes e só depois abrir o leque para outras estratégias de Savoring. No conjunto estas recomendações são consonantes com a adopção de práticas SAFE, isto é, de práticas que sejam sequenciais, ativas, focadas e explícitas (Durlak et al., 2011).

Um dos especialistas salientou a importância do treino de estratégias cognitivas numa óptica de exploração das três dimensões temporais do Savoring, contribuindo para que as crianças desenvolvam competências para desfrutar de experiências passadas, no momento presente e no futuro (i.e., Savoring por reminiscência, no momento e por antecipação). Por exemplo, ensinar a criança a utilizar estratégias de construção de memórias para saborear emoções positivas quando já não está em plena ação; ou a antecipar e planejar acontecimentos positivos desejados. O treino destas e outras estratégias de Savoring poderá ser feito de diferentes maneiras, recorrendo-se a métodos mais ou menos diretivos mas ativos, indo ao encontro das orientações da CASEL (2013) que recomendam práticas mais ativas com o objetivo de criar ambientes de sala de aula que fomentem a aprendizagem social e emocional.

Os especialistas concordaram que se devem variar as atividades para promover uma maior participação das crianças, e que é importante ter em conta que *“elas gostam muito de atividades lúdicas na área das emoções, tudo o que seja representar, representar situações ou fazer mímicas. Tudo o que sejam atividades que envolvam o movimento, acho que são atividades que em regra geral têm um impacto positivo”*.

No geral, os especialistas recomendaram que se apresentem propostas simples e não criar práticas ou jogos demasiado complexos, *“por exemplo eu posso dar-lhes um conjunto de acontecimentos que desencadeiam emoções positivas e levá-los a encaixar a emoção com os acontecimentos”*.

Alguns exemplos de atividades sugeridas pelos especialistas consistem em dar às crianças cartões com diferentes emoções positivas e cartões com acontecimentos que desencadeiam emoções positivas e pedir-lhes para encaixarem as emoções nos acontecimentos correspondentes; ou simplesmente fazer um jogo com uma roleta de emoções positivas e convidá-las a relatarem situações em que já experimentaram essas emoções. É também importante usar diferentes recursos, tais como jogos, banda desenhada, ou vídeos, diversificando o tipo de estímulos utilizados de forma que as crianças se mantenham durante mais tempo focadas nos conteúdos da sessão.

Uma outra orientação dada pelos especialistas refere-se à importância do envolvimento da família, sobretudo dos pais, para que possam acompanhar as mudanças que os filhos estão a fazer e as estratégias que estão a treinar e a utilizar. A participação dos pais pode facilitar a transferência de estratégias e capacidades para ambientes não-integrados, como por exemplo a casa, o bairro e os clubes (Oros et al., 2011). Tal como considerado por Durlak et al. (2011) as intervenções SEL

devem estabelecer ambientes de aprendizagem seguros, devem envolver iniciativas com os pares e com a família e fomentar atividades que promovam o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Por outro lado, os especialistas alertaram para o cuidado em não transformar o treino de competências de Savoring numa promessa ilusória para as crianças e enfatizaram a importância da reflexão sobre os limites. Por exemplo, no caso da utilização da estratégia de Savoring de “prolongamento da experiência” positiva, que pode envolver a negociação com os pais, os limites devem ser claros tanto para as crianças como para os pais. As crianças devem perceber qual o momento em que a experiência termina e com a ajuda dos pais planearem uma experiência futura, exercitando assim as suas capacidades de negociação e de planeamento de modo a lidarem melhor com as emoções negativas (e.g., frustração) associadas ao confronto com esse limite.

Na perspetiva dos pais

De um modo geral, os pais consideram que as atividades do módulo de Savoring devem ser desenvolvidas em grupo e com dinâmicas entre eles (dinâmicas de grupo). Sugeriram que ao recorrer a atividades individuais se dê oportunidade para partilhar depois o que foi feito, no grupo. Atividades que trabalhem as relações, contribuindo para o desenvolvimento das competências sociais, e os afetos, fomentando a motivação. Atividades desafiadoras, como por exemplo atividades de expressão artística, que deem liberdade de expressão. Atividades que promovam a autonomia, a autorreflexão, os sentimentos de competência e de auto-confiança. Os pais sugeriram também atividades que envolvam muitas crianças, por exemplo em que as crianças contactem com a natureza, o espaço exterior, atividades com recurso à música. Finalmente os pais referiram que as atividades que não devem ter objetivos de realização e nem serem de competição.

No que diz respeito aos recursos didáticos sugeriram materiais ecológicos como por exemplo, a madeira, o papel, as coisas recicláveis. Mas também os jogos, livros interessantes, jogos construções, de encaixe, experiências com animais. Outros recursos também foram referidos, como por exemplo a utilização de vídeos para visionar um filme ou de um curta-metragem (porque nessa fase são muitos visuais) procuram muita coisa no YouTube.

Por fim, houve uma mãe que também referiu a necessidade de também acalmar as emoções positivas, já que as vezes seu filho fica “tão excitado, em êxtase que nem sabe o que tá a fazer”.

Na perspectiva dos professores

Os professores sugeriram o recurso a atividades lúdicas e desenvolvidas em grupo, que envolvam momentos de reflexão após a atividade principal (e.g., atividade do monstro); atividades que envolvam o “elogio”; que estimulem o optimismo; a comunicação assertiva; a autonomia; que desenvolvam as competências sociais (e.g., atividades de assembleia de turma); atividades relacionadas com a meditação; entre outras.

Do ponto de vista das estratégias e recursos, os professores salientaram a importância de recorrer a estratégias assentes na autonomia, em que as crianças têm alguma orientação, mas são ativas e têm oportunidade de escolher aquilo que fazem e podem ser criativas. Mencionaram atividades de construção e de desenho que estimulem a criatividade e a imaginação, por exemplo utilizando recortes, colagens e materiais de construção. Referiram a possibilidade de recorrer a jogos, à dança, à música, ao teatro, à utilização de fantoches para trabalhar as emoções. Atividades em formato de projeto para serem desenvolvidas em grupo, fazendo exposição de conteúdos, que envolvam as famílias na escola.

Por fim, foi sugerido por um dos professores a inclusão, numa intervenção tendo em vista a promoção do Savoring em crianças, de uma ou mais atividades que ajudem os próprios professores a autorregular-se e a compreenderem melhor os seus alunos. Um guião que ensinasse o professor a parar, perceber melhor as emoções trazidas pelo aluno, estratégias para chegar às crianças, com uma linguagem que os faça expressar melhor o que sentem e estratégias para potencializar as emoções positivas no próprio professor. A título de exemplo, na tabela que se segue, pode-se observar mais detalhadamente as opiniões dadas pelos pais e professores para a intervenção.

Tabela 11 – Perspetivas pais e professores para a intervenção

Pais	Professores
------	-------------

<p><i>“(…) qualquer coisa que tenha a ver com desportos radicais, responsabilidades, cenas de autonomia. Dar tarefas que não são tão fáceis para eles, mas achando que vai conseguir e deixá-lo fazer. “sem meter lá a mão”.</i></p>	<p><i>“(…) permitir que eles tenham autonomia, deixá-los ir descobrindo...e acho que isto é que desperta as emoções positivas”.</i></p>
<p><i>“(…) atividades em grupo em que aprenda a respeitar a opinião dos amigos e que aprenda a conviver melhor em grupo”.</i></p>	<p><i>“é importante ter um momento de reflexão após a atividade, se não é só um jogo”.</i></p>
<p><i>“(…) dinâmica, nada de coisas muito paradas. E que dê autonomia, nada demasiado simples. ou seja, que seja desafiador”.</i></p>	<p><i>“Depois trocaram, os que tinham as canetas passaram aos outros. Depois todos ouviram e todos falaram. Eles não sabiam quem é que tinha escrito o quê. Cada um escrevia uma palavra, um adjetivo positivo”.</i></p>
<p><i>“(…) tudo o que os desafie. Pode dar frustração, mas também realização. Tudo o que seja de fazer com as mãos, ver a obra a crescer e sentirem-se capazes”.</i></p>	<p><i>“Acho que o facto de ir um ou outro pai ajuda muito, porque depois os outros querem que os seus também vão...e muitos acabam por ir nem que seja pelo menos para não se sentirem mal”.</i></p>
<p><i>“(…) o carinho, o afeto a proximidade e cumplicidade de quem está por trás disso, de quem está junto. Para se sentirem à vontade e conseguirem ser eles próprios, para poderem errar, para se sentirem reconhecidos”.</i></p>	<p><i>“(…) aplicar atividades mais dinâmicas. E os materiais devem ser apelativos e alguns podem ser construídos pelas próprias crianças e eles adoram verem esses materiais contruídos por eles serem utilizados”.</i></p>

<p><i>“(…) alguém que incentive e que acredite neles”.</i></p>	<p><i>“(…) algo que seja de construir, em projeto, onde estão envolvidos e vão criando”.</i></p>
<p><i>“(…) o meu filho já gosta de coisas que desafiem, ele não gosta de nada que ele não possa responder, que ele não possa falar (atividades de pequenos desafios). Quanto mais estimular o cérebro dele, melhor”.</i></p>	<p><i>“(…) atividades em que pudesse ser eles a organizar”.</i></p>
<p><i>“(…) algo de desenvolvimento do diálogo interior, de um ajudar a parar para pensar, qualquer coisa que fosse visto e que ajudasse a pensar”.</i></p>	<p><i>“(…) atividades que lhes permitam pôr em prática a sua autonomia, por exemplo, atividades de voluntariado”.</i></p>
<p><i>“(…) ele gosta de ser elogiado”.</i></p> <p><i>“acho que talvez aprender a usufruir mais das emoções positivas e das coisas boas sem se preocupar tanto em ser perfeccionista”.</i></p>	<p><i>“(…) envolver a família, por exemplo na construção dentro da sala de aula de um laboratório de histórias (pai e filho vão contar uma história à sua escolha - à sala e também fazem uma atividade para todos (ex: da história do Billy e as preocupações..em que leram a escola e depois todos fizeram um bonequinho com a ajuda dos pais”.</i></p>

Capítulo IV – Conclusões, limitações e pistas para investigações futuras

Neste capítulo final serão apresentadas as principais conclusões, limitações e pistas para a investigação futura nesta área.

De acordo com Cefai e Cooper (2017) a saúde mental, concebida como a saúde social e emocional positiva e o bem-estar de crianças e jovens, é cada vez mais uma prioridade em contexto escolar. Neste contexto, a promoção de competências socio emocionais e das sugeridas pela Psicologia Positiva tem ganho particular relevo.

Neste sentido, o presente estudo pretendeu contribuir para a construção de conhecimento que permita definir um quadro normativo dos acontecimentos e emoções positivas e das estratégias de Savoring para intensificar e prolongar as mesmas em crianças dos 7 aos 10 anos. O segundo objetivo desta investigação, convergiu para a definição de algumas linhas orientadoras para o desenho e implementação de uma intervenção focada na promoção de estratégias do Savoring destinada a crianças dessas idades.

Através de entrevistas individuais e semi-estruturadas procurou-se ouvir cada um dos participantes envolvidos neste estudo, designadamente as crianças, os pais, os professores e ainda especialistas da área da Psicologia e perceber a perspectiva de cada um em relação aos temas apresentados.

Considerando que existem poucos estudos acerca dos acontecimentos positivos e emoções positivas experimentadas pelas crianças mais novas, bem como das estratégias de Savoring a que estas recorrem para intensificar e prolongar essas emoções, os resultados desta investigação poderão contribuir para a literatura neste domínio.

Entre a riqueza dos resultados encontrados e anteriormente discutidos são de salientar como consensualmente mais frequentes: (1) os acontecimentos de vida relativos ao “convívio e relacionamento” em especial com a família referidos pelas crianças e pelos pais, e relativos à realização na escola de atividades de “expressão artística” referidos pelos professores; (2) as emoções positivas de “felicidade” e “alegria” mas também outras emoções como o “orgulho”, a “serenidade” e o “contentamento”; (3) as estratégias de Savoring de tipo comportamental, em particular de “prolongamento da experiência” e de “prosseguimento para outra experiência” emocional positiva.

No geral os resultados do presente estudo consolidam, pelas suas semelhanças, os resultados de estudos anteriores (e.g., Bryant e Veroff, 2007; Silva, 2011; Oliveira, 2012 & Camacho, 2013) relativamente aos tipos de acontecimentos, emoções positivas e estratégias de Savoring adotadas pelas crianças. No entanto, é de referir que no presente estudo surgiram algumas novas categorias de acontecimentos positivos (i.e., relacionados com experiências de “autonomia”, com o receber de “elogios e reconhecimento”, com as “expressões artísticas” e com as “tarefas domésticas”) e algumas categorias de estratégias de Savoring (e.g., estratégia comportamental de “aprofundamento da experiência”) diferentes das encontradas anteriormente com crianças. Deste modo, o presente estudo também contribui para o alargamento do conhecimento neste domínio.

De salientar ainda o conjunto de recomendações feitas pelos especialistas, pelos pais e pelos professores sobre conteúdos / temas a abordar, conhecimentos e competências a promover, estratégias e recursos a utilizar tendo em vista o desenho e implementação de intervenções para a promoção de competências de Savoring em crianças. No conjunto estas linhas de orientação poderão informar o desenvolvimento futuro de intervenções mais sustentadas neste domínio e, deste modo, contribuir para a sua eficácia e efetividade ao nível do bem-estar das crianças.

Limitações e pistas para as investigações futuras

Devido ao atual contexto de Pandemia e período de confinamento vivido durante a fase de recolha de dados de investigação surgiu a impossibilidade de aceder ao contexto escolar para a realização de todas as entrevistas previstas. Consequentemente, uma das limitações deste estudo prende-se com a dimensão e natureza da amostra. Face a esta limitação, importa referir algumas pistas para futuras investigações neste domínio, nomeadamente a necessidade de envolver mais participantes quer crianças, quer adultos. Em relação aos encarregados de educação seria interessante ouvir também a perspectiva dos pais, uma vez que no presente estudo só participaram mães.

Paralelamente, seria importante explorar, em estudos futuros, as relações existentes entre os três tipos de variáveis abordadas: acontecimentos e emoções positivas; acontecimentos e estratégias de Savoring; e emoções e estratégias de Savoring, sendo que estas relações não foram abordadas no presente estudo.

Finalmente, as limitações impostas pela pandemia/confinamento impossibilitaram também a desejada realização de uma implementação piloto de uma intervenção focada na promoção de estratégias de Savoring em alunos do 1º ciclo, tendo o presente estudo ficado pela caracterização de um conjunto de linhas orientadoras para o desenvolvimento e implementação dessa intervenção. Estudos futuros poderão dar resposta a esta limitação, levando para o terreno essa intervenção e cumprindo as diversas etapas de avaliação da sua eficácia e efetividade para a promoção do bem-estar das crianças.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação (3ª edição)*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ashby, F. G., & Isen, A. M. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529
- Bacquart, S. (2017). *Regulação de emoções positivas e a compreensão emocional em crianças de 3 a 6 anos*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Universitário da Maia.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Sage.
- Bispo, A. R. D. N. D. C. (2018). *A importância do elogio nas emoções, motivação intrínseca e criatividade de crianças em idade escolar*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.
- Bryant, F. B., Chadwick, E. D., & Kluwe, K. (2011). Understanding the processes that regulate positive emotional experience: Unsolved problems and future directions for theory and research on savoring. *International Journal of Wellbeing*, 1, 107–126.
- Bryant, F., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Camacho, C. S. P. (2013). *Experiências emocionais positivas e estratégias de savoring em adolescentes e adultos: um estudo exploratório*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Carvalho, J. S., Pereira, N. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2016). Psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form: A study of Portuguese speaking children / youths. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2141-2154.

<https://doi.org/10.1007/s10826-016-0396-7>

Carvalho, J. S., & Marques Pinto, A. (2011). Savoring: Uma forma de promover o bem-estar pessoal em adolescentes, alunos do ensino secundário. In A. Marques Pinto & L. Picado (Org.), *Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: Dos alunos aos professores* (pp.123-155). Coisas de Ler.

Catalano, R. F., Berglung, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 15a.

<https://doi.org/10.1177/0002716203260102>

Cefai, C., & Cooper, P. (2017). *Mental health promotion in schools: Cross-cultural narratives and perspectives*. Springer.

Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2014). O impacto de um programa escolar de aprendizagem socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347-365.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *Effective social and emotional learning program: Preschool and elementary school edition*.

<http://casel.org/guide/download-the-2013-guide/>

Conroy, M. A., Sutherland, K.S., Snyder, A., Al-Hendawi, M., & Vo, (2009). Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior*, 18(2), 18-26.

- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Giant Leap 1: A social and emotional learning program's effects on the transition to first grade. *Children and Youth Services Review*, *61*, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.002>
- Crispim, A. C., Cruz, R. M., Oliveira, C. M., & Archer, A. B. (2017). O afeto sob a perspectiva do circunplexo: Evidências de validade de construto. *Avaliação Psicológica*, *16*(2), 145-152. <http://dx.doi.org/10.15689/AP.2017.1602.04>
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2011). Emotional regulation in children with and without depressive symptoms. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *16*(3), 219-226. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2011000300003>
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(5), 804. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.804>
- Delgado-Casas, C., Navarro, J. I., Garcia-Gonzalez-Gordon, R., & Marchena, E. (2014). Functional analysis of challenging behavior in people with severe intellectual disabilities. *Psychological Reports*, *115*(3), 655-669. <https://doi.org/10.2466/15.PR0.115c26z4>
- Dodge, K. A. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, *25*(3), 339. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.25.3.339>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N.M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Feldman, R. (2009). The development of regulatory functions from birth to 5 years: Insights from premature infants. *Child Development, 80*(2), 544-561.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01278.x>
- Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequel of negative emotions. *Cognition & Emotion, 12*, 191-220.
<https://doi.org/10.1080/026999398379718>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in Positive Psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218–226.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*(2), 172-175.
<https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120-134). Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion, 19*(3), 313-332.
<https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão Portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica, 2*, 219-227

- Gasah, M., Zain, N. H. M., & Baharum, A. (2019). An approach in creating positive emotion for children's e-learning based on user interface design. *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science*, 13(3), 1267-1273.
- Harlacher, J. E., & Merrell, K. W. (2010). Social and emotional learning as a universal level of student support: Evaluating the follow-up effect of strong kids on social and emotional outcomes. *Journal of Applied School Psychology*, 26(3), 212-229.
<https://doi.org/10.1080/15377903.2010.495903>
- Klein, V. C., Gasparido, C. M., & Linhares, M. B. M. (2011). Dor, autorregulação e temperamento em recém-nascidos pré-termo de alto risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 504-512. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000300011>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Grupos focais: Um guia prático para pesquisa aplicada* (3 ed.). SAGE Publicações Sábias.
- Lerner, R.M., Brentano, C., Dowling, E.M., & Anderson, P.M. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New Directions for Youth Development* 2002(95), 11-34.
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 281-293.
<https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200012>
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155.
<https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>

- Marques-Pinto, A., Oliveira, S., Santos, A., Camacho, C., Silva, D. P., & Pereira, M. S. (2019). Does our age affect the way we live? A study on savoring strategies across the life span. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00136-4>
- Martins, I. C., & Cruz, M. N. (2014). Brincar na rua e brincar na escola: Infância, lazer e educação. *Impulso*, 24(61), 17-30. <http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v24n61p17-30>
- McAuley, C., McKeown, C., & Merriman, B. (2012). Spending time with family and friends: Children's views on relationships and shared activities. *Child Indicators Research*, 5(3), 449-467. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-012-9158-2>
- McCullough, M. E., Kilpatrick, S.D., Emmons, R. A., & Larson, D.B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127(2), 249.
- Merrell, K., & Gueldner, B. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. The Guilford Press.
- Mieles, M. D., Tonon, G., & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195–227.
- Moore, K. A., & Keyes, C. (2003). A brief history of well-being in children and adults. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes, K. A. Moore, & The Center for Child Well-being (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 1-11). Lawrence Erlbaum Associates.
- Moreira, J. M., & Canaipa, R. (2007). A escala de provisões sociais: Desenvolvimento e validação da versão Portuguesa da Social Provisions Scale. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 24 (2), 23-58

- Nishiwaki da Silva, A. R. N. (2020). Experiências formativas com brincadeiras e interações na educação infantil. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 11(2), 113-124.
<https://doi.org/10.36661/2358-0399.2020v11i2.10857>
- Oliveira, V. (2012). *Experiências emocionais positivas e savoring em crianças de 1º e 2º ciclos: Estudo exploratório*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Oros, L.B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M.C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez: Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.
- Oros, L. B. (2008). Eficácia de una intervención para fortalecer las emociones positivas en preescolares en situación de pobreza. [Paper presentation] Tercer Encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva, Argentina.
- Oros, L. B., & Fontana, A. C. (2015). Socially skillful children: How much influence do positive emotions and empathy have? *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciências Afines*, 32(1), 109–125. <http://doi.org/10.16888/interd.2015.32.1.6>
- Oros, L. (2013). Emociones positivas y niñez: Qué sabemos al respecto? *Revista de Investigación Universitaria*, 2(1), 13-21.
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Lunkenheimer, E. S., & Kerr, D. (2009). Self-regulatory processes in the development of disruptive behavior problems: The preschool-to-school transition. *Biopsychosocial Regulatory Processes in the Development of Childhood Behavioral Problems*, 13,.144-185.
- Pereira, N. S., & **Marques-Pinto, A.** (2017). Including educational dance in an after-school socio-emotional learning program significantly improved students' self-management and relationship skills: A quasi experimental study. *Arts in Psychotherapy*, 53, 36-43.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2017.01.004>

- Pereira, N. M. S. (2016). *Viver as Emoções: Planeamento e avaliação de um programa de aprendizagem socioemocional com dança educacional*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra.
- Phillips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from stroop and fluency tasks. *Emotion*, 2(1), 12
<https://doi.org/10.1037/0278-7393.22.2.476>
- Pinto, H. M., Carvalho, A. R., & Sá, E. N. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica*, 32(4), 387-400. <https://doi.org/10.14417/ap.844>
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78. <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>
- Quoidbach, J., Berry, E. V., Hansenne, M., & Mikolajczak, M. (2010). Positive emotion regulation and well-being: Comparing the impact of eight savoring and dampening strategies. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 368-373.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.048>
- Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Positive interventions: An emotion regulation perspective. *Psychological Bulletin*, 141(3), 655.
<https://doi.org/10.1037/a0038648>
- Raimundo, R. (2012). *Devagar se Vai ao Longe: Avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências socioemocionais em crianças*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419-431.

<https://doi.org/10.1002/pits.20306>

Richaud de Minzi, M. C., & Oros, L. B. (2009). Emociones positivas, flexibilidad cognitiva y afrontamiento del estrés en niños. In MV Mestre (Pres.), *Emociones positivas y prosocialidad*. Simposio en el *Thirty-two American Congress of Psychology*, Guatemala.

Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Kieras, J. (2006). Temperament, attention, and the development of self-regulation. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *The Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 338-357). Blackwell Publishing.

<https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch17>

Sameroff, A. (2009). The transactional model. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3-21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-001>

Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child development*, 81(1), 6-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>

Santos, F. M. (2012). Análise de conteúdo: A visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), 383–387.

Santos, E. C. C. D. (2019). *Acontecimentos de vida positivos, estratégias de savoring e bem-estar de pais na sua relação com os filhos*. [Dissertação de Mestrado não publicada].

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Sheldon, K.M., & King, L. (2001). Why psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3),

216. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>

Silva, D. P. (2011). Acontecimentos positivos e estratégias de savoring em crianças e idosos: um estudo exploratório. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, 44(1), 26-29.

Stifter, C., Augustine, M., & Dollar, J. (2020). The role of positive emotions in child development: A developmental treatment of the broaden and build theory. *The Journal of Positive Psychology*, 15(1), 89-94. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1695877>

Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6-7), 425–432. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.425>

World Health Organization (2013). *Mental health action plan 2013-2020*. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data.

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/89966/1/978924150602_eng.pdf

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

Tugade, M.M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 311-333. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9015-4>

Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. Em G. Matthews, M. Zeidner,

& R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 376-395). Oxford University Press.

ANEXOS

Lista de Anexos

- Anexo 1** – Consentimento informado participação pais
- Anexo 2** - Consentimento informado participação professores
- Anexo 3** - Consentimento informado participação especialistas
- Anexo 4** - Consentimento informado participação das crianças
- Anexo 5** – Consentimento alunos – entrevista individual Zoom
- Anexo 6** – Guião da entrevista de Focus Group com crianças
- Anexo 7** – Nina e Nina
- Anexo 8** - Guião da entrevista individual com os pais
- Anexo 9** - Guião da entrevista individual com os professores
- Anexo 10** - Guião da entrevista individual com os especialistas
- Anexo 11** - Tabela 2. Categorias de acontecimentos positivos – operacionalização
- Anexo 12** - Tabela 3. Acontecimentos positivos - crianças
- Anexo 13** - Tabela 4. Acontecimentos positivos - pais
- Anexo 14** - Tabela 5. Acontecimentos positivos – professores
- Anexo 15**- Tabela 8. Estratégias de *Savoring* – crianças
- Anexo 16** - Tabela 9. Estratégias de *Savoring* – pais
- Anexo 17** - Tabela 10. Estratégias de *Savoring* – professores

Anexo 1

Consentimento informado participação pais



Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia,
especialidade de Psicologia da Educação

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS INDIVIDUAIS PAIS

No âmbito do projeto de investigação *Desfrutar Educação Emocional Positiva (DEEP): Contributos e estudo de adaptação e avaliação da eficácia de um programa de promoção do bemestar em crianças*, financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (Ref.^a UID/04527), enquadrado no Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação, das Faculdades de Psicologia das Universidades de Lisboa e Coimbra, em desenvolvimento pela doutoranda Cláudia Camacho e orientado pela Professora Doutora Alexandra Marques-Pinto, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Ex.

A presente investigação enfatiza a importância da aquisição de competências para o bem-estar em crianças, englobando as competências sociais e emocionais, com vista à prevenção de problemas e à promoção da sua saúde mental e desenvolvimento positivo.

Neste cenário, vimos solicitar a colaboração de V. Ex., a qual consistirá na participação numa entrevista com uma duração máxima de 30 minutos, a decorrer através da plataforma Zoom, dada a situação em que atualmente vivemos decorrente da pandemia. Esta entrevista tem como objetivo compreender os seus pontos de vista sobre experiências e necessidades do(a) seu/sua educando(a) no domínio em investigação (e.g., acontecimentos positivos e estratégias de regulação de emoções positivas relevantes). Dos resultados obtidos decorrerão guias orientadoras para a conceção posterior de uma intervenção dirigida a crianças entre os 7 e os 10 anos.

Para possibilitar a transcrição *verbatim* da entrevista, será realizado um registo áudio da mesma. Mais se informa que a gravação será destruída após transcrição.

A participação nesta entrevista é voluntária, podendo desistir a qualquer momento. As suas respostas permanecerão confidenciais e asseguramos que nunca serão associadas à sua

identificação e serão tratadas juntamente com as respostas dos outros participantes, não sendo analisadas individualmente.

No final do projeto, poderá solicitar informação sobre os resultados gerais obtidos.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Contacto:

Cláudia Camacho

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa
claudiacamacho@campus.ul.pt



**Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia,
especialidade de Psicologia da Educação**

Eu, _____ abaixo assinado, tomei conhecimento dos objetivos e procedimentos da entrevista integrada no projeto *Desfrutar Educação Emocional Positiva (DEEP): Contributos e estudo de adaptação e avaliação da eficácia de um programa de promoção do bem-estar em crianças*, na qual aceito colaborar de forma voluntária.

O(A) Participante

_____, ____ de _____ de 2021

Anexo 2

Consentimento informado participação professores



Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia,
especialidade de Psicologia da Educação

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Professores

No âmbito do projeto de investigação *Desfrutar Educação Emocional Positiva (DEEP): Contributos e estudo de adaptação e avaliação da eficácia de um programa de promoção do bem estar em crianças*, financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (Ref.^a UI/BD/150844/2021) enquadrado no Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação, das Faculdades de Psicologia das Universidades de Lisboa e Coimbra, em desenvolvimento pela doutoranda Cláudia Camacho e orientado pela Professora Doutora Alexandra Marques-Pinto, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Ex.

A presente investigação enfatiza a importância da aquisição de competências para o bem-estar em crianças, englobando as competências sociais e emocionais, com vista à prevenção de problemas e à promoção da sua saúde mental e desenvolvimento positivo.

Neste cenário, vimos solicitar a sua colaboração a qual consistirá na participação numa entrevista com uma duração máxima de 30 minutos, a decorrer através da plataforma Zoom, dada a situação em que atualmente vivemos decorrente da pandemia. Esta entrevista tem como objetivo compreender os seus pontos de vista sobre experiências e necessidades dos seus alunos no domínio em investigação (e.g., acontecimentos positivos e estratégias de regulação de emoções positivas relevantes). Dos resultados obtidos decorrerão guias orientadoras para a conceção posterior de uma intervenção dirigida a crianças entre os 7 e os 10 anos.

Para possibilitar a transcrição *verbatim* da entrevista, será realizado um registo áudio da mesma. Mais se informa que as gravações serão destruídas após transcrição.

Durante todo o processo, as suas respostas permanecerão confidenciais e será assegurado que nunca serão associadas à sua identificação, de acordo com as normas do Regulamento Geral da Proteção de Dados, e serão tratadas juntamente com as respostas dos outros participantes.

A participação nesta entrevista é voluntária, podendo desistir a qualquer momento. No final do projeto, poderá solicitar informação sobre os resultados gerais obtidos.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Contacto: a

Cláudia Camacho
Faculdade de Psicologia, Universidade de
Lisboa.



claudiacamacho@campus.ul.pt



**Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia,
especialidade de Psicologia da Educação**

Eu, _____ abaixo assinado, tomei conhecimento dos objetivos e procedimentos da entrevista integrada no projeto *Desfrutar Educação Emocional Positiva (DEEP): Contributos e estudo de adaptação e avaliação da eficácia de um programa de promoção do bem-estar em crianças*, na qual aceito colaborar de forma voluntária.

O(A) Participante

_____, ____ de _____ de 2021

Contacto:

Cláudia Camacho
Faculdade de Psicologia, Universidade de
Lisboa. claudiacamacho@campus.ul.pt

Anexo 3

Consentimento informado participação especialistas



Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia,
especialidade de Psicologia da Educação

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Especialistas

No âmbito do projeto de investigação *Desfrutar Educação Emocional Positiva (DEEP): Contributos e estudo de adaptação e avaliação da eficácia de um programa de promoção do bem estar em crianças*, financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (Ref.^a UI/BD/150844/2021), enquadrado no Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação, das Faculdades de Psicologia das Universidades de Lisboa e Coimbra, em desenvolvimento pela doutoranda Cláudia Camacho e orientado pela Professora Doutora Alexandra Marques-Pinto, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Ex.

A presente investigação enfatiza a importância da aquisição de competências para o bem-estar em crianças, englobando as competências sociais e emocionais, com vista à prevenção de problemas e à promoção da sua saúde mental e desenvolvimento positivo.

Neste cenário, vimos solicitar a colaboração de V. Ex., a qual consistirá na participação numa entrevista com uma duração máxima de 60 minutos, a decorrer através da plataforma Zoom, dada a situação em que atualmente vivemos decorrente da pandemia. Esta entrevista tem como objetivo compreender os seus pontos de vista sobre experiências e necessidades das crianças no domínio em investigação (e.g., acontecimentos positivos e estratégias de regulação de emoções positivas relevantes) e pedir a vossa contribuição relativamente a alguns aspetos a considerar na construção de um programa de intervenção desta natureza. Dos resultados obtidos decorrerão guias orientadoras para a conceção posterior de uma intervenção dirigida a crianças entre os 7 e os 10 anos.

Para possibilitar a transcrição *verbatim* da entrevista, será realizado um registo áudio da mesma. Mais se informa que a gravação será destruída após transcrição.

As suas respostas permanecerão confidenciais e asseguramos que nunca serão associadas à sua identificação e serão tratadas juntamente com as respostas dos outros participantes. A participação nesta entrevista é voluntária, podendo desistir a qualquer momento. No final do projeto, poderá solicitar informação sobre os resultados gerais obtidos.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Contacto:

Cláudia Camacho
Faculdade de Psicologia, Universidade de
Lisboa claudiacamacho@campus.ul.pt



**Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia,
especialidade de Psicologia da Educação**

Eu, _____ abaixo assinado, tomei conhecimento dos objetivos e procedimentos da entrevista integrada no projeto *Desfrutar Educação Emocional Positiva (DEEP): Contributos e estudo de adaptação e avaliação da eficácia de um programa de promoção do bem-estar em crianças*, na qual aceito colaborar de forma voluntária.

O(A) Participante

_____, ____ de _____ de 2021

Contacto:

Cláudia Camacho
Faculdade de Psicologia, Universidade de
Lisboa claudiacamacho@campus.ul.pt

Anexo 4

Consentimento informado participação das crianças



Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia,
especialidade de Psicologia da Educação

CONSENTIMENTO INFORMADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do projeto de investigação *Desfrutar Educação Emocional Positiva (DEEP): Contributos e estudo de adaptação e avaliação da eficácia de um programa de promoção do bem-estar em crianças*, financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (Ref.^a UI/BD/150844/2021) enquadrado no Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação, das Faculdades de Psicologia das Universidades de Lisboa e Coimbra, em desenvolvimento pela doutoranda Cláudia Camacho e orientado pela Professora Doutora Alexandra Marques-Pinto, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Ex.

A presente investigação enfatiza a importância da aquisição de competências para o bem-estar em crianças, englobando as competências sociais e emocionais, com vista à prevenção de problemas e à promoção da sua saúde mental e desenvolvimento positivo.

Neste cenário, solicitamos a sua autorização para a participação do(a) seu/sua educando(a) numa entrevista de grupo ou, em alternativa, numa entrevista individual a decorrer neste caso através da plataforma Zoom (devido a eventuais constrangimentos decorrentes da situação de pandemia que atualmente vivemos) com duração aproximada de 30 minutos, cujo objetivo é obter informação acerca dos seus pontos de vista sobre experiências e necessidades das crianças no domínio em investigação (e.g. acontecimentos positivos e estratégias de regulação de emoções positivas relevantes). Dos resultados obtidos decorrerão guias orientadoras para a conceção posterior de uma intervenção dirigida a crianças entre os 7 e os 10 anos.

Para possibilitar a transcrição verbatim da entrevista, será realizado um registo áudio da mesma. Mais se informa que as gravações serão destruídas após transcrição. As respostas do(a) seu/sua educando(a) permanecerão confidenciais e asseguramos que nunca serão associadas à sua identificação, de acordo com as normas do Regulamento Geral da Proteção de Dados, e serão tratadas juntamente com as respostas dos outros participantes, não sendo analisadas individualmente.

A participação neste estudo é voluntária, podendo o/a seu/sua educando(a) desistir a

qualquer momento sem penalização. No final do projeto, se pretender, poderá receber informação sobre os resultados gerais obtidos.

Agradece-se que devolva o destacável assinado indicando a sua autorização/não autorização para participação do(a) seu/sua educando(a) neste projeto.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Contacto:

Cláudia Camacho

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. claudiacamacho@campus.ul.pt



Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação

Eu, _____, Encarregado de Educação do/a aluno/a _____, a frequentar o ___º ano, venho por este meio autorizar que o meu educando participe no projeto *Desfrutar Educação Emocional Positiva (DEEP): Contributos e estudo de adaptação e avaliação da eficácia de um programa de promoção do bem-estar em crianças*.

O Encarregado de Educação

_____, _____, _____ de _____ de 2021

Contacto:

Cláudia Camacho

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. claudiacamacho@campus.ul.pt

Anexo 5

Consentimento alunos – entrevista individual Zoom



**Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia,
especialidade de Psicologia da Educação**

CONSENTIMENTO INFORMADO AOS ALUNOS – ORAL

(ENTREVISTA INDIVIDUAL)

Eu chamo-me Marilene Abreu e estou a fazer um estudo sobre coisas boas que acontecem à crianças da tua idade, para o curso que estou a realizar.

Vamos falar sobre emoções ou sentimentos positivos, ou seja, coisas boas que tu sentes, que acontecimentos ou situações te fazem sentir bem e o que é que tu costumavas fazer para te sentires ainda melhor. Para isso, gostava de te fazer algumas perguntas sobre como é que tu te sentes ou pensas em algumas situações do teu dia-a-dia.

Peço então a tua ajuda para participares numa conversa comigo, por videochamada. A nossa conversa vai demorar cerca de meia hora, mas tu só participas se quiseres e podes desistir a qualquer momento. Podes responder a todas as perguntas de acordo com a tua opinião. Não existem respostas certas ou erradas e as tuas respostas nunca vão ser associadas ao teu nome, isto é, depois ninguém vai saber o que é que tu respondeste.

Esta conversa vai ser gravada, para eu possa depois ouvir e escrever algumas das coisas que tu disseste e logo em seguida vai ser apagada.

Caso tenhas alguma dúvida podes sempre colocá-la.

Muito obrigado pela tua ajuda!

Contacto:

Cláudia Camacho
Faculdade de Psicologia, Universidade de
Lisboa - claudiacamacho@campus.ul.pt

Anexo 6

Guião da entrevista de Focus Group com crianças

Guião da entrevista de Focus Group com crianças

I Tema: Experiências Emocionais Positivas e estratégias de *savoring* em crianças do 2º ao 4º ano de escolaridade.

II Objectivos Gerais

1º Recolher elementos que permitam identificar e descrever acontecimentos de vida positivos, percebidos pelas crianças como geradores de emoções positivas.

2º Obter elementos que permitam identificar e descrever as estratégias utilizadas pelas crianças para aumentar ou prolongar essas emoções positivas (estratégias de *savoring*) e respectiva eficácia percebida.

3º Obter elementos que auxiliem na construção do módulo de intervenção focado na promoção de estratégias de *savoring*

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos (T) / Questões (Q) / Estratégias (E)	Observações
<p>A)</p> <p>Legitim ação da Entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Motivar os participantes</p> <p>Estabelecer a relação</p>	<p>T: Informar os participantes das linhas gerais da entrevista.</p> <p>T: Assegurar o carácter anónimo e confidencial das ideias recolhidas.</p> <p>T: Dar a conhecer aos participantes a importância da sua participação.</p> <p>E: Realizar um exercício quebra-gelo de “apresentação” dos participantes.</p>	
	<p>Aferir a capacidade de identificação e a compreensão de diferentes emoções positivas pelas crianças.</p>	<p>E: Apresentar às crianças imagens de caras com expressões de diferentes emoções positivas (Anexos B e C) e para cada uma dessas imagens perguntar:</p> <p>Q: O que vos parece que este(a) menino(a) está a sentir? Já alguma vez se sentiram assim</p>	<p>Usar de forma didáctica, a expressão “Emoções” ou “sentimentos” positivos como sinónimo.</p>

		(adoptar a designação utilizada pelas crianças), tiveram estas emoções positivas?	
B) Acontecimentos de vida positivos	<p>Obter elementos que permitam identificar e descrever acontecimentos ocorridos nos últimos meses em que as crianças sentiram emoções positivas.</p> <p>Recolher elementos que permitam identificar e descrever as emoções positivas sentidas pelas crianças nesses acontecimentos.</p>	<p>Q: Agora gostava que contassem situações que tenham vivido ou coisas que vos tenham acontecido nos últimos meses (por exemplo ao longo das férias de Verão ou desde que voltaram a ter aulas) e que vos fizeram sentir bem, sentir coisas boas, ter emoções positivas, por exemplo do género das que acabámos de falar (ou outras).</p> <p>E: Anotar os acontecimentos referidos e seleccionar os 2 ou 3 mais frequentes. Para cada um destes perguntar, uma a uma, a cada criança que o referiu</p> <p>Q: Então e quando isso aconteceu (referir a situação ou episódio relatado pela criança), o que sentiste, que emoção(ões) tiveste? E tu?...</p>	<p>Deste ponto da entrevista em diante, as perguntas que se seguem devem ser colocadas individualmente e de forma específica a cada uma das crianças.</p> <p>Ter o cuidado de perguntar a todas, mesmo que isso signifique que a alguma das crianças se faz a pergunta em torno de um acontecimento totalmente esporádico no grupo.</p>

<p>C) Estratégias de</p>	<p>Obter elementos que permitam identificar e descrever as estratégias de <i>savoring</i> utilizadas pela criança, para aumentar ou prolongar essas emoções positivas.</p> <p>Obter elementos que permitam avaliar a eficácia, percebida pelas crianças, dessas estratégias.</p>	<p>Q: Quando nos acontecem coisas boas ou fazemos coisas de que gostamos, que nos fazem sentir bem, ter emoções positivas, às vezes apetece nos ficar ainda mais (ex. contentes usar as emoções positivas referidas pela criança na pergunta anterior,) ou ficar assim (ex. contentes) durante mais tempo. Quando isso aconteceu (referir a situação ou episódio relatado pela criança) e te sentiste (ex. contente - usar as emoções positivas referidas pela criança), fizeste alguma coisa para tentar ficar ainda mais (ex. contente) ou ficar assim (ex. contente) durante mais tempo? O que fizeste?</p> <p>Q: E isso (enunciar as estratégias indicadas pela criança) resultou?</p> <p>Essas coisas que fizeste funcionaram, conseguiste ficar mais (ex. contente) ou durante mais tempo?</p> <p>E: Usar uma escala de avaliação em quatro pontos (não funcionou, funcionou um pouco, funcionou bastante, funcionou muito) com suporte em representação visual (4 caras de tamanhos progressivamente maiores) e pedir a avaliação de eficácia das estratégias nessa escala</p>	
---------------------------------	--	--	--

<p>D) Sugestões Finais e agradecime nto</p>	<p>Obter elementos que permitam identificar experiências de <i>savoring</i> por reminiscência (focadas no passado)</p> <p>Obter elementos que permitam identificar experiências de <i>savoring</i> por antecipação (focadas no futuro)</p>	<p>Q: Existem acontecimentos passados que quando pensamos neles ou tentamos recordá-los, como que revivendo o que aconteceu, nos fazem sentir bem. Isso já vos aconteceu? Vocês costumam sentir emoções positivas ao recordar ou reviver acontecimentos ou coisas boas que aconteceram antes? Podem dar-me um exemplo?</p> <p>Q: Também existem situações positivas futuras, ou seja, que ainda não aconteceram que, ao antecipá-las, nos fazem sentir bem. Isso já vos aconteceu? Vocês costumam sentir emoções positivas ao antecipar acontecimentos ou coisas boas que ainda vão acontecer? Podem dar-me um exemplo?</p>	
--	--	---	--

	<p>Recolher ideias das próprias crianças para auxiliar a construção do módulo</p> <p>Agradecer a participação das crianças</p>	<p>Q: Tudo o que temos conversado vai ajudar-nos a criar uma oficina (ou seja, um conjunto de atividades) para melhorar a forma como crianças da vossa idade sentem as emoções positivas. Se essa oficina fosse para vocês, que ideias, atividades, materiais é que acham que deveríamos incluir, para vos ajudar a ficarem ainda mais (contentes, entusiasmados, etc.) ou ficar assim durante mais tempo?</p>	<p>Exemplificar com as emoções que as crianças referiram anteriormente</p>
--	--	---	--



NÃO
FUNCIONOU



FUNCIONOU UM POUCO



FUNCIONOU BASTANTE



FUNCIONOU MUITO

Anexo 7
Nina e Nina



Anexo 8

Guião da entrevista individual com os pais

GUIÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL - PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

FASES DA ENTREVISTA E ROTEIRO DE QUESTÕES

FASE I - Acolhimento e apresentação

- 1.1.** Boas vindas (agradecer a participação; apresentação dos moderadores) **1.2.** Informação genérica dos temas em análise e objectivos do estudo
- 1.3.** Obtenção do consentimento de participação no estudo e para a gravação da sessão
- 1.4.** Apresentação informal dos participantes com recolha de informações pertinentes (idade; residência; estado civil; escolaridade; etc.)

FASE II - Exploração dos acontecimentos/ experiências emocionais positivas e estratégias de savoring que os pais identificam como sendo mais relevantes no(a) seu/sua filho(a).

- 2.1.** Ao longo do dia, quais são as atividades em que sente que o seu/sua filho(a) experimenta emoções positivas (por ex. que o(a) faça sentir-se feliz, orgulhoso, entusiasmado)?
- 2.2.** Se pudesse eleger as situações ou atividades que despertam mais emoções positivas no seu/sua filho(a) quais seriam?
- 2.3.** Costuma fazer alguma coisa para criar ou incentivar situações ou momentos que estimulem mais emoções positivas no(a) seu/sua filho(a)?
- 2.4.** Faz alguma coisa para o(a) ajudar a intensificar ou prolongar essas emoções?
- 2.5.** Agora pense em acontecimentos ou experiências positivas que o(a) seu/sua filho(a) viveu no último mês. Pode dar-nos **um** ou **dois** exemplos de situações ou atividades que tenham gerado emoções positivas nele(a)? (**NOTA: tentar orientar de acordo com os acontecimentos positivos referidos pelos pais/EE**)
- 2.6.** Para cada uma dessas situações ou atividades, que emoções é que acha que ele/ela sentiu?
- 2.7.** Quando vivemos acontecimentos positivos ou fazemos coisas de que gostamos, que nos fazem sentir bem e ter emoções positivas, podemos querer prolongar ou intensificar essas

emoções positivas.

2.7.1. A pensar nos acontecimentos positivos que escolheu na pergunta anterior, o que é que o(a) seu/sua filho(a) faz ou fez para intensificar ou prolongar essas emoções positivas?

2.7.2. Outro dia algumas crianças da mesma idade, numa entrevista, referiram que quando sentem emoções positivas costumam intensificá-las ou prolongá-las utilizando algumas estratégias tais como:

Partilha da experiência ocorrida com os outros	Quando a criança conta o que aconteceu a outra pessoa; quando mostra algo relacionado com a experiência a outra pessoa ou quando partilha imagens do acontecimento com familiares ou amigos.
Prolongar a experiência	Quando a criança sente a necessidade de repetir o acontecimento várias vezes para aproveitar mais; ou para dar continuidade ao que estava a fazer; pensar que ia repetir.
Demonstração de entusiasmo (Comportamento manifesto)	Quando a criança tem uma resposta comportamental automática para demonstrar entusiasmo. Por ex: saltar; gritar; comemorar (ou seja, demonstrar o entusiasmo com o comportamento).
Comparação	Por ex: pensar ou fazer uma comparação com outra situação/pessoa. Geralmente face aos colegas mais velhos.
Prosseguir para outra experiência	Quando a criança usa estratégias para procurar outra experiência ainda melhor, de modo a intensificar as emoções positivas. Por ex: procurar outra experiência ou iniciar outra atividade, como pedir aos pais para ir jantar fora; ir brincar a outra coisa
Pensamentos de apreciação sobre a experiência	Por ex: pensar que foi bom; pensar que o seu sonho se tinha tornado realidade;

Recordação	Por ex: pensar muitas vezes no momento/acontecimento; relembrar o que aconteceu.
-------------------	--

Já reparou se o(a) seu/sua filho(a) faz ou fez alguma destas coisas, ou seja, se usou alguma destas estratégias?

Qual/quais é que ele(a) mais utiliza?

2.8. Existem acontecimentos passados que quando pensamos neles ou tentamos recordá-los, como que revivendo o que aconteceu, nos fazem sentir bem.

Consegue dar exemplos de situações em que o(a) seu/sua filho(a) demonstrou emoções positivas ao recordar ou reviver acontecimentos desse tipo?

2.9. Também existem situações positivas futuras, ou seja, que ainda não aconteceram que, ao antecipá-las, nos fazem sentir bem. Consegue dar exemplos de situações em que o(a) seu/sua filho(a) demonstrou emoções positivas ao antecipar acontecimentos desse tipo?

2.10. Se o programa que estamos a criar fosse destinado ao/à seu/sua filho(a), o que acha que deveríamos incluir, ou seja, que actividades, situações, materiais, etc. para ajudar o(a) seu/sua filho(a) a desenvolver estas competências de promover, intensificar ou prolongar as suas emoções positivas?

FASE III

- **Questões finais** que permitam aos intervenientes clarificarem as posições (as questões concretas serão específicas em função das situações e poderá existir ou não esta necessidade);

- Resumo dos temas abordados e conclusões gerais (verificar a concordância dos participantes relativamente a este ponto de situação);

- Espaço para que os participantes digam aquilo que não conseguiram/tiveram oportunidade de expor ou consideraram inoportuno durante a sessão.

- Agradecimento

Anexo 9

Guião da entrevista individual com os professores

GUIÃO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL - PROFESSORES

FASES DA ENTREVISTA E ROTEIRO DE QUESTÕES

FASE I - Acolhimento e apresentação

- 1.1. Boas vindas (agradecer a participação; apresentação dos moderadores)
- 1.2. Informação genérica dos temas em análise e objectivos do estudo
- 1.3. Obtenção do consentimento de participação no estudo e para a gravação da sessão
- 1.4. Apresentação informal dos(as) participantes com recolha de informações pertinentes (idade; ano e disciplina que leciona; etc.)

FASE II -

Exploração dos acontecimentos/ experiências emocionais positivas e estratégias de savoring que os(as) professores(as) identificam como mais relevantes nos(as) seus/suas alunos(as).

- 2.1. Ao longo do dia, quais são as atividades em que sente que os(as) seus/suas alunos(as) experimentam emoções positivas na escola? (Por exemplo, que os(as) façam sentirem-se felizes, orgulhosos(as), entusiasmados(as)).
- 2.2. Se pudesse eleger as situações ou atividades que despertam mais emoções positivas nos(as) seus/suas alunos(as) quais seriam?
- 2.3. Costuma fazer alguma coisa para criar ou incentivar situações/ momentos ou desenvolver atividades que estimulem mais emoções positivas nos(as) seus/suas alunos(as)?
- 2.4. Faz alguma coisa para os(as) ajudar a intensificar ou prolongar essas emoções?
- 2.5. Agora pense em acontecimentos ou experiências positivas que os(as) seus/suas alunos(as) viveram no último mês. Pode dar-nos **um** ou **dois** exemplos de situações ou atividades que tenham gerado emoções positivas neles(as)? (**NOTA: tentar orientar de acordo com os acontecimentos positivos referidos pelos(as) professores(as)**)
- 2.6. Para cada uma dessas situações ou atividades, que emoções é que acha que eles(as) sentiram?
- 2.7. Quando vivemos acontecimentos positivos ou fazemos coisas de que gostamos, que nos fazem sentir bem e ter emoções positivas, podemos querer prolongar ou intensificar essas emoções positivas.

2.7.1. A pensar nos acontecimentos positivos que escolheu na pergunta anterior, o que é que os(as) seus alunos(as) fazem ou fizeram para intensificar ou prolongar essas emoções positivas?

2.7.2. Outro dia algumas crianças da mesma idade, numa entrevista, referiram que quando sentem emoções positivas costumam intensificá-las ou prolongá-las utilizando algumas estratégias tais como:

Partilha da experiência ocorrida com os outros	Por ex: quando a criança conta o que aconteceu a outra pessoa; quando mostra algo relacionado com a experiência a outra pessoa ou quando partilha imagens do acontecimento com familiares ou amigos
Prolongar a experiência	Por ex: Quando a criança sente a necessidade de repetir o acontecimento várias vezes para aproveitar mais; ou para dar continuidade ao que estava a fazer; pensar que ia repetir.
Demonstração de entusiasmo (Comportamento manifesto)	Quando a criança tem uma resposta comportamental automática para demonstrar entusiasmo. Por ex: saltar; gritar; comemorar (ou seja, demonstrar o entusiasmo com o comportamento).
Comparação	Por ex: pensar ou fazer uma comparação com outra situação/pessoa. Geralmente face aos colegas mais velhos.
Prosseguir para outra experiência	Quando a criança usa estratégias para procurar outra experiência ainda melhor, de modo a intensificar as emoções positivas. Por ex: procurar outra experiência ou iniciar outra atividade, como pedir aos pais para ir jantar fora; ir brincar a outra coisa
Pensamentos de apreciação sobre a experiência	Por ex: pensar que foi bom; pensar que o seu sonho se tinha tornado realidade;

Recordação	Por ex: pensar muitas vezes no momento/acontecimento; relembrar o que aconteceu.
-------------------	--

Já reparou se os(as) seus/suas alunos(as) fazem ou já fizeram alguma destas coisas, ou seja, se usaram alguma destas estratégias?

Qual/quais é que eles(as) mais utilizam?

2.8. Existem acontecimentos passados que quando pensamos neles ou tentamos recordá-los, como que revivendo o que aconteceu, nos fazem sentir bem.

Consegue dar exemplos de atividades em que os(as) seus/suas alunos(as) demonstraram emoções positivas em recordar ou reviver acontecimentos desse tipo?

2.9. Também existem situações positivas futuras, ou seja, que ainda não aconteceram que, ao antecipá-las, nos fazem sentir bem.

Consegue dar exemplos de situações em que os(as) seus/suas alunos(as) demonstraram emoções positivas ao anteciparem acontecimentos desse tipo?

2.10. Se o programa que estamos a criar fosse destinado aos/às seus/suas alunos(as), o que acha que deveríamos incluir, ou seja, que actividades, situações, materiais, etc. para ajudá los(as) a desenvolver estas competências de promover, intensificar ou prolongar as suas emoções positivas?

FASE III

- **Questões finais** que permitam aos intervenientes clarificar as posições (as questões concretas serão específicas em função das situações e poderá existir ou não esta necessidade); - **Resumo dos temas abordados e conclusões gerais** (verificar a concordância dos(as) participantes relativamente a este ponto de situação);
- Espaço para que os(as) participantes digam aquilo que não conseguiram/tiveram oportunidade de expor ou consideraram inoportuno durante a sessão;
- Agradecimento.

Anexo 10

Guião da entrevista individual com os especialistas

Guião de entrevista com Especialistas

1. Enquadramento

O savoring (desfrutar/saborear) é o meio pelo qual “as pessoas promovem, apreciam e potenciam as experiências emocionais positivas” (Bryant & Veroff, 2007, pág. 2) sendo considerado o equivalente positivo do coping. As estratégias ou respostas de savoring correspondem a um pensamento ou comportamento específico e concreto com que a pessoa reage a um acontecimento, resultado ou estímulo positivo, amplificando (ou diminuindo) a sua intensidade, e prolongando (ou encurtando) a sua duração (Bryant & Veroff, 2007). São, portanto, estratégias de regulação de emoções positivas que permitem intensificar (ou diminuir) ou prolongar (ou encurtar) as emoções positivas associadas a experiências positivas.

Neste sentido, o presente estudo tem como principal objetivo criar um módulo de intervenção focado na promoção de competências de autorregulação de emoções positivas baseadas no savoring (i.e., ensinar a desfrutar experiências positivas através das estratégias de savoring) para crianças do 2º ao 3º ano. Prevê-se a realização de 5 sessões (mais ou menos) de duração aproximada de 60 min.

O módulo de intervenção prevê 3 componentes principais:

- Componente teórica: parte mais psicoeducativa e de fornecimento de informação sobre estratégias de savoring.
- Componente prática: atividades promotoras de emoções positivas e atividades práticas de treino de utilização de estratégias de savoring.
- Componente reflexiva: ajudar as crianças a refletir sobre as atividades realizadas, as experiências vividas através dessas atividades e o que aprenderam sobre si, a relação com a vida, etc.

2. Conteúdos

Matrizes: temas, conhecimentos, competências que queremos promover junto das crianças.

Questões

2.1. Gostaria que pensasse em crianças do 2º ao 4º ano (entre os 7 e os 11 anos) com quem trabalha ou já trabalhou. De acordo com a sua experiência, pode dar-nos um ou dois exemplos de acontecimentos, situações ou atividades positivas em que sente que elas tenham experimentado emoções positivas?

2.2. Quando vivemos acontecimentos positivos ou fazemos coisas de que gostamos, que nos fazem sentir bem e ter emoções positivas, podemos querer prolongar ou intensificar essas emoções positivas.

2.2.1. A pensar nos acontecimentos positivos que escolheu na pergunta anterior, na sua opinião o que acha que essas crianças fazem ou fizeram para intensificar ou prolongar essas emoções positivas?

3. Resultados de estudos prévios (para enquadramento)

3.1. Estudos com crianças Portuguesas, assim como algumas entrevistas que temos feito com encarregados de educação e professores, têm mostrado que os acontecimentos positivos mais frequentemente referidos como mais significativos por crianças do 2º ao 6º ano de escolaridade:

- Convívio e Relacionamento – com familiares e/ou amigos
- Sucessos - relacionados com a escola e/ou desporto
- Atividades de Lazer
- Brincadeiras e situações divertidas

Embora com menos expressão, também foram considerados acontecimentos relacionados com:

- Visitas a parques de diversões
- Cerimónias (e.g., aniversário)
- Presentes e recompensas
- Viagens
- Prática de desportos
- Nascimentos na família
- Altruístas (que advêm do bem-estar dos outros)

3.2. Os mesmos estudos mostram que essas crianças utilizam algumas estratégias de savoring para prolongar ou intensificar as emoções positivas experimentadas em resposta aos acontecimentos positivos.

Verificou-se uma predominância de estratégias de tipo comportamental e menor frequência de estratégias de tipo cognitivo.

As categorias mais frequentemente referidas foram:

- Partilha com os outros
- Prolongamento da experiência
- Prosseguimento para outra experiência (que geralmente é ainda melhor) • Comportamento manifesto (demonstração de entusiasmo)

Apesar de menos frequentes, também se identificaram outras estratégias onde se integram as cognitivas:

- Comparação
- Pensamentos de apreciação sobre a experiência (ex: pensar que foi bom; que o sonho tinha tornado realidade)
- Recordação (pensar muitas vezes no momento/acontecimento; recordar o que aconteceu)
- Construção de memórias
- Auto-congratulação (auto-reforço, sobretudo cognitivo)
- Consciência temporal (Estratégia cognitiva que consiste em pensar em algo agradável que aconteceu ou que vai acontecer e de forma consciente se deseja que o mesmo se prolongue)

3.3. Tendo em conta estes resultados, sobre os tipos de acontecimentos que se associam a emoções positivas na vida das crianças e sobre os tipos de estratégias de savoring que as crianças

referem utilizar, que primeiras reflexões lhe surgem numa perspectiva de intervenção?
 Como integrar e articular estas ideias se quisermos pensar em termos de intervenção junto das crianças?

4.Aspectos metodológicos

4.1.A pensar nos temas que abordámos, ou seja, acontecimentos/situações/atividades geradores de emoções positivas e estratégias de regulação de emoções positivas, e tendo em conta as competências que queremos promover junto das crianças (promover competências de autorregulação de emoções positivas baseadas no savoring – estratégias de savoring), gostaríamos de pedir a sua ajuda para a construção deste módulo de intervenção.

Com esse intuito, em termos gerais, que guias orientadoras nos recomenda? Exemplos de tópicos

✓ Conteúdos (temas, conhecimentos, competências que queremos promover junto das crianças em cada sessão)

➤ Devemos focar nas estratégias mais frequentemente utilizadas pelas crianças, de acordo com os estudos existentes, e / ou nas outras estratégias, menos utilizadas, abrindo assim o leque de estratégias de savoring das crianças?

➤ O que lhe parece a ideia de termos sessões subordinadas a determinadas emoções, tendo em conta que existem atividades que são naturalmente mais facilmente promotoras de uma determinada emoção do que doutras? Por exemplo, uma experiência de sucesso pessoal está muitas vezes associado à emoção de orgulho, o que sugere uma sessão subordinada ao tema do orgulho, onde a atividade principal fosse direcionada para a promoção dessa emoção e para a utilização de estratégias de savoring que pudessem aumentar/prolongar essa emoção?

➤ Para além de diferentes emoções positivas poderem ser a matriz de organização das sessões, que outra(s) estrutura(s) organizadora das sessões lhe ocorre(m)? Que temas?

➤ ...

✓ Estratégias para a promoção das competências alvo

Exemplo:

➤ estratégia mais indutiva (partir das experiências para a reflexão e por fim conceitos) VS. dedutiva (partir dos conceitos para as experiências e por fim para a reflexão)?

Só uma destas ou Ambas?

Igual em todas as sessões?

➤ sessões mais estruturadas / diretivas VS. assentes nas escolhas / autonomia das crianças (mais flexíveis)

➤ variedade de atividades de modo a possibilitar a escolha (e.g., ter 2 ou 3 atividades diferentes em que cada criança escolha o que mais se adapta às suas características, aumentando assim a probabilidade de essa atividade ser efetivamente promotora de emoções positivas naquela criança)

➤ atividades individuais VS. em grupo / dimensão dos grupos

✓ Recursos/Materiais:

Relativamente às componentes mais psicoeducativas da sessão, ou seja, a introdução inicial e apresentação da informação (e.g., sobre os tipos de estratégias de savoring que podem ser utilizadas) / temática principal de cada sessão, que recursos ou materiais seriam interessantes para fazer essa abordagem?

Exemplos:

- a. Vídeos/curta metragem
- b. Banda desenhada
- c. Jogos
- d. Outros (Quais?)

E relativamente às componentes mais práticas de cada sessão, ou seja, às atividades para treino das estratégias de savoring:

- O que poderemos fazer?
- que tipo de técnicas, recursos ou materiais sugere, de forma a promover uma aprendizagem melhor e mais estimulante?

5. Recomendações gerais

Questões

5.1. Em termos gerais, que outros aspetos considera relevantes na construção desse módulo e que não foram mencionados aqui?

5.2. Recomendaria alguma bibliografia que pudesse ser útil na construção desta intervenção?

Referências Bibliográficas

Bryant, F., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Anexo 11

Tabela 2 - Categorias de acontecimentos positivos – operacionalização

CATEGORIAS	Subcategorias	Operacionalização
Altruísmo		Acontecimento ligado ao prazer de ajudar outras pessoas.
Animais		Acontecimentos relacionados com animais, sejam de estimação ou não e com a convivência ou interesse por estes.
Autonomia		Acontecimentos ligados à promoção ou percepção de autonomia e participação ativa em que dá voz à criança em situações do dia a dia.
Brincadeiras		Acontecimentos relacionados com o brincar, quer em momentos passados individualmente, quer com os outros.
Celebrações		Acontecimentos relacionados com celebrações de datas especiais (e.g. Natal, aniversário e outras datas comemorativas) e aspetos relacionados e típicos das mesmas (e.g., festejar, fazer árvore de Natal).
Contacto com a natureza		Acontecimentos ou experiências, cujo foco está no envolvimento e contacto com a natureza,
Contexto escolar		Experiências ou acontecimentos que decorrem no contexto escolar, relacionadas com as atividades escolares desenvolvidas nesse contexto (dentro ou fora da escola), cujo foco não está na relação com os amigos ou colegas, nem nos sucessos.
Convívio e Relacionamento	Afetivo-amorosos	Acontecimentos relacionados com namoros ou com vivências de prazeres e descobertas inerentes ao relacionamento afetivo-amoroso, quer seja on-line ou presencial.
	Amigos	Acontecimentos ligados ao relacionamento com os amigos e a atividades realizadas em conjunto com estes, mas cujo destaque é dado à relação e/ou convívio, quer seja on-line ou presencial.
	Família	Acontecimentos ligados ao relacionamento com a família e a atividades realizadas em conjunto com familiares, mas cujo destaque é dado à relação e/ou convívio, quer seja on-line ou presencial.
Desporto		Acontecimentos relacionados com a prática de desporto tanto a nível federado ou em momentos de lazer e que não estejam diretamente relacionados aos sucessos.

Elogios e reconhecimento	Acontecimentos relacionados com a receção de elogios, reconhecimento ou de outras formas de reforço positivo/incentivo por parte dos outros.	
Experiências sensoriais	Acontecimentos ou experiências diretamente relacionadas com as vias sensoriais (e.g., paladar, olfato, audição, visão, tato)	
Expressões artísticas	Atividades relacionadas com diferentes formas de expressão artística (e.g., música, desenho, pintura, etc.).	
Presentes	Acontecimento relacionado com presentes recebidos, independentemente de ser de uma data especial ou não.	
Sucessos	Académicos	Acontecimentos relacionados com sucessos e com o sentimento de competência e de realização de algo desejado a nível académico/escolar.
	Desportivos	Acontecimentos relacionados com sucessos e com o sentimento de competência e de realização de algo desejado ao nível do desporto.
	Outras Vitórias	Acontecimentos relacionados com sucessos e com o sentimento de competência e de realização face a algo desejado a nível pessoal.
	Pessoais	Acontecimentos relacionados com sucessos e com o sentimento de competência e de realização face a algo desejado a nível pessoal.
Tarefas domésticas	Atividades ou situações positivas relacionadas com o envolvimento das crianças em tarefas domésticas.	
Utilização de tecnologias	Acontecimentos relacionados com o uso de tecnologias (e.g., tablet, smartphone, computador, etc.) como forma de entretenimento, cujo foco está na utilização do dispositivo (i.e., para jogar, ver desenhos, etc.) e não como meio de comunicação ou interação com outras pessoas.	

ANEXO 12
Tabela 3 – Acontecimentos positivos - crianças

Frequência

CATEGORIAS	Subcategorias	Indicadores	Total	%
Altruísmo		“fico feliz quando partilho coisas com os pobres” “quando fui ao Porto tinha um pobre a dormir num cartão e demos dinheiro” “eu geralmente sinto-me feliz quando faço doações” “quando eu estou na escola há umas meninas ficam sentadas a chorar e eu tento resolver e brinco com elas” “fazer com que as pessoas aprendam mais”	5	8,3%
		“quando estou com meu periquito” “quando conheci a Ariel, a gata do meu amigo” “eu faço umas anotações sobre animais (e.g., sobre a baleia azul)”	3	5,0%
Animais		“quando brinco com meus amigos” “quando brinco” “quando estou a brincar com meus amigos” “quando estou a jogar online com eles” “brincar com os meus amigos da minha escola”	5	8,3%
Brincadeiras		“o meu aniversário” “férias de Natal” “estou sempre feliz à espera de 24 e 25” “montámos um pinheiro de verdade”	4	6,7%
Celebrações				

Contacto com a natureza	“ir para praia” “andar de barco nas férias” “mergulhar na água” “quando vou à praia” ir à serra ir à praia no verão	6	10,0%
Contexto escolar	“quando voltei para a escola” “quando começaram as aulas” “também estudar” “regresso às aulas” “também gosto de estudar, estudar matemática” “quando cheguei na escola depois das férias de verão” “ver o Mosteiro de Alcobaça pelo vídeo, gostei de aprender mais sobre os monges, os reis” “as novas atividades da escola (ex. o relaxamento). Nós aprendemos a ficar quietos, mais relaxados” “eu acho que foi voltar a escola” “quando eu estudo”	10	16,7%
Convívio e Relacionamento		1	1,7%
Afetivo- amorosos	“eu gosto de uma pessoa lá na escola e quando estou ao pé dela fico feliz”		
Amigos	“vi os meus amigos” “ficar ao pé dos colegas” “fiquei feliz quando os meus amigos apareceram” “quando faço vídeo chamada com meus amigos” “fiquei feliz por ver os amigos” “quando conheci os meus novos amigos na minha rua”	6	10,0%

		<p>“quando fico com os meus primos na praia” “sinto-me feliz quando estou com meu pai” “quando vou passear com minha avó” “quando estou com minha irmã” “nas férias de verão que eu, o meu pai e o Tatá estivemos sempre a andar de skate” “ir aos jardins do lido com a avó” “eu trouxe aqui uma coisinha que me fez ficar muito feliz: fazer esta coisinha com a minha avó” “quando era filha única, porque tinha mais tempo para estar com a mamã e com o papá”</p>	8	13,3%
			15	25%
Desporto		“quando ando de bicicleta”	1	1,7%
Experiências sensórias		<p>“ouvir a música” “comer gelado” eu adoro músicaaaa e quando ouço parece que...eu fico...eu fico muito entusiasmado, eu fico assim “uuuahhhh”. “o sol, quando vou para a escola vejo sempre o sol” “Ir à educação física e ter muita energia” “gosto muito de ver o dia feliz”</p>	6	10,0%
Presentes		<p>“Os pais compraram-me uma play station” E compraram um jogo (que foi noutra dia) Quando eu abri uma prenda nas férias de Natal</p>	3	5,0%
			1	1,7%
Sucessos	Académicos	“eu tive hoje um muito bom na matemática por causa das contas de vezes”.		
Utilização de tecnologias		“estar no tablet”	1	1,7%

ANEXO 13
Tabela 4 – Acontecimentos positivos - pais

Frequência

CATEGORIAS	Subcategorias	Indicadores	Total	%
Altruísmo		“fica felicíssima em ajudar o mais novo a tomar o xarope” “cuidar dele” “ajudar o professor, dando apoio aos alunos com mais dificuldades”	3	3,9%
Autonomia		“Quando é incluído nas conversas, opiniões” “ser autónoma”	2	2,6%
Brincadeiras		“brincar as brincadeiras que ele escolhe” “brincar comigo lá fora” “perde horas de volta do lego e fica contende de ver nascer a obra” “quando ele pode depois brincar um pouquinho no parque”	4	5,2%
Celebrações		“Montar a árvore de Natal” “nesse último foi o aniversário dela. E isso foi um dia de muito jubiu para ela, uma semana antes entramos um modo festa” “aniversário” “páscoa” “o dia das crianças” “o natal”	6	7,8%

Contacto com a natureza	“ir à praia passear” “Ir á praia” “Ir para o Mato, para a floresta explorar, estar na natureza” “trabalhos manuais relacionados coma terra (ex: cavar)” “ir a praia”	5	6,5%	
Contexto escolar	“Ler, gosta muito de ler” “aos Sábados pela manhã, fazer os trabalhos de casa pelo whatsapp com a melhor amiga” “ler coisas”	3	3,9%	
Convívio e Relacionamento	Amigos	“falar com as amigas pelo whatsapp” “eu acho que a convivência com outro grupinho fora da escola” “conhecer os novos amigos da rua”	3	3,9%
	Família	“quando há reciprocidade nas brincadeiras, ou seja, ele pede para brincar e brincam com ele” “quando eu digo que sim ele fica em “extase” exemplo, brincar com ele” “em casa são as atividades em conjunto, ver série ou jogar jogos de tabuleiro” “coisas em família” “ao sábado vemos os 2 episódios em família a comer castanhas” “o bebé (em gestação), todos os dias vem dar um beijinho na minha barriga e diz bom dia ao bebé” “quando eu vou levá-lo de comboio para a escola. Entramos no comboio e não existe mais nada” “eu ir dormir com ele, eu sei porque ele fica com aquele sorriso...” “assistir filmes em família” “quando os primos vão lá a casa passar o fim de semana” “adora estar com o irmão” “fazer jogos em família” “caminhadas em família” “irmos às compras as três eu, ela e a irmã” “quando está todo mundo em família, p.ex. quando saímos para fazer um lanche na rua”	18	23,4%

	<p>“estar com o irmão” “quando damos atenção a ele no sentido de fazermos alguma atividade em conjunto, p.ex algum jogo ou alguma caminhada” “atividades manuais comigo, ela gosta de fazer sozinha, mas se eu participar eu sinto que ela fica mais contente”</p>	21	27,3%
Desporto	<p>“andar de bicicleta” “ele ama desde pequeno andar de bicicleta, a felicidade dele é chegar da escola e poder andar de bicicleta” “nadar” “praticar esgrima” “quando ele começou a fazer basquete” “skate”</p>	6	7,8%
Experiências sensoriais	<p>“está em frente ao espelho, está bonita, sentir-se bonita”</p>	1	1,3%
Presentes	<p>“recebeu um lego”</p>	1	1,3%
Expressões artísticas	<p>“desenhar” “fazer coisas com as mãos” “as invenções, nos “inventors” na escola, onde fazem coisas com as mãos” “quando está a fazer atividades como por exemplo desenhos” “fazer álbuns de fotografias com os recortes”</p>	5	6,5%

Sucessos	Académicos	“nos deveres traz alegria quando começa sozinho e chega lá”	9	11,7%
		“a letra que está muito bonita”		
		“gosta muito de ler e de perceber que consegue”		
		“essencialmente nas tarefas relacionadas com a escola, com o sucesso escolar p.ex. conseguir fazer coisas sem ajuda”		
		“ser bem-sucedida nas tentativas dela é o que a deixam particularmente orgulhosa”		
		“quando consegue fazer a realização de trabalhos”		
		“quando tem poucos erros no “ditado”		
		“na escola, é quando ele consegue fazer o exercício da matéria que está a aprender (p.ex.frações) na totalidade, sem se enganar”		
		“tivemos a fazer frações e correu muito bem ele ficou muito feliz porque conseguiu fazer sozinho”		
	Desportivos	“ganhou essa competição da corrida “corta-mato” e ele ficou muito feliz”	2	2,6%
		“quando ele consegue desenvolver e fazer as atividades todas nas aulas de equitação, ele sai de lá todo contente porque não caiu do cavalo, porque conseguiu fazer”		
	Outras Vitórias Pessoais	“Sente-se capaz a fazer Lego	6	7,8%
		“conseguir pintar dentro das linhas e essas coisas”		
		“tem picos de felicidade quando já consegue fazer as coisas”		
		“mostrar para o irmão que ele sabe desenhar bem”		
		“quando consegue fazer alguma montagem de brinquedos da Lego”		
		“quando consegue concluir uma tarefa”		
			17	22,1%
	Tarefas domésticas	“estar incluído nas tarefas de casa, mas só quando é ele a procurar”	3	3,9%
		“contribuir (às vezes) nas tarefas de casa”		
		“ajudar-me a preparar as refeições p.ex. é uma coisa muito positiva”		
	Utilização de tecnologias	“quando está em volta do Tablet”	1	1,3%
		“ver tablet e televisão”		

ANEXO 14
Tabela 5 – Acontecimentos positivos - professores

Frequência

CATEGORIAS	Subcategorias	Indicadores	Total	%	
Autonomia		“quando os ponho a cantar poema com o estilo que eles quiserem”	“dar-lhes autonomia”	5	10,6%
			“ouvi-los, ouvir as suas opiniões”		
		“quando estão a fazer uma atividade e que lhes damos a palavra”			
		“dar-lhes a palavra para escolherem o que vão fazer e como fazer”			
			1		
Celebrações		“a preparação da apresentação deles para o Natal da escola”		2,1%	

Contexto escolar	“é ler e ouvir a gravação da sua própria leitura”	“é quando eu digo <i>olha eu andei à procura de um vídeo para vocês perceberem melhor, por exemplo, as plantas ou qualquer coisa</i> ”	8	17,0%
	“foi o nosso projeto da Oficina de Competências em que fizemos a motivação para a leitura e a escrita”			
	“jogos matemáticos”			
	“eles adoram que eu dê educação física, verem a professora a dar cambalhotas, a andar em cima do banco sueco pra eles é o máximo”	“quando eu peguei neles e fomos até a baía para fazer uma aula de expressão plástica associada a estudo do meio” “eles foram comigo e tiveram sentados no paredão a desenhar e eles adoraram” “dar uma aula num sítio diferente”		
Convívio e Relacionamento	“atividades deste tipo que lhes permita rir e conversar um com os outros”		1	2,1%
	Amigos			

Família	“foi passar o Natal com a família”		4	8,5%
	“o facto de fazerem a refeição em conjunto com a família”			
	“o facto de se sentarem na mesa e comerem todos e estarem todos”			
	“abrirem as prendas juntos, portanto, foi essa atividade em família”			
			5	10,6%
Desporto	“prática de desporto”		2	4,3%
	“ginástica”			
			9	19,1%
Elogios e reconhecimento	“quando recebem elogio”	“quando fazemos ver que acreditamos neles”		
	“o elogio”	“conseguiram recuperar a leitura e receberam uma medalha em autocolante”		
	“mostrar que são capazes”	“são os reforços positivos”		
	“receberem o feedback positivo”	“quando alguém consegue fazer uma coisa bem feita que eu dou aquela palavra <i>boa conseguiste, a tua letra está melhor</i> ”		
	“receber o elogio, quando iam cantar aos sítios”			

Expressões artísticas		“fazer colagem”	10	21,3%
		“fazer construções com legos”		
		“atividades de música, eles adoram cantar”		
		“quando estamos a trabalhar as expressões artísticas”		
		“tudo que esteja associado com as artes”		
		“quando estivemos a ensaiar uma música e depois fomos cantar essa música de Natal”		
Presentes		“as plasticinas”		
		“fazer desenhos”		
		“fazer recortes”		
		“em expressão plástica, depois acabam por fazer fantoches e fazerem como é que foi a história e representá-la”		
Presentes		“quando dou recompensas aos alunos, quando dou prendinhas aos meus alunos”	2	4,3%
		“terem recebido uma prenda ou duas”		
Sucessos	Académicos	“partilhar tudo aquilo que eles sabem e o que eles fazem bem com outros, por exemplo, quando têm que apresentar uma leitura”	3	6,4%
		“alguns que ainda não estavam a ler, após o confinamento e depois conseguiram recuperar”		
		“quando vão ler conseguem fazê-lo bem e percebem que são capazes”		
	Outras Vitórias Pessoais	“o menino conseguiu aprender e a partir desse dia passou a querer lavar os dentes”	2	4,3%

“conseguir demonstrar à comunidade educativa que conseguiam”

Total	5	10,7%
-------	---	-------

ANEXO 15
Tabela 8 – Estratégias de *Savoring* – crianças

Frequência

Estratégias Cognitivas	Indicadores	Total	%
Auto Congratulação	“Falo para mim própria, digo às vezes que sou boa”	1	2,9%
Comparação	–	-	
Consciência temporal	“eu pensei que o natal e a véspera de Natal estava quase a chegar”	1	2,9%
Construção de memórias	“eu fiz fotos”	3	8,8%
	“fiz vídeos”		
	“as vezes eu faço uns livros que me faz memorizar umas situações boas que eu tive na minha vida”		
Idealização	“Se calhar hoje em dia já conseguem ter uma casa ou comida”	1	2,9%
Pensamento de apreciação		-	
Perceção de benefícios		-	
Recordação		-	
Estratégias comportamentais			
Aprofundamento da experiência	“quando a peço em namoro”	2	5,9%
	“instalei um jogo grátis para jogar”		
Comportamento manifesto		-	
Comportamento prévio	“não faço disparates”	1	2,9%
	“fazia brincadeiras que antes fazia”	15	44,1%
	“para continuar a ficar feliz eu ouvia a música outra vez”		
	“digo à minha mãe para ficarmos mais 10 minutos”		
“digo à minha mãe para ficar mais”			

<p>“faço beicinho”</p> <p>“peço ao mano para pedir a mãe para ficar um bocadinho mais”</p> <p>“Peço à minha avó para ficarmos só mais um pouquinho”</p> <p>“eu continuo a brincar”</p> <p>“pensei na minha cabeça assim “eu hoje já acabei de andar de skate, mas amanhã posso ir outra vez”</p> <p>“fiquei mais tempo ao pé dos meus amigos”</p> <p>“eu digo assim...mãe espera só alguns minutinhos e depois eu continuo a brincar”</p> <p>“eu ia lá pra cima tomar banho, depois voltava e continuava a brincar”</p> <p>“na escola brinquei até os meus colegas se fartarem”</p> <p>“quando estou a fazer uma coisa que gosto, continuo a fazer devagar para continuar fazendo”</p> <p>“continuo a brincar ou a jogar até quando a mãe deixar. Quando a mãe diz para parar, eu paro. Mas as vezes não tenho vontade de parar e fico até a mãe gritar”</p>			
<p>“queria ir ao Madeira shopping”</p> <p>“fiz uma casa com materiais recicláveis”</p> <p>“depois brincamos de outra coisa porque brincar sozinho não tem piada”</p>		7	20,6%
<p>Prosseguimento para outra experiência</p>			

“depois que eu leio e escrevo sobre os animais, se for de manhã depois eu vou brincar para a rua, sentir o dia, brincar com pessoas, essas coisas”

“às vezes ou eu vou brincar com os amigos à jogos mais divertidos, por exemplo jogos de tabuleiro”

“fazemos coisas divertidas (eg., saltar ao trampolim) vamos fazer outras coisas divertidas”

“eu vejo um filme e depois janto só com uma luz pequeninha”

Negativas		Total	%
	“digo que sou chata”	1	2,9%
Pensamento desmancha-prazer			
Sensoriais- experienciais			
	“Aproveito o tempo”	1	2,9%
Absorção			
Intensificação sensorial-perceptiva		-	
Sócio-relacionais			
Partilha com os outros	“estou ansiosa por terminar a minha casa, para mostrar à minha mãe”	1	2,9%

ANEXO 16
Tabela 9 – Estratégias de *Savoring* - pais
Frequência

Estratégias Cognitivas	Indicadores	Total	%
Comparação	“fazendo um comparativo entre o que acertou e errou”	1	2,7%
Construção de memórias	“há dias até colou uma foto no caderno e escreveu tim tim por timtim sobre o que tinha acontecido”	1	2,7%
Pensamento de apreciação	“que é tão bom” (pensou)	1	2,7%
Percepção de benefícios	“elas vão em festa a dizer que têm tanta sorte”	1	2,7%
Recordação	“recordação”	4	10,8%
	“ele fica pensando, lembrando o que ele fez”		
	“ele recordou com saudades da festa de aniversário dos 6 anos na casa do avô, que se divertiu tanto com os amigos, que brincou tanto”		
	“lembra-se muitas vezes dessas atividades e de outras”		
Estratégias comportamentais			

Aprofundamento da experiência	“criar brincadeiras”	5	13,5%
	“estar encarregue do mostrar: “aqui temos isto, aqui temos aquilo”		
	“pensar como vamos fazer “vamos por esta bolinha aqui, ou vamos pôr ali”		
	“quis ir logo ver que legos é que tinha em casa e ir fazer mais”		
	“o guardar logo para usar no dia a seguir”		
Comportamento manifesto	“a pensar no basquete quando ele atinge os objetivos ele comemora (ex. pula, salta, grita)”	1	2,7%
Comportamento prévio	“quer ir ter com os amigos o mais cedo possível”	1	2,7%
Prolongamento da experiência	“dar continuidade ao momento. Não quebra, não foge”	9	24,3%
	“repetição”		
	“prolonga aquilo”		
	“repetição”		
	“quer estar sempre com ele”		
	“pedir para acontecer outra vez”		
	“não quer vir para casa”		
	“não quer deixar os amigos”		
“sair do pé dos amigos o mais tarde possível”			

Prosseguimento para outra experiência	<p>“chegar em casa e querer colaborar com outras coisas para prolongar um estado positivo, mas não necessariamente a mesma experiência”</p> <p>“o facto de ele ter feito uma atividade que correu bem, leva-o a querer fazer outra a seguir. Por exemplo, depois de fazer a pizza, ele pergunta se pode fazer pipocas, bolachas”</p>	2	5,4%
Sensoriais- experienciais			
Absorção	“quer ir ter com os amigos o mais cedo possível”	1	2,7%
Sócio-relacionais			
Partilha com os outros	<p>“quis levar uma semente e colar no caderno para mostrar ao professor”</p> <p>“participar nessa atividade, em forma conjunta. Fazer isso em família”</p> <p>“mostrar aos amigos”</p> <p>“contar aos avós e à família que esteve a montar”</p> <p>“partilhar com os amigos”</p> <p>“é a partilha dessa experiência que faz com que perdure essas emoções. Por exemplo ela chegar a casa e levar o presente pro pai e pro irmão e o contar aos avós”</p> <p>“ligar para os avós a contar - partilha da experiência com outros”</p> <p>“a partilha da experiência porque ele fica relatando”</p> <p>“partilha a experiência com os avós”</p> <p>“telefona para a minha mãe partilha com ela o que aconteceu”</p>	10	27,0%

Tabela 10- Estratégias de *Savoring* - professores

**ANEXO 17
Frequência**

Estratégias Cognitivas	Indicadores	Total	%
Comparação	“outros meninos que disseram, <i>já sou tão bom como a Petra!?</i> ”	1	9,1%
Recordação	“a recordação também, eles estão sempre a relembrar” “recordação”	2	18,2%
Estratégias comportamentais			
Prolongamento da experiência	“eles estão sempre a perguntar quando vamos ensaiar outra vez” “reproduzir em contexto familiar” “o facto de eles no dia a seguir ou 2 dias depois quererem ser os primeiros a ler, para mim é um intensificar, mas não é no momento, é o querer sentir de novo”	3	27,3%
Prosseguimento para outra experiência	“eles pedem para pararmos e fazermos outra coisa, por exemplo ouvir o Cd do livro”	1	9,1%
Sensoriais- experienciais			
Intensificação sensorial-percetiva	“olharem para a medalha enquanto estão a trabalhar noutras atividades” “passarem a mão pela medalha”	2	18,2%

Sócio-relacionais			
Partilha com os outros	“a partilha” “quando chegavam a casa cantavam para os familiares, queriam partilhar com quem vivem”	2	18,2%