

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Estudo piloto de uma intervenção de estratégias de
Savoring em crianças do 1º ciclo: Avaliação da eficácia e
impactos no bem-estar subjectivo**

Nicole Healion

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE
Área de Especialização em Psicologia Cognitivo-Comportamental e Integrativa

2022

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Estudo piloto de uma intervenção de estratégias de
Savoring em crianças do 1º ciclo: Avaliação da eficácia e
impactos no bem-estar subjectivo**

Nicole Healion

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Alexandra Penedo Marques
Pinto e coorientada pela Professora Doutora Magda Sofia Roberto**

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE
Área de Especialização em Psicologia Cognitivo-Comportamental e Integrativa

2022

Agradecimentos

Quero agradecer a todos os que tiveram comigo e que me acompanharam ao longo do meu percurso académico.

Um obrigada especial ...

À Profa. Dra. Alexandra Marques Pinto por todo o acompanhamento, apoio, orientação e gentileza na realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Magda Sofia Roberto, também por todo o seu apoio, generosidade e orientação com especial foco na parte metodológica do estudo.

À Cláudia, por toda a orientação, ajuda e companheirismo na realização deste trabalho.

À minha família, ao meu pai, à minha mãe, à minha irmã e ao meu irmão, as pessoas que estão sempre comigo e que me apoiam em tudo. Aos meus avós, por todo o seu apoio e alegria.

Ao meu Miguel, por todo o seu apoio, compreensão, generosidade e por me proporcionar muitos bons momentos de descontração.

Às minhas amigas Felícia e Kika, por serem a minha família em Lisboa ao longo destes 5 anos. Quero agradecer todo o seu apoio, compreensão e todos os momentos que passamos juntas.

À minha querida Inês Minhós por todo o seu apoio, disponibilidade e ajuda ao longo deste percurso que fizemos juntas.

À melhor delegada de ano, a Vivienne, por toda a sua alegria, simplicidade, disponibilidade e ajuda em termos de organização e realização de trabalhos da faculdade ao longo destes 5 anos.

Resumo

O *savoring* define-se como a capacidade para prestar atenção, apreciar e potencializar as experiências emocionais positivas. Os estudos sobre estratégias de *savoring* em crianças são escassos, contudo estudos sobre promoção destas estratégias em adultos revelam resultados promissores no bem-estar. Os resultados de uma revisão sistemática de literatura sobre intervenções baseadas na promoção de *savoring* em crianças, revelaram a inexistência deste tipo de programas. O presente estudo pretende desenhar e implementar uma intervenção para promover estratégias de *savoring* em crianças do 1º ciclo; avaliar a qualidade e a adequação da implementação; e avaliar a eficácia da intervenção e os seus efeitos no bem-estar subjetivo das crianças. Para isso, adotou-se um desenho quase-experimental, sem grupo de controlo, com recolha de dados quantitativos pré e pós intervenção, e recolha de dados quantitativos e qualitativos ao longo da intervenção. A amostra foi constituída por 21 crianças entre os 9 e 10 anos de uma escola pública em Almada. Para a avaliação dos efeitos aplicaram-se os questionários *Autorregulação das Emoções Positivas para Crianças, Positive And Negative Affect Scale – Children and Adolescents* e *Mental Health Continuum - Short Form*. Para a avaliação da qualidade de implementação, foram preenchidas fichas de avaliação pelas facilitadoras da intervenção e fichas de satisfação pelos participantes em todas as sessões. Realizaram-se testes *t* para amostras independentes para a verificação de diferenças entre os sexos em pré teste e para amostras emparelhadas para avaliar os efeitos. Calculou-se *coeficientes de correlação intraclasse (CCI)*, para medir o grau de acordo entre as avaliações feitas pelas duas facilitadoras e percentagens do grau de satisfação dos participantes para cada sessão. Embora não havendo diferenças estatisticamente significativas, os resultados revelaram um aumento das estratégias de construção de memórias, e do bem-estar emocional e psicológico, sendo a dimensão do efeito moderada a forte. O CCI revelou um acordo moderado entre as avaliações das sessões, indiciador de boa adequação da intervenção e as percentagens revelaram um elevado nível de satisfação dos participantes. Este estudo piloto, de uma intervenção inovadora, apresenta contributos relevantes ao nível conceptual, metodológico e aplicado, em particular resultados promissores na promoção de estratégias cognitivas de *savoring* e do bem-estar subjectivo. No final, apresentam-se as limitações do estudo e sugestões para o futuro.

Palavras-chave: bem-estar subjetivo; crianças; emoções positivas; intervenções; *savoring*.

Abstract

Savoring is defined as the ability to pay attention, to appreciate and embrace positive emotional experiences. Studies on *savoring* strategies in children are rare, however studies on promoting these strategies in adults show promising results in well-being. The results of a systematic review of the literature on interventions based on the promotion of *savoring* in children revealed the inexistence of this type of programs. The present study intends to design and implement an intervention to promote *savoring* strategies in primary school children; assess the quality and adequacy of implementation; and to evaluate the effectiveness of the intervention and its effects on children's subjective well-being. A quasi-experimental design was adopted, without a control group, with pre- and post-intervention quantitative data collection, and quantitative and qualitative data collection throughout the intervention. The sample consisted of 21 children between 9 and 10 years old from a public school in Almada. To evaluate the effects, the questionnaires *Autorregulação das Emoções Positivas para Crianças*, *Positive and Negative Affect Scale – Children and Adolescents* and *Mental Health Continuum - Short Form* were applied. To evaluate the quality of implementation, evaluation forms were filled in by the intervention facilitators and satisfaction forms by the participants in all sessions. *T* tests were performed for independent samples to verify differences between the sexes in pre-test and for paired samples to evaluate the effects between pre and posttest. *Intraclass correlation coefficients* (ICC) were calculated to measure the degree of agreement between the assessments made by the two facilitators and percentages of the participants' degree of satisfaction for each session. Although there were no statistically significant differences, the results revealed an increase in memory-building strategies and in emotional and psychological well-being, with the effect size being moderate to strong. The CCI revealed a moderate agreement between the evaluations of the sessions, an indicator of good adequacy of the intervention and the percentages revealed a high level of satisfaction of the participants. This pilot study, of an innovative intervention, gives relevant contributions at the conceptual, methodological, and applied levels, namely promising results in the promotion of cognitive savoring strategies and subjective well-being. At the end, we present the study limitations and suggestions for future studies.

Keywords: children; interventions; positive emotions; *savoring*; subjective well-being.

Índice

Resumo.....	ii
Introdução.....	1
Enquadramento Teórico.....	3
1. Saúde mental e bem-estar na infância: Dos números à necessidade de intervenção precoce.....	3
2. Contributos da Psicologia Positiva para o estudo da saúde mental e do bem-estar.....	5
3. Experiências emocionais positivas e bem-estar: O papel do <i>savoring</i> na autorregulação das emoções positivas.....	8
4. <i>Savoring</i> na infância: Promoção e impactos no bem-estar.....	16
5. Boas práticas no desenho, implementação e avaliação de programas.....	20
Método	25
1. Abordagem metodológica, desenho do estudo e objetivos.....	25
2. Participantes.....	25
3. Procedimento de recolha de dados.....	26
4. Apresentação da intervenção: A “Oficina das Emoções Positivas”	27
5. Instrumentos de recolha de dados	30
6. Análise de dados	35
Resultados.....	36
1. Análise descritiva e comparação de médias em função do sexo.....	36
2. Análise descritiva e comparação de médias antes e após a intervenção.....	37
3. Avaliação de processo/ da qualidade de implementação.....	38
Discussão	40
1. Limitações e sugestões para estudos futuros.....	43
Referências bibliográficas	46
Anexos.....	53

Índice de Tabelas e Figuras

Tabela 1. Estrutura e conteúdos da intervenção *Oficina das Emoções Positivas*

Tabela 2. Estatística descritiva, testes *t* e dimensão de efeito por sexo dos participantes

Tabela 3. Medidas e desvios-padrão, testes *t* e dimensão do efeito em pré e pós intervenção

Figura 1. Diagramas de Extremos e Quartis para Dados Emparelhados

Introdução

Perante uma percentagem considerável de crianças a nível mundial com problemas de saúde mental, é inevitável que nos questionemos sobre como podemos prevenir o aumento desta percentagem, ou, como podemos promover a saúde mental nesta população. Sabe-se que a saúde mental vai para além da ausência da doença física, englobando também o bem-estar, designadamente subjetivo (Organização Mundial da Saúde [OMS], 1948) (Manderscheid et al., 2010). A Psicologia Positiva, área que se ocupa do estudo científico das forças e virtudes humanas tem dado contributos muito relevantes para o estudo do bem-estar subjetivo. Dentro desta área em expansão, existem duas abordagens no estudo do bem-estar subjetivo: a abordagem hedónica que se caracteriza por defender que é a experiência de prazer e felicidade que está na origem do bem-estar e que serve como base para o modelo de Diener (2009); e a abordagem eudaimónica, que se caracteriza por conceber o bem-estar como fruto das experiências positivas e do potencial humano, através da canalização de recursos psicossociais que visam a valorização e a procura de realização pessoal, constituindo a base do modelo de Ryff (1989) (Carvalho et al., 2016). O modelo de saúde mental de Keyes (2005), é um modelo integrativo, o qual concilia estas duas abordagens, e conceptualiza o bem-estar subjetivo como a capacidade do indivíduo para usar os seus recursos emocionais e psicossociais de forma integrada e bem-sucedida, permitindo-lhe realizar atividades produtivas e significativas de acordo com a sua comunidade, estabelecer relacionamentos significativos e resolver problemas psicossociais (Siddiqui, 2015).

Diversos estudos já evidenciaram a importância da regulação emocional para o bem-estar subjetivo (Quoidbach et al., 2010). A Teoria de Ampliação e Construção de Emoções Positivas, salienta a importância da promoção de emoções positivas para o nosso bem-estar, ao explicar que a experiência de afeto positivo promove a construção de recursos pessoais, sociais e intelectuais duradouros que ajudam na resolução de problemas, aumentam a nossa resiliência e bem-estar. Por esta razão, a autora desta teoria, sugere que a promoção de emoções positivas pode ser uma forma de resolver possíveis desequilíbrios provocados por experiências de emoções negativas (Fredrickson, 2000).

O modelo de *Savoring* de Bryant e Veroff (2007), por seu turno, sublinha a importância das emoções positivas e da sua autorregulação para a promoção do bem-estar subjetivo. O *savoring*, conceito nuclear deste modelo, define-se como a capacidade que o indivíduo tem de promover, prestar atenção, regular e potencializar as experiências positivas da sua vida (Bryant e Veroff, 2007). Apesar de o *savoring* ocorrer sempre no

momento presente, para além de desfrutarmos de experiências que estão a acontecer no momento, podem-se desfrutar momentos passados, processo esse a que chamamos *savoring* por reminiscência, ou situações que ainda estão por vir, ao que chamamos *savoring* por antecipação.

As estratégias de *savoring*, são pensamentos ou comportamentos concretos que o indivíduo tem perante uma situação que lhe desencadeia emoções positivas. Estes pensamentos ou comportamentos vão moderar o impacto destas no indivíduo, promovendo uma maior intensidade ou duração da experiência emocional positiva. Deste modo, estas estratégias possibilitam o prolongamento da experiência positiva, a intensificação da experiência positiva e a promoção de uma experiência agradável quando esta não existe (Bryant e Veroff, 2007).

Estudos sobre a promoção de estratégias de *savoring* com adultos revelaram resultados promissores ao nível da saúde mental e do bem-estar (Quoidbach, et al. 2010). Uma revisão sistemática acerca de intervenções com o objectivo de promover estratégias de *savoring* em crianças (Camacho, 2022) revelou que não existem intervenções com apenas esse fim.

Neste contexto, o presente estudo pretende desenhar e implementar uma intervenção para promover estratégias de *savoring* em crianças do 1º ciclo; avaliar a qualidade e a adequação da implementação; e avaliar a eficácia da intervenção e os seus efeitos no bem-estar subjetivo das crianças. Para tal, foi elaborada uma intervenção-*Oficina das Emoções Positivas* – a qual foi aplicada a uma turma do 4º ano de escolaridade de uma escola pública em Almada e avaliada do ponto de vista da qualidade do processo, da eficácia e dos efeitos.

Este trabalho é constituído por: enquadramento teórico, parte em que exploramos o que diz a literatura nesta área e mencionamos os principais conceitos; método, secção onde caracterizamos os participantes, procedimento de recolha e análise dos dados, os objetivos, e apresentamos a construção da nossa intervenção; resultados, onde apresentamos os principais resultados do nosso estudo; e, discussão, parte final onde discutimos os nossos resultados à luz da literatura, mencionamos as limitações do nosso estudo e fazemos sugestões para estudos futuros.

Enquadramento teórico

1. Saúde Mental e Bem-Estar na Infância: Dos Números à Necessidade de Intervenção Precoce

As descobertas do Atlas de Recursos de Saúde Mental para Crianças e Adolescentes indicam que há falta de políticas governamentais para a saúde mental infantil. Estima-se que cerca de 10% - 20% das crianças e adolescentes em todo o mundo sofram de problemas de saúde mental e que estes problemas são responsáveis por uma grande parte da carga global de doenças nas crianças (O'Reilly et al., 2018; Kieling et al., 2011). As crianças constituem um terço da população mundial, cerca de 90% destas crianças são de países em desenvolvimento, onde as políticas governamentais e a escassez de recursos humanos e financeiros não permitem o desenvolvimento de estudos de qualidade para a promoção do bem-estar infantil e prevenção de doenças mentais. Contudo, já foram realizados com sucesso alguns estudos de promoção de saúde mental infantil nestes países, permitindo-nos observar que os fatores de risco para problemas de saúde mental infantil em países de baixo rendimento são semelhantes aos fatores de risco em países de alto rendimento (Kieling et al., 2011). No entanto, a heterogeneidade nos estudos de prevalência impede comparações diretas entre os países. Efetivamente, a avaliação das necessidades de saúde mental nas crianças e adolescentes é complexa, porque envolve a recolha de dados epidemiológicos, a comparação de dados de diferentes áreas e a contribuição de várias entidades que trabalham com a saúde infantil (Kieling et al., 2011).

Paralelamente, persistem dificuldades conceptuais, designadamente relacionadas com a definição de saúde mental infantil, que condicionam também a sua avaliação e promoção, sendo que tradicionalmente foi equacionada como ausência de doença mental e mais recentemente como envolvendo a presença de indicadores de bem-estar positivo (e.g., Bornstein et al., 2003). Nesta última perspetiva, que privilegiamos no presente trabalho, podemos definir a saúde mental infantil como a capacidade da criança de experimentar, regular e expressar emoções, formar relacionamentos íntimos e seguros, explorar o ambiente e aprender. Estas capacidades desenvolvem-se no seio familiar da criança, com as expectativas familiares, comunitárias e culturais (Zeanah, 2018; Zero to Three, 2001).

Os estudos demonstram que as intervenções precoces (na infância) fornecem benefícios ao nível da saúde e socioeconômicos a longo prazo, ao prevenir o aparecimento

de problemas de saúde mental e o seu desenvolvimento em problemas crônicos (Kieling et al., 2011). Podemos dizer que os principais objetivos desta área de intervenção são eliminar ou reduzir o sofrimento infantil, prevenir resultados adversos (fracasso escolar, delinquência, morbidade psiquiátrica, isolamento ou conflitos interpessoais, atrasos no desenvolvimento e desvios) e promover um desenvolvimento saudável incluindo competência social e resiliência (Zeanah, 2018). Para cumprir com estes objetivos gerais, as intervenções nesta área devem promover competências dos cuidadores de modo que estes consigam também ser promotores do desenvolvimento saudável das suas crianças, garantir que as famílias que precisam de serviços adicionais possam obtê-los e aumentar a capacidade de outros adultos significativos na vida das crianças, para identificar, abordar e prevenir problemas socioemocionais. Deste modo as intervenções podem ser dirigidas às crianças e aos ambientes onde estas se desenvolvem, sendo a família e a escola os que ocupam o lugar de destaque. Todavia, o foco é fortalecer as competências socioemocionais das crianças e melhorar os seus relacionamentos, porque são estas variáveis que mais impactam na sua saúde mental (Zeanah, 2018).

A pandemia covid-19 ainda é algo muito recente, e por isso ainda não há muitos estudos que evidenciam o impacto negativo psicológico que a pandemia está a ter nas crianças. Uma revisão de 24 estudos sobre anteriores pandemias, aponta que a longa duração da pandemia, o medo relativo a ficar infetado, a falta de informação adequada por parte das autoridades de saúde, assim como as emoções negativas decorrentes de ficar muito tempo fechados em casa, constituem os principais fatores de stress para as crianças durante um período com estas características (Brooks et al., 2020). Algumas evidências sobre a actual pandemia sugerem também que esse período contribui para a diminuição do bem-estar e saúde física e mental das crianças, ameaçando o seu desenvolvimento (Araujo et al., 2021). Uma das medidas mundialmente adotadas no combate à pandemia, foi o confinamento domiciliário (Dubey et al., 2020; Francisco et al., 2020; Gruber et al., 2021). Essa medida impediu as crianças de terem acesso a serviços e bens que contribuem para a sua saúde física e mental, como por exemplo, as refeições equilibradas proporcionadas pela escola, a prática de exercício físico, a socialização com os pares, aprendizagem e proteção, no caso de crianças com famílias disfuncionais (Child, 2020; Gruber et al., 2021). Como consequência do isolamento social, maior exposição a stress parental, maior número de horas de ecrã, falta de rotinas, menor tempo de atividade física, falta de espaço para si, observa-se um aumento de stress, aborrecimento, irritação, solidão, inquietude, nervosismo sentidos pelas crianças em comparação com o tempo

anterior ao aparecimento da pandemia (Dubey et al., 2020; Francisco et al., 2020; Gruber et al., 2021).

2. Contributos da Psicologia Positiva para o Estudo da Saúde Mental e do Bem-Estar

A OMS em 1948, definiu a saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doença ou enfermidade (Manderscheid et al., 2010). Contudo, a saúde mental e o bem-estar continuaram a ser predominantemente abordados como ausência de doença ou de mal-estar. Deste modo, o corpo de literatura sobre experiências negativas e sobre como lidar com elas é muito extenso, em comparação com o que se foca nas experiências positivas (Gable e Haidt, 2005; Passareli et al., 2007). Especificamente, durante muito tempo, o estudo da saúde mental e do bem-estar infantil foi feito através de modelos de défices, o que levou a que os autores se concentrassem mais nos défices das crianças ao invés de identificarem e promoverem os seus pontos fortes (Polard e Lee, 2003). A verdade é que para promovermos um desenvolvimento saudável das novas gerações, é tão importante estudarmos e prevenirmos os fatores de risco como explorarmos e desenvolvermos fatores protetores, designadamente experiências positivas (Fredrickson, 2000).

Devido ao reconhecimento do grande desequilíbrio entre a investigação focada no problema e a investigação dirigida às forças positivas dos indivíduos, o interesse científico pelo estudo do desenvolvimento positivo, prevenção e promoção da saúde mental plena ao longo do ciclo de vida aumentou nos últimos anos (Bornstein et al., 2003; Carvalho et al., 2016; Moore et al., 2012; Pollard e Lee, 2003). Esta área em expansão, conhecida por Psicologia Positiva, caracteriza-se pelo estudo científico das forças e virtudes humanas, assim como dos aspetos que podem ser desenvolvidos e melhorados nos indivíduos, grupos e instituições (Csikszentmihalyi e Seligman, 2000; Gable e Haidt, 2005; Sheldon e King, 2001). Nos últimos anos a psicologia positiva ganhou forças como uma ferramenta poderosa e preventiva contra doenças mentais (Slade, 2010).

A conceptualização da saúde mental plena como envolvendo um estado de bem-estar (OMS, 1946) ganhou também novo relevo e desafiou teóricos e investigadores a conceptualizarem, operacionalizarem e estudarem empiricamente o bem-estar em toda a sua complexidade, designadamente na infância (Carvalho et al., 2016; Polard e Lee, 2003). A meta análise de Polard e Lee (2003) retrata bem essa complexidade ao demonstrar que a avaliação do bem-estar infantil requer a avaliação de uma grande

extensão de indicadores não só negativos, mas também positivos ainda por definir, em cinco grandes domínios: físico, psicológico, cognitivo, social e económico (Polard e Lee, 2003). Polard e Lee (2003) também referem que, muitas vezes, os autores negligenciam a multidimensionalidade do conceito ao dizerem que estão a medir o bem-estar de uma população quando estão a avaliar apenas alguns determinantes. Além disso, há pouco consenso na literatura sobre a melhor forma de medir o bem-estar infantil no que concerne a instrumentos e a tipos de medidas, o que dificulta a comparação de resultados de diferentes estudos e a realização de pesquisas de desenvolvimento (Polard e Lee, 2003; Carvalho et al., 2016).

O bem-estar pode ser estudado em termos de determinantes objetivos, como ter peso adequado, possuir uma casa e uma alimentação equilibrada e pode ser estudado em termos de determinantes subjetivos, como o nível de satisfação com a vida. Assim, existem duas abordagens de estudo do bem-estar, a abordagem objetiva, e a abordagem subjetiva (Carvalho et al., 2016), sendo esta última a que adoptaremos no presente trabalho.

No estudo do bem-estar subjetivo, distinguem-se a abordagem hedónica e a abordagem eudaimónica. A abordagem hedónica caracteriza-se por defender que é a experiência de prazer e felicidade que está na origem do bem-estar (Carvalho et al., 2016; Passareli et al., 2007). O modelo de bem-estar de Diener (2009) baseia-se nesta definição de bem-estar. Para este autor, o bem-estar subjetivo não é um único constructo, mas sim uma área geral de interesse científico, uma vez que este constructo é composto por vários componentes distintos e intimamente relacionados. Podemos dividir estes componentes em três, os componentes relacionados com o afeto, os componentes relacionados com a perspetiva que as pessoas têm da sua própria vida, e ainda a satisfação com domínios importantes, tais como a família e o trabalho. Dentro dos componentes relacionados com o afeto, podemos mencionar o afeto positivo, o baixo afeto negativo, e ainda o afeto geral, ou equilíbrio hedónico, definido como o equilíbrio das experiências positivas e negativas, medido através da diferença entre estes dois polos. A satisfação com a própria vida no presente, passado e futuro, o desejo de mudar e as visões dos outros significativos acerca da própria vida são os componentes que vão influenciar a perspetiva que as pessoas têm da sua vida (Diener, 2009).

A abordagem eudaimónica, diferencia-se da primeira por conceber que o bem-estar não surge apenas da felicidade, mas também do potencial humano, através da canalização de recursos psicossociais que visam a valorização e a procura de realização

peçoal (Carvalho et al., 2016). O modelo de bem-estar psicológico, proposto por Ryff (1989), é um exemplo de modelo que se baseia nessa premissa, ao descrevê-lo como a presença de um conjunto de características psicológicas positivas que permitem ao indivíduo resolver uma série de desafios que encontra ao tentar funcionar positivamente. Assim, esta autora propõe seis dimensões do bem-estar psicológico: autoaceitação, os indivíduos sentem-se bem mesmo reconhecendo todas as suas limitações; relações positivas com os outros, os indivíduos procuram desenvolver e manter relações interpessoais saudáveis; domínio ambiental, os indivíduos tentam administrar o seu meio de forma a atenderem às suas necessidades e desejos pessoais; autonomia, os indivíduos procuram e reconhecem o seu sentido de autodeterminação e autoridade pessoal; propósito de vida, os indivíduos estabelecem objetivos e sabem que estão a agir para atingir os seus propósitos; e por último, crescimento pessoal, os indivíduos tendem a reconhecer e a evidenciar os seus talentos e capacidades (Siddiqui, 2015).

De modo integrador, o modelo de saúde mental de Keyes (2005) é particularmente relevante no domínio do bem-estar subjetivo, uma vez que integra as duas abordagens (hedónica e eudaimónica) e considera que a saúde mental positiva acarreta a presença de indicadores de bem-estar subjetivo. Para Keyes (2005), estes manifestam-se quando o indivíduo ao longo do seu percurso de vida consegue usufruir dos seus recursos emocionais e psicossociais de forma integrada e bem-sucedida, permitindo-lhe realizar atividades produtivas e significativas de acordo com a comunidade onde se insere, estabelecer relacionamentos significativos e resolver problemas psicossociais (Siddiqui, 2015).

Este modelo concebe que a saúde mental e a doença mental são dois contínuos independentes, de modo que não é a ausência de uma perturbação ou transtorno que garante a saúde mental, da mesma forma que não é a presença de um transtorno mental que impede a saúde mental. Keyes (2005), defende que, mesmo neste último cenário, a saúde mental pode ser promovida através da promoção de emoções positivas, do funcionamento psicológico e social positivo, as três dimensões fundamentais para haver bem-estar. O continuum da saúde mental varia entre *languishing* caracterizado pela ausência de bem-estar nas três dimensões anteriormente referidas, e o estado de florescimento, caracterizado por uma vivência de saúde mental completa, em que as três dimensões se manifestam pela positiva (Carvalho et al., 2016).

3. Experiências Emocionais Positivas e Bem-Estar: O Papel do *Savoring* na Autorregulação das Emoções Positivas

Na perspectiva da Psicologia Positiva adotada no presente trabalho, um objectivo central para a promoção da saúde mental consiste então na promoção do bem-estar subjectivo. Mais concretamente, diversos estudos já demonstraram que a forma como regulamos as nossas emoções positivas tem impacto no nosso bem-estar (Quoidbach, et al., 2010). Barbara Fredrickson, autora da “Teoria de Ampliação e Construção de Emoções Positivas”, é uma referência internacional no estudo das emoções positivas. A sua teoria evidencia que o cultivo e promoção das emoções positivas é fundamental para o bem-estar psicológico, fornecendo uma base teórica a partir da qual explica o funcionamento, a importância e a complementaridade das duas polaridades emocionais. A designação da teoria, relaciona-se com o fato de defender que o efeito das emoções positivas é duradouro na medida em que quando estamos a experienciar uma emoção positiva estamos mais predispostos a aprender e a construir recursos pessoais duradouros e que se podem aplicar em outros momentos da nossa vida (Fredrickson, 2000). A autora explica que a experiência de emoções negativas estreita o nosso repertório de pensamento-ação de forma que tenhamos acesso a respostas de autoproteção, ao passo que a experiência de emoções positivas expande o nosso repertório de pensamento-ação, contribuindo para momentos em que somos capazes de construir muito recursos pessoais duradouros e também importantes para a nossa sobrevivência (Fredrickson, 2000). Por esta ordem de ideias, a autora acredita que uma solução para os problemas que advém das experiências emocionais negativas seja capitalizar as experiências emocionais positivas, porque estas, para além de fazerem as pessoas sentirem-se bem, também permitem a construção de recursos pessoais, sociais e intelectuais duradouros que ajudam na resolução de problemas, aumentar a resiliência e o bem-estar (Fredrickson, 2000).

Após compreender a importância das emoções positivas, vamos debruçarmo-nos sobre a sua autorregulação, recorrendo para tal ao Modelo de *Savoring* de Bryant e Veroff (2007). Estes autores defendem que as pessoas têm a capacidade de regular, prestar atenção, promover e potencializar experiências positivas nas suas vidas, processos estes que constituem o *savoring*, conceito nuclear do seu modelo (Bryant e Veroff, 2007). Embora os conceitos de *savoring* e prazer tenham algumas semelhanças, e estejam relacionados, diferenciam-se pela consciência acerca do que se está a desfrutar de positivo no caso de uma experiência de *savoring*, o que nem sempre acontece numa experiência prazerosa (Bryant e Veroff, 2007). Para a compreensão do Modelo de *Savoring* é

importante a clarificação de três conceitos chave interrelacionados, nomeadamente, experiências, processos e estratégias ou respostas de *savoring*.

As experiências de *savoring* são o conceito mais abrangente do modelo, pois englobam a totalidade das sensações, percepções, emoções, comportamentos e pensamentos de uma pessoa quando esta está atenta e aprecia algo de positivo, juntamente com as características ambientais e situacionais que o envolvem (Bryant e Veroff, 2007). A um nível intermédio, encontram-se os processos de *savoring* que se caracterizam por ser uma sequência de operações mentais ou concretas que ocorrem ao longo do tempo, e que transformam o acontecimento, resultado ou estímulo positivo em sentimentos positivos (Bryant e Veroff, 2007). Por último, no nível mais micro, uma estratégia ou resposta de *savoring* é um pensamento ou comportamento concreto e específico que o indivíduo adota perante determinada situação, estímulo ou resultado positivo. Esta resposta, que pode ser tanto comportamental como cognitiva, vai moderar o impacto dos acontecimentos positivos nas emoções positivas, ampliando ou diminuindo a sua intensidade, e prolongando ou encurtando a sua duração (Bryant e Veroff, 2007). Estes três conceitos estão relacionados, porque diferentes experiências de *savoring* iniciam diferentes processos de *savoring*, os quais solicitam diferentes estratégias ou respostas de *savoring* (Bryant e Veroff, 2007). De seguida iremos abordar cada um destes conceitos com mais detalhe.

Experiências de Savoring

Para que uma experiência de *savoring* ocorra é necessário que o indivíduo esteja consciente da experiência positiva, esteja focado no momento presente e que não existam ou sejam quase nulas necessidades sociais de estima. Estas são as condições necessárias à sua ocorrência, contudo, outros fatores vão afetar o seu modo, nomeadamente, a sua qualidade, a sua intensidade e a atenção do indivíduo à mesma (Bryant e Veroff, 2007). Os autores apontam como fatores mediadores da intensidade e qualidade da experiência, a duração da atenção, o grau do foco atencional na experiência positiva, a capacidade de redução de stress da mesma, a complexidade da experiência e a rede de contactos sociais enquanto se desfruta. Portanto, podemos dizer que os sentimentos positivos mais fortes provêm de experiências positivas duradouras, complexas, com contacto social, onde o indivíduo está claramente focado no momento e não experiência grande stress (Bryant e Veroff, 2007).

O grau de atenção é, pois, um fator importante para estes processos. Este também sofre influência de alguns fatores, tais como, o peso de outras opções, a atenção a novas situações, a atenção a situações desafiantes, a abertura a situações incertas, a personalidade e as experiências simultaneamente doces e amargas (*bittersweet*) (Bryant e Veroff, 2007). Além disso, podemos distinguir duas orientações do foco atencional, o foco centrado no mundo exterior, ou seja, fora do indivíduo (*savoring* centrado no mundo exterior), e o foco centrado no *self*, ou seja, dentro do indivíduo (*savoring* centrado no *self*). Estas categorias, não são mutuamente exclusivas, na maioria das vezes há um foco em ambas, até porque para que haja uma experiência de *savoring* o indivíduo tem que estar consciente que está a experienciar algo positivo. Os autores referem que estas distinções de focos dão origem a experiências de *savoring* qualitativamente diferentes (Bryant e Veroff, 2007).

Como no *savoring* centrado no mundo, a fonte de sentimentos positivos é exterior ao indivíduo, existe um sentimento de conexão com algo exterior ao *self*, como por exemplo, com uma paisagem ou com uma atitude de uma pessoa, a experiência de *savoring* é sentida como uma resposta emocional positiva involuntária e incontrolável. O locus de controle é externo e não interno. Por outro lado, quando o foco atencional é no *self*, a origem das experiências positivas está no *self*, como por exemplo, na personalidade ou numa conquista pessoal. Nestes casos, o locus de controlo situa-se no indivíduo, permitindo-lhe regular ou alterar partes do seu próprio *self* quando este não está satisfeito, situação que não é possível no caso do *savoring* centrado no mundo exterior (Bryant e Veroff, 2007). Importante esclarecer que as experiências de *savoring* não têm que ter necessariamente origem em algum acontecimento sensorial, podem ter origem também num simples estado psicológico ou até no desfrutar de experiências sem nenhum elemento sensorial (Bryant e Veroff, 2007).

Relativamente à orientação da atenção face às experiências positivas, também é possível distinguir duas formas: a reflexão cognitiva, em que o indivíduo reflete sobre a sua experiência subjetiva, sendo por isso um tipo de experiência mais facilmente prolongável, e a experiencial, caracterizada pela minimização da reflexão em detrimento da absorção preceptiva. Todavia, todo o processo de *savoring* exige metacognição relativamente aos sentimentos positivos (Bryant e Veroff, 2007).

Processos de Savoring

Ao cruzar as duas orientações dos focos atencionais, o foco atencional centrado no mundo e o foco atencional centrado no *self*, com as duas orientações da atenção, reflexão cognitiva e absorção preceptiva, Bryant e Veroff (2007) definiram quatro processos base de *savoring*. O processo de agradecimento (*thanksgiving*), o processo de admiração (*marvelling*), o processo de deleitamento (*basking*) e o processo de encantamento (*luxuriating*) (Bryant e Veroff, 2007).

O processo de agradecimento (*thanksgiving*), tal como o nome indica, surge do sentimento de gratidão pelo recebimento de algo positivo, como ofertas, bênçãos ou favores. O segundo, provém do sentimento de admiração face a um estímulo externo, como por exemplo, uma paisagem (*marvelling*). O processo de encantamento (*luxuriating*) refere-se ao sentimento de prazer físico que resulta de sensações físicas prazerosas, por exemplo, uma massagem de relaxamento. Por último, o processo de deleitamento (*basking*) refere-se a um sentimento de orgulho relacionado com questões do próprio, como por exemplo, elogios do próprio ou de outros. Os processos *thanksgiving* e *basking* são produto de reflexão cognitiva com a orientação do foco atencional no mundo externo e no mundo interno, respetivamente. Os processos *marvelling* e *luxuriating* resultam da absorção preceptiva com a orientação do foco atencional no mundo externo e no mundo interno, respetivamente. Ainda podemos considerar a variação temporal subjacente a esses quatro processos, uma vez que dois deles ocorrem depois do acontecimento positivo (*thanksgiving* e *basking*) e os outros dois durante o acontecimento positivo (*marvelling* e *luxuriating*) (Bryant e Veroff, 2007).

Para concluir, note-se que estes quatro processos de *savoring* podem ser maximizados ou inibidos dependendo de características do indivíduo e características situacionais. A presença de interação social e a existência de contraste hedónico (comparações de sentimentos em situações passadas ou de outras pessoas de forma favorável ao próprio no momento) aumentam o processo. Por outro lado, sentimentos como a culpa, baixa autoestima, preocupações sociais, ausência de tempo ou cansaço vão inibir os processos (Bryant e Veroff, 2007).

Estratégias de Savoring

Tendo já caracterizado de forma mais aprofundada as experiências e os processos de *savoring*, falta-nos agora considerar as estratégias de *savoring*. As pessoas podem desfrutar de uma infinidade de acontecimentos e situações, contudo há um número limite

de processos e respostas envolvidas no *savoring*. Bryant e Veroff (2007) propuseram 10 estratégias de *savoring*, das quais podemos distinguir estratégias de *savoring* cognitivas de estratégias de *savoring* comportamentais, dependendo do tipo de processos envolvidos (Bryant e Veroff, 2007).

Começando pelas estratégias cognitivas, temos, a construção de memória ativa, autocongratulação, intensificação sensorial preceptiva, comparação, consciência temporal, percepção de benefícios como estratégias de *savoring* de intensificação das experiências emocionais positivas, e o pensamento desmancha-prazer que se distingue das anteriores por ser uma estratégia de *dampening*, ou seja, de diminuição das experiências emocionais positivas. Como estratégias comportamentais temos a partilha com os outros, o comportamento manifesto e a absorção (Bryant e Veroff, 2007).

A construção de memória ativa caracteriza-se pela procura, atenção e destaque de aspetos positivos das situações com o intuito de os guardar na memória, como fotografias mentais, para mais tarde recordar e/ou partilhar com outras pessoas. Esta é uma estratégia que está fortemente ligada com a partilha com os outros, pois caso queiramos partilhar algo que nos tenha acontecido no passado temos que recorrer a esse processo de construção e armazenamento na memória (Bryant e Veroff, 2007).

A autocongratulação acontece sempre que o indivíduo se autorreforça por algo de positivo que fez e que se orgulha de ter feito. O indivíduo atribui valor ao seu comportamento e alegra-se com o resultado (Bryant e Veroff, 2007).

A estratégia de intensificação sensorial-preceptiva ocorre quando o indivíduo escolhe deliberadamente inibir ou bloquear determinados estímulos de forma a poder dar mais atenção a outros estímulos e maximizar o prazer de desfrutar determinada experiência positiva (Bryant e Veroff, 2007).

No caso da estratégia de *savoring* comparação, esta pode-se dividir em social ou temporal, dependendo do objeto de comparação que o indivíduo está a realizar. Assim, quando o indivíduo se compara com outros faz uma comparação social, quando compara o momento presente com momentos passados faz uma comparação temporal. Além disso, esta é uma estratégia que pode ser de *savoring*, quando o indivíduo faz comparações favorecendo o próprio, ou de *dampening*, quando a comparação desfavorece o próprio (Bryant e Veroff, 2007).

A consciência temporal é uma estratégia de *savoring* que resulta da sensação de que o momento é transitório e fugaz, e a pessoa quer permanecer naquele momento para

sempre, fazendo com que tente aproveitar ao máximo o momento presente (Bryant e Veroff, 2007).

A percepção de benefícios acontece sempre que o indivíduo percebe e tem consciência de todos os benefícios que possui e é grato por eles, vinculando este sentimento de gratidão a cada uma das suas fontes. A identificação dos benefícios e o sentimento de gratidão estão relacionados, mas não de forma automática, porque uma pessoa pode conseguir identificar bênçãos, e não ser grato (Bryant e Veroff, 2007).

Para finalizar as estratégias cognitivas, temos a estratégia de *dampening*, o pensamento desmancha-prazer, que se caracteriza pelo surgimento de pensamentos que inibem ou interrompem o prazer que se está a sentir em situações positivas. Os estudos demonstram que as pessoas que têm mais baixa autoestima recorrem com mais frequência a esta estratégia em comparação com as que têm uma boa autoestima (Bryant e Veroff, 2007).

A partilha com os outros é uma estratégia na qual o indivíduo vai ao encontro de alguém para contar a sua experiência positiva, e por isso é uma estratégia comportamental. As pessoas com quem vai partilhar podem estar presentes ou não, e a experiência em si pode estar a acontecer no momento presente ou pode ser uma experiência passada. É uma estratégia de *savoring* equivalente à estratégia de *coping* de procura de apoio social. Os autores apontam várias causas para este processo ser considerado como uma estratégia de *savoring* entre as quais está o facto de que o desejo de partilhar com alguém significativo uma experiência, pode motivar a pessoa a notar detalhes agradáveis (Bryant e Veroff, 2007).

A absorção caracteriza-se pela decisão consciente de inibir a atividade cognitiva, imergir nas sensações, relaxar e aproveitar o momento presente, em favor do enfoque em apenas na experiência positiva decorrente (Bryant e Veroff, 2007).

Por último, o comportamento manifesto é uma estratégia de *savoring* que resulta da atividade corporal em resposta a sentimentos de felicidade, como sorrir, rir, pular e dançar. Esta estratégia é apoiada pela teoria de autopercepção e feedback facial. Esta teoria defende que expressar sentimentos positivos pode intensificar esses mesmos sentimentos (Bryant e Veroff, 2007).

Embora os autores só tenham sugerido estas 10 estratégias no seu modelo, identificadas nos seus estudos com estudantes universitários, deixaram claro que há muitas mais (Bryant e Veroff, 2007).

Como vimos, estes autores classificaram as estratégias de savoring encontradas nos seus estudos em estratégias cognitivas e comportamentais, no entanto, outros autores procederam a uma classificação diferente. Por exemplo, Chadwick, Jose e Bryant (2021) agruparam as estratégias de *savoring* de adolescentes encontradas no seu estudo em estratégias centradas no *self*, estratégias de amortecimento (*dampening*), estratégias de amplificação cognitiva e estratégias de partilha expressiva (Chadwick et al., 2021). Outros autores fizeram a divisão em estratégias de amplificação e de amortecimento das emoções positivas, de modo a dividir as estratégias promotoras de afeto positivo das que diminuem (Wood et al., 2003). Dentro desta divisão, outros autores chegaram a mais 4 subcategorias dentro destas, organizando as estratégias de amplificação de emoções positivas em estratégias de exibição comportamental, atenção focada no momento presente, capitalização e viajar mentalmente de forma positiva. Por sua vez, as estratégias de amortecimento foram agrupadas em estratégias de supressão, deteção de falhas, distração e viagem mental de forma negativa. Marques-Pinto e colaboradores (2019), agruparam as estratégias de savoring encontradas no seu estudo em seis categorias: estratégias cognitivas, estratégias comportamentais, estratégias sensoriais, estratégias volitivas, estratégias interpessoais e a última categoria foi criada para colocar as estratégias de savoring que não se encaixavam em nenhuma das cinco categorias anteriores, e que por isso não foi estudada (Marques-Pinto et al., 2019). Para finalizar com um estudo recente português, Abreu (2021), categorizou as estratégias de *savoring* em cognitivas, comportamentais, estratégias negativas (de *dampening*), estratégias sensoriais- experienciais e estratégias sócio relacionais (Abreu, 2021).

Entre os fatores que influenciam a escolha de estratégia de *savoring* encontram-se a avaliação cognitiva que o indivíduo faz do acontecimento positivo, as suas características de personalidade e as suas crenças em relação à sua capacidade de *savoring* (crenças de savoring). Deste modo, os autores repararam que quando as pessoas se sentem mais responsáveis por um acontecimento positivo, tendem a utilizar mais estratégias de autocongratulação. Quando as pessoas acreditam que os outros foram responsáveis pelo acontecimento positivo, utilizam mais estratégia de partilha com os outros ou comportamento manifesto. Se um acontecimento é percebido como muito especial e muito desejado, as pessoas tendem a usar a estratégia de percepção de benefícios, e quando este é raro, tendem a usar as estratégias de intensificação sensorial perceptiva ou de absorção (Bryant e Veroff, 2007).

Relativamente aos traços de personalidade, concluiu-se que pessoas mais extrovertidas tendem a utilizar mais as estratégias de partilha com os outros, construção de memórias e comportamento manifesto em comparação com as pessoas introvertidas. Pessoas otimistas utilizam com frequência a estratégia de percepção de benefícios, enquanto pessoas pessimistas tendem a ter pensamentos desmanchando prazer. Inesperadamente, os autores observaram que maior pessimismo disposicional também está associado à utilização da estratégia de consciência temporal, intensificação sensorial perceptiva e comparação. Ou seja, quanto mais uma pessoa tem uma visão negativa do futuro, mais consciência tem da fugacidade dos momentos positivos, tenta bloquear estímulos distratores e despende mais tempo a fazer comparações (Bryant e Veroff, 2007).

Adicionalmente as crenças de *savoring*, ou seja, as representações que o indivíduo tem sobre a sua capacidade de desfrutar um momento positivo, são preditoras de experiências de *savoring* relatadas em relação ao passado, presente e futuro. Pessoas com maior crença de *savoring* tendem a utilizar estratégias como partilha com os outros, comportamento manifesto e percepção de benefícios. Por outro lado, pessoas que não percebem uma boa capacidade de *savoring*, recorrem com frequência ao pensamento desmancha (Bryant e Veroff, 2007). Relativamente às diferenças nas crenças de *savoring* em função do género, sabemos que as mulheres possuem maiores crenças de *savoring* em comparação com os homens, e por isso tendem a utilizar mais estratégias de *savoring* como a partilha com os outros, comportamento manifesto e percepção de benefícios, enquanto os homens utilizam mais o pensamento desmancha-prazer. Não foram encontradas diferenças significativas para as estratégias de intensificação sensorial-perceptiva, comparação e consciência temporal (Bryant e Veroff, 2007).

As Funções do Savoring

As estratégias de *savoring* cumprem com três objetivos, nomeadamente, possibilitam o prolongamento da experiência positiva, a intensificação da experiência positiva e a promoção de uma experiência agradável quando esta não existe (Bryant e Veroff, 2007).

Para prolongar a experiência, os autores apontam essencialmente 4 estratégias: A reminiscência e recordação do momento agradável sozinho ou acompanhando; o estabelecimento de um encadeamento de eventos tendo como base o evento positivo, de modo que parte do significado positivo do evento passe para os eventos subsequentes,

originando uma teia de acontecimentos que despertam afetividade positiva; a partilha das experiências positivas é também uma estratégia para prolongar o afeto positivo, especialmente quando as pessoas com quem partilhamos são significativas para nós; e ainda podemos celebrar o evento organizando alguma cerimônia ou não (Bryant e Veroff, 2007).

De modo a intensificar a experiência positiva, também há quatro possíveis formas de o fazer, nomeadamente, o bloqueio de estímulos que interferem com a experiência consoante o tipo de experiência pode ser vantajoso para a pessoa bloquear psicologicamente alguns pensamentos, especialmente se estes forem negativos, como medos e preocupações, por exemplo. Por definição, desfrutar implica alguma atenção ao momento agradável, contudo as pessoas conseguem desfrutar sem estar mesmo atentas. Um foco forte ao momento positivo vai intensificar a experiência positiva, e isso pode ser feito através de auto verbalizações para focar nos aspetos mais positivos da experiência. A partilha da experiência positiva com outras pessoas também promove a sua intensificação, partilhando no momento presente pode maximizar a experiência positiva, especialmente quando o outro é significativo para a pessoa. Por último, adotar uma perspetiva temporal flexível também promove a intensificação da experiência quando no momento presente recordamos de experiências passadas felizes ou imaginamos experiências futuras positivas (Bryant e Veroff, 2007).

Para promover uma experiência de *savoring*, pode-se recorrer ao planeamento e/ou antecipação. Planear atividades prazerosas aumenta a probabilidade destas se realizarem ao mesmo tempo que o planeamento pode ser considerado prazeroso pelo evento que se está a programar e pela sensação de controlo apercebida. A estratégia de antecipação caracteriza-se pela formação de expectativas em relação a acontecimentos futuros que podem vir a acontecer. Esta estratégia funciona quando as expectativas estão dentro dos limites da realidade de forma a não acontecerem deceções, embora tais limites sejam difíceis de se estabelecer. Outra estratégia que cumpre esta função é o foco em comparações sociais ou temporais descendentes, de modo que a pessoa se consciencialize das coisas boas que possui (Bryant et al., 2011; Bryant e Veroff, 2007).

4. *Savoring* na Infância: Promoção e Impactos no Bem-Estar

Acontecimentos e emoções positivas na infância

Alguns estudos realizados em Portugal, com crianças do primeiro ciclo, mostram que as crianças valorizam muito os momentos de convívio com a família ou amigos,

momentos em que experienciaram sucessos nas mais diversas áreas e actividades de lazer, como prática de desportos e viagens (Abreu, 2021; Oliveira, 2012; Silva, 2011). Relativamente às emoções positivas mencionadas com mais frequência nestes estudos, destacam-se a felicidade, alegria, contentamento, animação, energia e orgulho (Abreu, 2021; Oliveira, 2012; Silva, 2011).

Processos de savoring na infância

Atualmente sabemos que a capacidade de autorregulação das emoções positivas das crianças acompanha o seu desenvolvimento neurofisiológico. O desenvolvimento desta capacidade é influenciado por inúmeros fatores internos e externos, como por exemplo, os traços de personalidade da criança, o seu temperamento, as dinâmicas familiares, os grupos de pares, a sociedade e a cultura onde se insere. Estes mesmos fatores também vão influenciar a aquisição e utilização das estratégias de *savoring* (Bryant et al., 2011).

A aprendizagem da linguagem é um marco na aprendizagem da regulação emocional, uma vez a capacidade de compreender e de se exprimir verbalmente facilita muito a comunicação e os cuidadores podem transmitir à criança as causas e as consequências das emoções positivas, as regras para a expressão pública de afetos positivos, estratégias concretas para gerar, intensificar, amortecer, sustentar ou restringir sentimentos positivos e os benefícios da autorregulação emocional. As crianças vão aprender a valorizar e a desfrutar da vida através da observação dos seus modelos mais próximos, como a família e as figuras presentes na escola. Por isso, podemos dizer que a cultura, o meio onde a criança se vai desenvolver e as dinâmicas familiares são determinantes para a aquisição e utilização de estratégias de *savoring* (Bryant et al., 2011).

O desenvolvimento e utilização dos processos de *savoring* ocorre de acordo com o desenvolvimento das capacidades metacognitivas das crianças. Como estas capacidades se desenvolvem ao longo de toda a infância e adolescência, as crianças começam por utilizar abordagens mais simples, que não exigem processos cognitivos complexos, prosseguindo gradualmente para a aquisição e utilização de processos mais complexos. Assim, os primeiros processos de *savoring* utilizados pelas crianças são o *marvelling* e o *luxuriating*. Como visto anteriormente, estes processos resultam da absorção percetiva e originam emoções positivas básicas, como a alegria e admiração. Por volta dos três anos, as crianças já são capazes de sentir orgulho e por isso começam a utilizar o processo de

basking, e posteriormente, por volta dos sete anos, começam a utilizar também o processo de *thanksgiving* (agradecimento) (Bryant et al., 2011).

Estratégias de savoring na infância

Assim como o desenvolvimento dos processos de *savoring*, também a aquisição e desenvolvimento de estratégias de *savoring* ocorre de forma gradual com o desenvolvimento cognitivo das crianças. Deste modo, nota-se uma clara predominância de utilização de estratégias de *savoring* comportamentais nos primeiros anos até ao início da pré-adolescência, e a partir deste momento verifica-se uma maior utilização de estratégias cognitivas (Bryant et al., 2011). Esta mudança inicia-se com a compreensão das crianças de que conseguem alterar as suas emoções ao alterar o seu foco de atenção, possibilitando o desenvolvimento e utilização de estratégias progressivamente mais complexas chegando ao desenvolvimento das estratégias cognitivas mais complexas (Bryant et al., 2011).

Na última década têm sido realizados alguns estudos em Portugal com o objectivo de estudar as estratégias de *savoring* em crianças do primeiro ciclo (Abreu, 2021; Oliveira, 2012; Silva, 2011). Estes estudos contribuíram para o alargamento do conhecimento das estratégias de *savoring* nesta faixa etária, ao apresentarem-nos estratégias novas, nunca antes estudadas na literatura. Silva (2011), no seu estudo, deparou-se com doze estratégias de *savoring*, sendo oito já estudadas por Bryant e Veroff (2007) (partilha com os outros, construção de memória, auto-congratulação, intensificação sensorial-preceptiva, comparação, comportamento manifesto, consciência temporal e pensamento desmancha-prazer), e quatro novas, nomeadamente, prolongamento da experiência (estratégia que consiste em orientar o comportamento para a continuação ou repetição da experiência agradável), o prosseguimento para outra experiência (estratégia que consiste em procurar outra experiência ainda melhor, de modo a intensificar as emoções positivas), o pensamento de apreciação (estratégia cognitiva de intensificação da experiência através de pensamentos de apreciação sobre a mesma) e a contenção comportamental (estratégia que consiste na contenção deliberada da manifestação comportamental, existindo consciência da excitação mas reconhecimento de impedimentos externos à manifestação da mesma) (Silva, 2011).

O estudo de Oliveira (2012), identificou 17 categorias de estratégias de *savoring* em crianças do primeiro e do segundo ciclo. Destas 17, nove coincidiam com as propostas por Bryant e Veroff (2007), (partilha com os outros, construção de memória,

autocongratulação, intensificação sensorial-preceptiva, comparação, absorção, comportamento manifesto, consciência temporal e pensamento desmancha prazer), quatro foram as encontradas no estudo de Silva (2011), (o prolongamento da experiência, prosseguimento para a outra experiência, pensamento de apreciação e contenção comportamental), e encontraram-se quatro novas categorias: idealização (estratégia cognitiva de intensificação da experiência através da idealização de circunstâncias mais agradáveis face a um acontecimento, acentuando intensidade no momento), recordação (estratégia que consiste em reviver um acontecimento positivo que foi importante ou marcante através da recordação desse acontecimento), pedir ajuda (estratégia que consiste em pedir ajuda aquando de uma dificuldade que surge no decorrer de uma experiência positiva de modo a retomar os aspetos positivos da mesma) e 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) (Oliveira, 2012).

Também o estudo de Abreu (2021) encontrou uma nova estratégia de *savoring* mencionada por crianças de primeiro ciclo, o aprofundamento da experiência. Esta estratégia consiste na exploração de um ou mais aspetos do acontecimento positivo de modo a aprofundá-lo ao máximo e, deste modo, intensificar e prolongar a experiência emocional positiva (Abreu, 2021).

Intervenções para a promoção de estratégias de savoring em crianças

Da revisão de literatura sobre programas de promoção de bem-estar que contemplam atividades baseadas no *savoring* para crianças (Camacho, 2022), verificou-se que existe uma grande carência de estudos nesta área, não se identificando mesmo intervenções cujo objectivo central seja a promoção de estratégias de *savoring*. Contudo, os escassos estudos encontrados sobre programas e intervenções que contemplam um componente de *savoring*, apresentam resultados positivos.

Todos os programas/ intervenções encontrados enquadram-se dentro do paradigma da Psicologia Positiva tendo todos como objectivo último a promoção do bem-estar subjectivo (Boniwell et al., 2016; Duffy et al., 2016; Hamm et al., 2016; Harrison et al., 2016; Suldo et al., 2014; Sundar et al., 2016). Foi possível identificar intervenções no âmbito escolar (Boniwell et al., 2016; Suldo et al., 2014), no âmbito de uma residência corretiva (Hamm et al., 2016) e ainda em ambiente clínico (Harrison et al., 2016),

evidenciando a utilidade da promoção de *savoring* em diversos contextos. Algumas actividades de promoção de *savoring* mencionadas nos estudos, passam pelo exercício de absorção sensorial (Sundar et al., 2016), recordação com detalhe de experiências positivas, refletindo como esta recordação pode promover mais afetividade positiva (Duffy et al., 2016), descrição e reflexão de elementos positivos (Harrison et al., 2016) e ainda partilha e discussão de estratégias de *savoring* (Hamm et al., 2016; Harrison et al., 2016).

Dada a escassez de intervenções de promoção do *savoring* para crianças, o objetivo deste estudo é desenhar e implementar uma intervenção para promover estratégias de *savoring* em crianças do primeiro ciclo, avaliar a qualidade e a adequação da implementação, assim como a sua eficácia e efeitos no bem-estar subjetivo das crianças. Deste modo, o ponto seguinte se debruça sobre boas práticas para a construção, implementação e avaliação de programas/ intervenções.

5. Boas Práticas no Desenho, Implementação e Avaliação De Programas

Ao longo dos últimos anos têm sido feitas algumas críticas aos programas/ intervenções no âmbito da psicologia positiva (PPIs). A origem destas críticas prende-se com a dificuldade de replicabilidade de alguns resultados de intervenções nesta área, assim como à frágil metodologia e validade estatística (Zyl et al., 2019). As áreas onde, normalmente, surgem mais problemas são o desenho da intervenção, o recrutamento e retenção de participantes, a adoção, implementação e fidelidade, e ainda a avaliação da eficácia ou efetividade da intervenção (Zyl et al., 2019). Estas críticas evidenciam a importância de se adotarem métodos rigorosos na construção, implementação e avaliação dos programas.

Na realidade existe uma vasta literatura sobre boas práticas para a construção, implementação e avaliação de programas, sugerindo diferentes modelos e abordagens que apoiam esse processo. Um exemplo, é o modelo *Getting To Outcomes* (GTO) (Wright et al., 2015 citado em Marques Pinto e Alvarez, 2016), o qual se mostra adequado à avaliação de programas em contexto escolar. Este modelo concebe a avaliação como um contínuo e parte integrante da própria intervenção e a sua organização e flexibilidade facilitam o processo e permitem a adaptação do modelo a diferentes contextos de intervenção. Segundo este modelo, os programas mais eficazes são os que são adaptados ao meio onde são implementados e à população a que se dirigem, ao mesmo tempo que se mantêm fiéis aos conteúdos e recomendações de aplicação (e.g. Berkel et al., 2011

citado em Marques Pinto e Alvarez, 2016). Funcionalmente, o modelo GTO é composto pelas dez etapas sequenciais (Wright et al., 2015 citado em Marques Pinto e Alvarez, 2016) que iremos descrever a seguir. As nove primeiras etapas serão tidas em consideração no presente estudo, enquanto a última está para além do alcance do mesmo.

A primeira etapa é a avaliação das necessidades e recursos. Nesta etapa, pretende-se garantir a necessidade da intervenção, sendo que depois de esta ser confirmada, prossegue-se para uma avaliação mais detalhada das necessidades da população para a qual a intervenção é dirigida e dos recursos disponíveis para o seu desenvolvimento (Marques Pinto e Alvarez, 2016).

A segunda etapa, tem como principal objectivo a definição de objetivos e resultados a alcançar, tendo por base a informação recolhida na etapa anterior. Portanto, aqui define-se a população alvo, a abordagem preventiva (se universal, seletiva ou indicada), organiza-se os objetivos de forma hierárquica e ainda se define os resultados esperados com as intervenções. De seguida passa-se para a seleção de programas e de boas práticas (terceira etapa). Neste momento do processo, verifica-se se já existem programas de Aprendizagem Sócio Emocional (ASE) que possam ser utilizados tendo em conta os objetivos já definidos, e se não existirem, recorre-se à literatura para procurar as melhores práticas para atingir os resultados desejados (Marques Pinto e Alvarez, 2016).

Uma vez detetados programas que preencham os requisitos ou boas práticas para atingir o objectivo do programa, prossegue-se para a seleção do programa que melhor se ajusta ao contexto específico de intervenção. Esta é a quarta etapa, momento do processo de avaliação do programa onde se avaliam as ações necessárias ao ajustamento do programa ao contexto. Nesta etapa é aconselhado que os especialistas e intervenientes na intervenção colaborem com os técnicos de planeamento e desenvolvimento do programa, para assegurar que as alterações realizadas não o desvirtuam em alguns parâmetros importantes. Outro cuidado recomendado é o registo e avaliação contínua das alterações efetuadas ao longo do processo de implementação do programa de modo a avaliar o seu impacto nos resultados da intervenção (Marques Pinto e Alvarez, 2016).

A quinta etapa caracteriza-se pela avaliação dos recursos da organização e da comunidade disponíveis para a implementação do plano de intervenção. Este passo é importante, porque pretende garantir a viabilidade da implementação do programa e de todos os seus requisitos. Deste modo, este deve ser o mais abrangente possível incluindo todos os recursos necessários, nomeadamente, humanos, financeiros, temporais e materiais (Marques Pinto e Alvarez, 2016).

A sexta etapa inicia-se com a planificação do programa e da avaliação. Esta etapa é crucial para assegurar a qualidade de implementação do programa. É desejável a criação de um cronograma onde se especifica todas as tarefas e atividades envolvidas na implementação e avaliação, assim como a sua ordem de desenvolvimento, o responsável pela sua realização, a sua duração e método para avaliar a sua qualidade (Marques Pinto e Alvarez, 2016).

A sétima etapa é a implementação e avaliação da qualidade do processo, esta etapa pretende verificar em que medida as actividades de intervenção planeadas foram realmente realizadas e assegurar a qualidade da implementação do programa através da sua monitorização contínua. Além disso, esta etapa permite a introdução de alterações que se notaram necessárias em tempo útil, otimizando a melhoria da qualidade do programa (Marques Pinto e Alvarez, 2016).

Depois passa-se para a avaliação dos resultados (oitava etapa). Como no modelo GTO a avaliação é contínua, ocorre em simultâneo com a construção do programa/intervenção, a avaliação dos resultados inicia-se logo na segunda etapa quando se identifica os resultados esperados do programa e a forma como os avaliar, e mais tarde na sexta etapa quando se planifica o programa e a sua avaliação. Se estes passos foram executados com rigor, a oitava etapa corresponde à análise dos dados recolhidos de acordo com a planificação prévia. É recomendada a recolha de dados pré-teste, pós-teste e *follow-up* e a utilização de um grupo de controlo, para que se possa atribuir a causa das mudanças encontradas no grupo-alvo em comparação com o grupo de controlo à intervenção. A avaliação dos resultados pode ser a avaliação dos resultados proximais, dos resultados distais ou de ambos. Chamam-se resultados proximais todos os que resultam diretamente da intervenção e que podem evidenciar-se logo após desta. Por outro lado, os resultados distais, podem não surgir logo após a conclusão da intervenção e resultam dos resultados proximais, ou seja, caracterizam-se por mudanças noutras variáveis relacionadas com os resultados proximais. Outro aspeto a ter em atenção na avaliação dos resultados, prende-se com a qualidade do método de recolha destes, assim como as qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados (Denham, 2015 citado em Marques Pinto e Alvarez, 2016).

O penúltimo passo é a definição dos procedimentos de melhoria permanente da qualidade (9ª etapa). Este é um objectivo comum a todos os processos de avaliação de programas. Esta etapa inicia-se com o rastreamento de resultados indesejados/inesperados e suas respetivas causas de forma a determinar se estes resultados podem ser

alterados através da melhoria de algum procedimento. Todo o conhecimento que surge do processo de avaliação do programa deve ser reconhecido e utilizado por futuros utilizadores do programa para potenciar a eficácia do mesmo (Marques Pinto e Alvarez, 2016).

A última etapa ocupa-se da definição dos mecanismos de sustentabilidade do programa, ou seja, procura-se estabelecer um conjunto de medidas que assegurem o financiamento e os recursos técnicos e humanos necessários à sustentabilidade do programa com eficácia empiricamente comprovada, além da aplicação inicial (Marques Pinto e Alvarez, 2016). Como vimos anteriormente, esta última etapa não será concretizada no presente estudo.

De modo mais específico, no campo da Psicologia Positiva em que se enquadra o presente trabalho, Zyl e colaboradores (2019), deixam também um conjunto de recomendações relevantes. No que refere ao desenho da intervenção, recomenda-se que este seja feito em grupo, de forma a evitar vieses pessoais e baseado em evidências teóricas e/ ou empíricas. Adicionalmente, é efetivamente importante a clara definição da questão de investigação assim como dos resultados esperados, o cálculo da previsão do poder estatístico e o tamanho da amostra necessária, a determinação do desenho de estudo e o conteúdo da intervenção adequados à questão principal de investigação. Na mesma ordem de ideias, a escolha correta da metodologia de recolha de dados, a organização de um documento com todas as regras de como proceder ao longo da intervenção e a realização de um teste piloto do conteúdo da intervenção antes da implementação completa, contribuem para o sucesso do desenho da intervenção (Zyl et al., 2019).

No campo do recrutamento dos participantes entre as medida mais importantes encontram-se a forma como o estudo é apresentado no contexto em que irá ocorrer (e.g., na escola e aos pais, visto que são estes quem irão permitir a participação dos alunos/filhos no estudo) e a entrega dos consentimentos informados. No entanto, previamente, é necessário a identificação da população alvo, o tamanho e o tipo de amostra necessária e o estabelecimento de um cronograma de recrutamento. A retenção dos participantes é facilitada com a correta formação dos aplicadores da intervenção. É importante o conhecimento de como comunicar, manter contacto e incentivar os participantes ao longo de toda a intervenção. Por fim, é recomendada a preparação de materiais e métodos de recrutamento para o teste-piloto (Zyl et al., 2019).

De forma que um programa seja adotado, recomenda-se que este identifique os principais interessados na intervenção, avalie as necessidades da população alvo para a

qual foi concebido, avalie a vontade que os principais interessados têm em adotar e adaptar a intervenção para diferentes contextos e convidá-los para participarem na construção do programa. Ainda, deve-se assegurar a compatibilidade com as práticas existentes, confiar em medidas de significância clínica relevantes para os objetivos relacionados à intervenção, considerar e analisar os contextos sociais onde decorre a intervenção e desenhar intervenções adaptadas à população alvo (Zyl et al., 2019).

Na implementação, de modo a garantir a fidelidade do programa, como mencionado anteriormente, convém que os aplicadores possuam formação específica para esse fim. O desenvolvimento de um manual, a organização de discussões e partilha entre os aplicadores acerca dos desafios no processo de implementação, a organização de modo que haja pelo menos dois aplicadores por sessão de intervenção, a monitorização da fidelidade e taxas de abandono do programa, o impedimento de contacto entre os grupos de controlo e os grupos de intervenção e a disseminação da fidelidade da intervenção num estudo, são mais algumas medidas que aumentam a fidelidade de uma intervenção (Zyl et al., 2019).

Por último, a determinação da eficácia de um programa decorre da forma como este é avaliado. Assim, para o alcance de resultados favoráveis, algumas práticas recomendadas são seleção apropriada de medidas psicométricas, a consideração do significado clínico ou prático da intervenção, a exploração e implementação de estratégias analíticas novas e emergentes ao avaliar os efeitos da intervenção, o escrutínio de possíveis complicações internas, a recolha de dados ao longo de toda a intervenção e a medição da satisfação dos participantes antes, durante e após a intervenção (Zyl et al., 2019).

Finalmente, algumas entidades reguladoras da intervenção psicológica estabelecem também critérios de qualidade para a mesma. É o caso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, por exemplo, que definiu como critérios de qualidade dos programas a existência de um objectivo geral e específicos, o programa ser concebido tendo por base uma teoria ou modelo conceptual, a existência de avaliação do processo, a existência da avaliação de resultados, a utilização de instrumentos validados para a população Portuguesa, a existência de avaliação de resultados pré-pós-teste, a utilização de grupo de controlo, avaliação em follow-up, a disponibilização de manual com descrição do programa, a existência de investigação sobre o Programa, a distribuição aleatória entre grupo experimental e grupo de controlo, a replicação dos resultados da

investigação noutras investigações e ainda a publicação da avaliação do programa em revista científica (OPP).

Apesar da vastidão da literatura na área e da diversidade dos exemplos apresentados, oriundos de diferentes campos da Psicologia, salienta-se como recomendação comum a importância de ter em consideração critérios rigorosos que assegurem a qualidade das intervenções, critérios estes que foram adotados, sempre que possível, no estudo que a seguir se descreve do ponto de vista metodológico.

Método

Abordagem Metodológica, Desenho do Estudo e Objetivos

O presente estudo está integrado num projeto de doutoramento (Ref. UI/BD/150844/2021) que pretende, entre outros objetivos, contribuir para a melhoria da versão para crianças do 1º ciclo de escolaridade do programa EEP - Educação Emocional Positiva (Rodrigues, 2015) através da adição de um novo módulo de promoção de estratégias de autorregulação das emoções positivas.

Neste sentido, o presente estudo constitui um estudo piloto desse módulo e tem por objetivos 1) desenhar e implementar a intervenção para promover estratégias de *savoring* em crianças do 1º ciclo; 2) avaliar a qualidade e a adequação da implementação; e 3) avaliar a eficácia da intervenção e os seus efeitos no bem-estar subjetivo das crianças.

Tratando-se de um estudo piloto, de natureza mais exploratória, e tendo em conta os objetivos definidos, adotou-se um desenho quase-experimental, sem grupo de controlo, com recolha de dados quantitativos em dois momentos temporais (pré e pós intervenção), com vista à avaliação da eficácia e dos efeitos da intervenção; e de dados quantitativos e qualitativos ao longo da intervenção, com vista a avaliação da qualidade e da adequação da sua implementação.

Participantes

Estando este estudo integrado no referido projeto de doutoramento selecionaram-se como participantes alunos do mesmo ano de escolaridade / faixa etária com que a nova versão do programa EEP irá ser estudada.

No total, participaram na intervenção 21 crianças, 13 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos ($M = 9.43$; $DP = 0.51$), sendo que 57.1 % tinham 9 anos e 42.9% tinham 10 anos. Todas as crianças pertenciam

a uma turma do 4º ano de escolaridade de uma escola pública em Almada, uma região na zona sul de Lisboa.

A amostra do estudo foi selecionada através de métodos não-probabilísticos, especificamente por conveniência, uma vez que foi necessário recorrer à rede de contactos mais próximos à equipa de investigação para proceder ao pedido de colaboração da escola.

Procedimento de Recolha de Dados

Previamente à recolha de dados, procedemos ao pedido de autorização à Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa e à entidade do Ministério da Educação responsável pela realização de inquéritos em meio escolar, os quais aprovaram a nossa investigação.

Como referido anteriormente, recorreremos aos nossos contactos mais próximos para o pedido de colaboração de uma escola para o nosso estudo. Assim que a escola com quem contactamos e a professora de uma das turmas de 4º ano aceitaram o nosso pedido, procedemos a uma solicitação mais formal através da entrega e pedido de assinatura de uma carta de consentimento informado à direção da escola (Anexo 1) e a todos os encarregados de educação dos alunos dessa turma (Anexo 2).

A recolha de dados foi feita antes e após a intervenção, a meio de março e no final de abril respetivamente, através da aplicação de questionários às crianças presencialmente na sala de aula, durante o período de aulas, na presença da professora. Todos os questionários foram aplicados numa única sessão com a duração de cerca de 1 hora, de forma coletiva e anónima, antes e depois da intervenção, pela seguinte ordem: questionário sociodemográfico e protocolo de investigação. De modo a conseguirmos emparelhar os questionários de cada participante (questionários pré-intervenção e questionários pós-intervenção) para aferirmos eventuais mudanças entre momentos, foi lhes pedido que criassem um código com o dia do seu aniversário mais o dia de aniversário de outro familiar.

Na recolha de dados de pré-intervenção as moderadoras leram o enunciado de todos os questionários em voz alta, e estiveram disponíveis para tirar dúvidas aos participantes ao longo do preenchimento de todos os questionários. No segundo momento de recolha de dados (pós-intervenção), já não foi necessária a leitura do enunciado em voz alta, apenas foi necessário o esclarecimento de algumas dúvidas pontuais. No início e durante o preenchimento dos questionários, foi lembrado às crianças que não havia respostas

certas nem erradas. Em ambos os momentos de recolha de dados as moderadoras realizaram o consentimento informado oralmente (Anexo 3). Nenhum aluno se recusou a participar ou desistiu a meio do preenchimento dos questionários. Adicionalmente, no final de todas as sessões de intervenção foram aplicados questionários de satisfação às crianças.

Apresentação da Intervenção: A “Oficina das Emoções Positivas”

A construção da “Oficina das emoções positivas” teve presente o propósito desta constituir uma intervenção que possa ser adicionada como um módulo extra ao programa Educação Emocional Positiva (Rodrigues, 2015). Tendo em conta o número de sessões dos demais módulos do programa EEP considerámos que este novo módulo sobre *savoring* deveria ter cinco sessões, às quais acrescentámos mais duas, num total de sete sessões, sendo que a primeira e a última foram destinadas à recolha dos dados pré- e pós intervenção.

Tendo em vista a construção da intervenção, foi realizada uma revisão sistemática da literatura na área (Camacho, 2022) com o intuito de identificar programas ou pequenas intervenções de promoção de estratégias de *savoring*. Através desta revisão foi-nos possível verificar a inexistência de intervenções unicamente com este propósito, contudo encontramos alguns programas/ intervenções que continham uma componente de promoção de *savoring*. Identificámos igualmente alguns estudos realizados em Portugal sobre acontecimentos positivos, emoções positivas e estratégias de *savoring* utilizadas por crianças, designadamente do 1º ciclo. Neste seguimento, para a construção da intervenção “Oficina das Emoções Positivas”, recorremos: 1) à literatura sobre programas/ intervenções resultantes desta revisão sistemática (e.g. Boniwell et al., 2016; Duffy et al., 2016; Hamm et al., 2016; Harrison et al., 2016; Suldo et al., 2014; Sundar et al., 2016); 2) à literatura sobre as boas práticas para o desenho e construção de programas / intervenções no âmbito da Psicologia Positiva (Marques Pinto e Alvarez, 2016; Zyl et al., 2019); e, ainda, 3) ao estudo de Abreu (2021) sobre os acontecimentos e emoções positivas, e estratégias de *savoring* utilizadas por crianças portuguesas com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos.

Este último estudo foi particularmente relevante para a construção desta intervenção, porque, através dos resultados das entrevistas feitas a crianças, aos seus pais, a professores e a especialistas, conseguimos aceder a informação importante para a escolha e organização dos conteúdos para a nossa intervenção. Algumas guias de

orientação que retirámos deste estudo foram: a) partir do trabalho em torno do conhecimento emocional geral e mais simples, para depois introduzir o *savoring*; b) trabalhar a conscienciosidade, o conhecimento e diferenciação emocional sem associar as emoções a acontecimentos específicos; c) dentro das estratégias de *savoring*, abordar as mais simples e mais usadas pelas crianças, como as comportamentais, mas também abordar algumas mais complexas, como as cognitivas; d) fomentar o envolvimento dos pais na intervenção; e) utilizar metodologias em que as crianças participem ativamente; f) conjugar momentos lúdicos com momentos de reflexão, começando por atividades práticas e depois promover momentos de reflexão; e, por fim, g) adotar uma organização do geral para o particular, do indutivo para o dedutivo, tanto intra-sessões como inter-sessões (Abreu, 2021). Assim, organizámos a intervenção de modo que na primeira sessão fossem abordadas todas as emoções (emoções agradáveis e desagradáveis), a segunda sessão fosse dedicada ao conhecimento mais detalhado das emoções agradáveis (positivas), a terceira sessão à introdução do *savoring* e dos seus pré-requisitos, a quarta sessão para apresentação de estratégias de *savoring* e a última para a prática das estratégias.

As moderadoras juntamente com a professora da turma dos participantes pré-definiram um horário e dia na semana para as sessões, de modo que estas pudessem ocorrer de forma regular ao longo do tempo. Todas as sessões ocorreram semanalmente na sala de aula com a duração de 60 minutos aproximadamente. Os participantes receberam desafios para fazerem ao longo da semana entre as sessões de modo a reforçar e transferir as aprendizagens para o seu dia-a-dia.

Adicionalmente, os pais foram integrados na intervenção através do envio de emails depois de cada sessão, com um breve resumo do que foi feito na sessão e com o pedido de colaboração para ajudarem os filhos na realização dos desafios da semana. A Tabela 1 apresenta de modo sucinto os objetivos de cada sessão e um exemplo de uma atividade realizada em cada sessão.

Tabela 1

Estrutura e Conteúdos da Intervenção Oficina das Emoções Positivas

Sessões	Objetivos	Descrição de um exemplo de uma atividade
Sessão 2: Emoções em Geral	Tomar consciência de que todas as emoções (agradáveis e desagradáveis) têm as suas funções e são importantes, e que todos sentimos todas as emoções.	Atividade “ <i>As emoções são nossas amigas</i> ”: Visualização do excerto do filme "Divertida Mente" sobre a apresentação das emoções (https://www.youtube.com/watch?v=IH-cCZjwYHo) (2 minutos). No final segue-se um momento de discussão e reflexão sobre o mesmo.
Sessão3: Emoções Positivas	Conhecimento das emoções positivas (as abordadas no Questionário de Autorregulação de Emoções Positivas para Crianças). Reconhecimento das emoções positivas nos outros e da sua importância.	Atividade “ <i>O Sorriso</i> ”: Todas as crianças recebem um cartão com o nome de uma emoção positiva. Explica-se às crianças que estas não podem mostrar o nome da sua emoção positiva a ninguém, porque têm que a representar através de gestos ao mesmo tempo que estão a andar pela sala. O objetivo do jogo é todas as crianças com a mesma emoção unirem-se através da observação e reconhecimento das emoções positivas nos outros. Quando todos os grupos estiverem unidos corretamente a atividade acaba e segue-se um momento de reflexão e discussão acerca da mesma.
Sessão 4: Introdução do <i>savoring</i>	Introduzir o conceito de <i>savoring</i> .	Atividade “ <i>Aprender a saborear</i> ”: Todas as crianças estão sentadas em círculo no chão. Para saborear intencionalmente alguma comida, cada aluno recebe um pedaço de fruta (maçã, pera, banana e morango, de acordo com o levantamento feito previamente sobre as preferências das crianças) e, com olhos fechados, os deve cheirar a fruta e depois colocá-la na boca. Devemos instruir os alunos a não morder até que tenham explorado completamente a fruta com a boca, língua e dentes. Finalmente, os alunos devem morder a fruta e apreciar o sabor da fruta antes de engolir. Segue-se um momento de reflexão e partilha sobre a experiência.
Sessão 5: Treino de estratégias de <i>savoring</i>	Introduzir e praticar diferentes estratégias de <i>savoring</i>	Atividade “ <i>Truques para saborear melhor as coisas boas da vida</i> ”: Através de cartões ilustrativos de situações, por exemplo: a) cartão com imagem de criança a receber uma medalha; b) situação de convívio com a família; c) situação de convívio com amigos; etc.), conta-se uma pequena história aos alunos de modo a possibilitar que se identifiquem com aquela situação ou com uma semelhante. Depois de contar a história, perguntamos aos alunos: quem é que já passou por uma situação semelhante e teve uma emoção positiva; que emoção positiva sentiu; O que é que fizeram ou pensaram para sentir essa emoção positiva mais forte ou continuar a senti-la durante mais tempo? No final, refletir em conjunto sobre cada estratégia.
Sessão 6: Treino de estratégias de <i>savoring</i>	Prática de estratégias de <i>savoring</i> .	Atividade “ <i>Teatro dos truques</i> ”: esta atividade é realizada em grupos de 3/ 4 elementos e podemos dividi-la em duas partes: Na primeira parte, são dados a cada grupo 5 min, para pensarem numa situação que desencadeia emoções positivas e que se sintam bem em recriá-la através de um miniteatro. Tendo todos os grupos concluído esta fase, é dada a cada grupo uma estratégia de <i>savoring</i> que terão de aplicar à situação que imaginaram. Neste momento são dados mais 5 min para que cada grupo consiga pensar em como vão recriar a situação, antes e depois de aplicar a estratégia de <i>savoring</i> . A segunda parte da atividade é a apresentação dos miniteatros. Cada grupo apresenta o seu miniteatro para os outros grupos. Primeiro apresentam apenas a situação positiva e faz-se uma pequena pausa para questionar o próprio grupo sobre qual a emoção que acham que sentiriam. Após identificação da emoção, é dada continuidade ao teatro em que aplicam a estratégia de <i>savoring</i> que lhes foi sugerida. Aos outros grupos é dada a tarefa de tentar adivinhar qual a estratégia que o grupo está a utilizar.

Instrumentos de Recolha de Dados

Iniciámos a recolha de dados com o questionário sociodemográfico, de modo a conseguirmos caracterizar a nossa amostra (e.g. idade e sexo). Para a avaliação da eficácia e dos efeitos da intervenção utilizou-se a versão portuguesa do questionário *Positive And Negative Affect Scale – Children And Adolescents* (PANAS-CA) de Carvalho e Marques-Pinto (2016); o questionário de *Autorregulação das Emoções positivas para crianças* (QAEP-C) de Camacho et al. (2022) e a versão portuguesa do questionário *Mental Health Continuum - Short Form* (MHC-SF, CA) de Carvalho et al. (2016).

O *Positive and Negative Affect Scale – Children and Adolescents* (PANAS-CA), desenvolvido por Laurent e colaboradores (1999), na versão traduzida e adaptada para a população portuguesa por Carvalho e Marques-Pinto (2016), tem como objetivo avaliar emoções / sentimentos positivos e negativos de crianças e adolescentes sentiram durante as últimas semanas. É constituído por 10 itens, cinco abrangendo emoções / sentimentos positivos e os outros cinco emoções / sentimentos negativos. A resposta aos itens é dada numa escala de likert de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a *Nada ou não muito* e 5 corresponde a *Muito*. Neste sentido, valores mais altos nas escalas indicam que as crianças sentiram mais emoções positivas/ negativas nas últimas semanas, ao passo que valores mais baixos indicam que as crianças sentiram menos emoções positivas/ negativas ao longo das últimas semanas.

No presente estudo, a consistência interna obtida para a escala de emoções positivas foi adequada na recolha de dados pré ($\alpha = 0.67$) e pós ($\alpha = 0.72$) intervenção. Para a escala de emoções negativas o alfa de Cronbach foi de 0.75 em pré -intervenção e 0.61 em pós intervenção. Para a verificação do efeito da intervenção criamos duas novas variáveis a partir deste instrumento – *Emoções Positivas* e *Emoções Negativas*. Estas variáveis foram criadas a partir do cálculo da média das pontuações de cada participante em cada item dessas escalas.

O questionário QAEP-C de Camacho et al. (2022), foi construído especificamente para este estudo, para avaliar a utilização das estratégias de *savoring* pelas crianças. Para a construção deste instrumento, baseamo-nos no questionário *Positive Events and Responses Survey – Youth Report* (PEARS-Y) de Palmer e Gentzler (2014). Nesse sentido foi necessário entrar em contacto com as autoras para pedir autorização para a sua adaptação e utilização, a qual foi concedida. A estrutura do questionário baseia-se na apresentação de três situações hipotéticas, potencialmente positivas para as crianças, nomeadamente, receber uma excelente nota escolar, fazer uma atividade que se gosta

muito com os pais e ter uma festa de aniversário com muitos amigos presentes. Face a cada situação questionou-se o participante sobre como este se sentiria, e quais as estratégias de *savoring* que mais provavelmente utilizaria nessa mesma situação.

Para a escolha das situações positivas utilizadas, recorremos aos estudos nacionais anteriormente realizados sobre *savoring* em crianças, de forma a verificar quais as situações positivas mais frequentemente mencionadas pelas crianças portuguesas (Abreu, 2021; Oliveira, 2012; Silva, 2011). Estudos anteriores indicaram-nos que era relevante utilizarmos uma situação relacionada com sucesso académico (1), outra com convívio em família (2) e outra com convívio com pares (3). Relativamente às emoções positivas a avaliar tendo em conta a faixa etária e nacionalidade (portuguesa) dos participantes, pesquisamos a literatura sobre emoções positivas estudadas em crianças em estudos internacionais (de la Veja et al., 2013; Oros et al., 2011; Oros, 2014; Oros, 2015) e nacionais (Abreu, 2021; Oliveira, 2012; Silva, 2011). Verificámos que as emoções felicidade, orgulho, gratidão, calma (i.e., serenidade) e entusiasmo eram as mais relevantes, tendo estas 5 emoções sido incluídas no questionário. As estratégias de *savoring* utilizadas também foram escolhidas com base nos estudos portugueses sobre as estratégias de *savoring* mais mencionadas pelas crianças portuguesas (Abreu, 2021; Oliveira, 2012; Silva, 2011). Deste modo, incluímos no questionário 24 itens (4 itens por dimensão), relativos a estratégias das dimensões de prolongamento da experiência (e.g. “fazer o mesmo mais vezes”), prosseguimento para outra experiência (e.g. “Ir fazer outra coisa boa”), partilha com os outros (e.g. “Contar a um bom amigo”), construção de memórias (e.g. “Tirar uma fotografia do que estava a acontecer”), pensamento de apreciação (e.g. “Pensar que era o melhor dia da minha vida”) e estratégias de *dampening* (e.g. “Pensar em coisas más com o que estava a acontecer”). Os participantes responderam aos diversos itens relativos a emoções positivas e a estratégias de *savoring* numa escala de likert de 0 a 4, em que 0 correspondia a *Nada* e 4 a *Muito*.

Dada a fase inicial de estudo das qualidades psicométricas em que o questionário ainda se encontra, no presente estudo optámos por utilizar apenas as respostas à primeira situação positiva apresentada às crianças (receber uma excelente nota escolar) e mais concretamente as respostas dadas aos itens de duas das subescalas, uma de natureza comportamental - *prosseguimento para outra experiência* e outra de natureza cognitiva - *construção de memórias*. O valor da consistência interna para a primeira subescala mencionada foi de 0.61 em pré intervenção e 0.81 em pós intervenção. O valor do alfa de Cronbach para a segunda subescala foi de 0.71 em pré-intervenção e 0.61 em pós

intervenção. À semelhança do sucedido com o questionário PANAS, também a partir deste questionário contruímos duas variáveis- *Prosseguimento da Experiência* e *Construção de Memórias*, através do cálculo da média das pontuações dos participantes nestas duas escalas. Pontuações mais altas na escala significam que as crianças vêm mais possibilidade de usarem a estratégia de *savoring* correspondente, caso experienciassem determinada situação sugerida no questionário. Contrariamente, pontuações mais baixas significam que as crianças não vêm muita possibilidade de usar a estratégia *savoring* correspondente, caso experienciassem determinada situação sugerida no questionário.

O questionário *Mental Health Continuum – Short Form* (MHC-SF), construído por Keyes (2002) e traduzido e adaptado para crianças e pré-adolescentes na população portuguesa por Sampaio de Carvalho e colaboradores (2016). Este instrumento pretende avaliar a saúde mental dos participantes, deste modo, é composto por 14 itens agrupados em três dimensões de bem-estar: bem-estar emocional (e.g., “*Durante o último mês, quantas vezes se sentiu satisfeito*”); bem-estar social (e.g. “*Durante o último mês, quantas vezes sentiu que tinha alguma coisa importante para dar ao mundo/ para ajudar o mundo*”) e bem-estar psicológico (e.g. “*Durante o último mês, quantas vezes sentiu que lhe parece bem a forma como o nosso mundo funciona*”). As perguntas deste questionário também foram respondidas numa escala de likert de 6 pontos, em que 0 correspondia a *Nunca* e 5 a *Todos os dias*. As respostas a este questionário permitem situar o indivíduo no contínuo de bem-estar sugerido por Keyes (2005), nomeadamente, *flourishing*, saúde mental moderada e *languishing*. Assim, para que o indivíduo esteja num estado de *flourishing*, necessita de pontuar entre 4 (*Quase todos os dias*) e 5 (*Todos os dias*) num dos três itens do bem-estar emocional e em, pelo menos, seis dos onze itens do bem-estar psicológico e social. Por outro lado, para que o indivíduo se encontre num estado de *languishing*, deve pontuar 0 (*Nunca*) ou 1 (*Uma ou duas vezes*) num dos três itens correspondentes ao bem-estar emocional e em pelo menos seis dos restantes itens. Os indivíduos cujas suas respostas não entram nestes padrões, possuem uma saúde mental moderada. Desta forma, podemos dizer que pontuações mais altas em resposta aos itens correspondem a uma melhor saúde mental, ao inverso de pontuações mais baixas que revelam uma menor saúde mental. No que respeita à consistência interna do instrumento no presente estudo, na escala de bem-estar emocional obteve-se um alfa de Cronbach de 0.53 em pré-intervenção e de 0.61 em pós-intervenção. Na escala de bem-estar social verificaram-se níveis adequados de consistência interna ($\alpha_{\text{pré-intervenção}} = 0.73$, $\alpha_{\text{pós-intervenção}} = 0.69$), assim como na escala de bem-estar psicológico ($\alpha_{\text{pré-intervenção}} = 0.69$, $\alpha_{\text{pós-intervenção}} = 0.69$), assim como na escala de bem-estar psicológico ($\alpha_{\text{pré-intervenção}} = 0.69$, $\alpha_{\text{pós-intervenção}} = 0.69$), assim como na escala de bem-estar psicológico ($\alpha_{\text{pré-intervenção}} = 0.69$, $\alpha_{\text{pós-intervenção}} = 0.69$).

intervenção = 0.93). Assim como nos dois questionários anteriores, construímos as variáveis *Bem-estar emocional*, *Bem-estar social* e *Bem-estar psicológico*, a partir do cálculo da média das pontuações dos participantes nestas escalas. Pontuações mais altas nestas escalas indicam que a criança possui um maior bem-estar nas três dimensões (emocional, social e psicológica), e pontuações mais baixas revelam um menor bem-estar nas três dimensões.

Para a avaliação da qualidade da implementação procedeu-se à construção de uma grelha de avaliação para cada sessão da intervenção, de modo que as duas moderadoras da intervenção pudessem tirar notas e avaliar o decurso das sessões de forma independente. A grelha de avaliação da qualidade da implementação utilizada neste estudo foi adaptada de uma grelha já existente desenvolvida no âmbito do Programa A+ (Oliveira et al., 2022), a qual tem por referência o modelo de Berkel et al., (2011). De acordo com este modelo, existem duas grandes categorias de implementação, nomeadamente os comportamentos do moderador do programa e os comportamentos dos participantes, e ambas estas categorias influenciam os resultados do programa. Assim, a nossa grelha de avaliação de cada sessão procurou avaliar: 1) todas as atividades da sessão; 2) comportamento do formador; 3) material utilizado; 4) comportamento dos formandos e 5) avaliação global da sessão, e ainda averiguar três aspetos a melhorar e três aspetos a manter em cada sessão.

Os parâmetros que procuramos avaliar para cada atividade foram: 1) adequação aos objetivos da sessão; 2) clareza da informação para os formandos; 3) interesse/entusiasmo dos formandos; 4) participação ativa dos formandos; 5) atenção dos formandos e 6) capacidade de condução/ gestão pelo formador.

Para a avaliação do comportamento do formador, tivemos em atenção: 1) capacidade de envolvimento dos formandos; 2) entusiasmo e clareza; 3) promoção da coesão entre os formandos; 4) escuta refletida e síntese; 5) preparação/ competência na utilização dos métodos interativos e 6) domínio dos conteúdos.

Relativamente ao material utilizado em cada sessão, foi necessário proceder-se à sua listagem, seguindo-se a avaliação de: 1) facilidade de utilização pelo dinamizador; 2) facilidade de utilização pelos formandos; 3) interesse/ entusiasmo dos formandos e 4) adequação às características dos formandos.

No que diz respeito ao comportamento dos formandos, este foi avaliado pelos seguintes parâmetros: 1) atenção à apresentação dos conteúdos da sessão; 2) interesse/ entusiasmo face ao tema da sessão; 3) interesse/ entusiasmo face às atividades propostas;

4) participação ativa nas atividades; 5) envolvimento na realização das atividades; 6) esforço/ dedicação na realização das atividades propostas e 7) sentimento de bem-estar durante a realização das atividades.

Por último, na avaliação global da sessão, teve-se em conta: 1) o interesse/ entusiasmo dos formandos; 2) a participação ativa dos formandos; 3) a capacidade de condução/ gestão da sessão pelo formador; 3) a adequação das atividades ao grupo; 4) a adequação das condições físicas na sessão; 5) o ambiente da sessão; 6) a concretização dos objetivos da sessão e 7) a realização das atividades no tempo programado. Todos os parâmetros, foram avaliados numa escala de *likert* de 5 pontos, sendo que 1 corresponde a “Nenhum/a” e 5 a “Muito/a”.

Para além da grelha de avaliação de cada sessão que as facilitadoras do programa preencheram, também aplicamos um questionário de satisfação para os participantes. Este instrumento foi adaptado de um instrumento semelhante construído e utilizado num projeto de doutoramento (Pereira, 2016). Com este questionário conseguimos perceber se os participantes gostaram ou não das atividades desenvolvidas ao longo da sessão e a sua apreciação global da sessão. O questionário de avaliação da satisfação para os participantes incluía uma primeira questão destinada a perceber a sua satisfação em relação às atividades realizadas (“*Primeiro gostaria de saber o que achaste das atividades. Gostaste das atividades?*”) cuja resposta era dada numa escala de 3 pontos (“*sim*”, “*mais ou menos*” ou “*não*”). Depois questionava-se em concreto quais as actividades de que os participantes tinham gostado mais e de quais tinham gostado menos, em formato de resposta múltipla (e.g. *Qual a atividade de que mais gostaste? (Faz um X na tua resposta): (1) Atividade 1 (conversa e partilha do desafio da semana anterior); (2) Atividade 2 (Imagens e truques para saborear melhor as coisas boas da vida); (3) Atividade 3 (Aprender truques de “Construir Memórias” e “Pensamento Fixe”); (4) Todas e (5) Nenhuma*). O questionário terminava com duas questões abertas sobre o que é que os participantes gostariam de ter aprendido naquela sessão e que não foi abordado e o que é que mudariam na sessão. Essa versão do questionário foi aplicada apenas no final da sessão 2, porque verificamos que era longa de mais para os participantes responderem em 10 minutos. Por este motivo, adaptámo-lo, alterando as duas questões abertas finais para apenas uma (“Qual é a tua opinião sobre a sessão de hoje?”). Foram calculadas percentagens para as respostas dadas à primeira questão (“*Primeiro gostaria de saber o que achaste das atividades. Gostaste das atividades?*”) para todas as sessões.

Análise de Dados

Para proceder à análise dos dados quantitativos recolhidos recorreu-se ao programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 27.0 (IBM, SPSS Inc., Armonk, NY). Começámos pela avaliação da consistência interna das variáveis em estudo, calculando o alfa de Cronbach (α) para os dois momentos em análise (pré e pós-intervenção). De acordo com Nunnally e Bernstein (1994), os valores de consistência interna são considerados adequados quando o alfa apresenta indicadores pelo menos de 0.60. A partir destes elementos, criámos as novas variáveis compostas para cada momento de avaliação. Em seguida, efetuámos uma análise descritiva das variáveis (e.g., média (M), desvio-padrão (DP), incluindo dos indicadores sociodemográficos.

Devido ao desequilíbrio amostral em função do sexo dos participantes, analisou-se, também, se existiam diferenças prévias nas variáveis em estudo face a esta característica, devido à sua relevância no âmbito do estudo das competências socioemocionais. Para tal, aplicaram-se testes t para amostras independentes, com o intuito de se perceber a necessidade de controlar esta variável em análises subsequentes. Em seguida, para dar resposta ao primeiro objetivo do presente estudo e consequente verificação de papel da intervenção, realizámos testes t para amostras emparelhadas começando por uma verificação dos seus pressupostos nomeadamente a distribuição aproximadamente normal das diferenças entre os pares de observações e identificação de dados extremos. Para a verificação destes pressupostos recorreremos aos gráficos $Q-Q$ que revelaram a dispersão dos pares de observações em torno de 0, revelando a sua aproximação a esta distribuição. Devido à amostra de pequena dimensão ($N = 21$) a aplicação do teste t é adequada, em particular quando os dados tendem a aproximar-se a uma distribuição normal (de Winter, 2013). De modo a reduzir a probabilidade de se cometer um Erro do Tipo I, o nível de significância considerado de 0.05 foi ajustado em função do número de comparações feitas, aplicando-se a correção de *Bonferrani*. Assim, o nível de significância considerado para este estudo foi de 0.004. Além da significância associada à estatística de teste, analisou-se a dimensão do seu efeito através do d de Cohen. De acordo com Cohen (1988), os efeitos podem ser de pequena (0.2), moderada (0.5) ou grande (0.8) dimensão. A representação gráfica dos dados emparelhados foi feita através de diagramas de extremos e quartis, recorrendo ao pacote *ggpubr* (Kassambara, 2020) desenhado para ambiente R (R Core Team, 2022).

Para a avaliação da qualidade da implementação da intervenção, calculou-se os *coeficientes de correlação intraclass*, como forma de medir o grau de acordo entre as

avaliações feitas pelas duas facilitadoras da intervenção nas 5 sessões. O resultado desta operação pode variar entre 0 e 1, onde um $CCI < 0.5$ indica fraco acordo, um CCI entre 0.5 e 0.75 indica acordo moderado, um CCI entre 0.75 e 0.90 indica um bom acordo e um $CCI > 0.90$, revela um acordo excelente entre as codificadoras (Koo et al., 2016). O modelo utilizado para estimar o CCI foi o *ANOVA a dois fatores de efeitos aleatórios* de tipo *acordo absoluto*, e como unidade do cálculo, foram utilizadas as médias das pontuações dadas por cada facilitadora do programa em cada sessão (média dos codificadores). Optou-se por utilizar este modelo, porque neste, tanto os participantes como os codificadores (facilitadoras do programa) são assumidos como sendo selecionados de uma *pool* de possíveis codificadores (McGraw, et al., 1996), o que confere um caráter mais realístico ao resultado, permitindo a sua generalização para codificadores com características semelhantes. Para o CCI foi, ainda, calculado o intervalo de confiança de 95% que informa sobre os limites inferior e superior para este coeficiente Além do CCI foi calculada uma medida adicional de acordo, nomeadamente a média das correlações bivariadas de Pearson. O cálculo dos indicadores de acordo foi feito através do pacote *irr* (Gamer et al., 2019) desenhado para ambiente R (R Core Team, 2022).

Relativamente aos dados qualitativos recolhidos no questionário de satisfação aplicado às crianças e dada a avaliação globalmente positiva destas sobre as sessões, nomeadamente na pergunta “*Queria que pensasses nas atividades que fizemos hoje. Gostava muito de saber a tua opinião sobre o que fizemos e falamos. Primeiro gostaria de saber o que achaste das atividades. Gostaste das atividades?*” considerámos apenas excertos ilustrativos da satisfação elevada expressa pelas crianças. Relativamente aos dados qualitativos recolhidos através da grelha de avaliação das sessões preenchidas pelas facilitadoras da intervenção, consideramos os três aspetos a melhorar e os três aspetos a manter em cada sessão, de modo a reunir informação para a melhoria da intervenção.

Resultados

Análise Descritiva e Comparação de Médias em Função do Sexo

A Tabela 2 apresenta os resultados das médias e desvios-padrão de todas as variáveis em estudo tendo em conta o sexo dos participantes. Como podemos observar através dos resultados do teste *t*, não existem diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos, sendo os efeitos de dimensão moderada a forte. Não existindo

diferenças entre estes grupos, as análises subsequentes foram consideradas para a amostra na sua totalidade.

Tabela 2

Estatística Descritiva, Testes t e Dimensão de Efeito por Sexo dos Participantes

Variáveis	Raparigas		Rapazes		<i>t(df)</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Emoções Positivas	4.60	0.28	4.25	0.60	-1.83 (18,217)	0.083	0.50
Emoções Negativas	1.35	0.26	1.66	0.72	1.42 (16,286)	0.173	0.59
Prosseguimento para outra experiência	3.38	0.49	3.31	0.67	-0.25 (19)	0.809	0.61
Construção de memórias	2.58	0.89	2.51	1.17	-0.15 (19)	0.885	1.07
Bem-estar Emocional	4.08	0.58	4.03	0.75	-0.19 (19)	0.855	0.69
Bem-estar Social	3.88	0.65	3.17	1.13	-1.61 (19)	0.124	0.98
Bem-estar Psicológico	4.29	0.47	4.05	0.66	-0.89 (19)	0.384	0.60

Análise Descritiva e Comparação de Médias Antes e Após a Intervenção

A Tabela 3 apresenta as médias e desvios-padrão de todas as variáveis em pré- (T1) e em pós-intervenção (T2), assim como os resultados para os testes t para amostras emparelhadas e o *d* de Cohen para análise da dimensão do efeito obtido.

Tabela 3

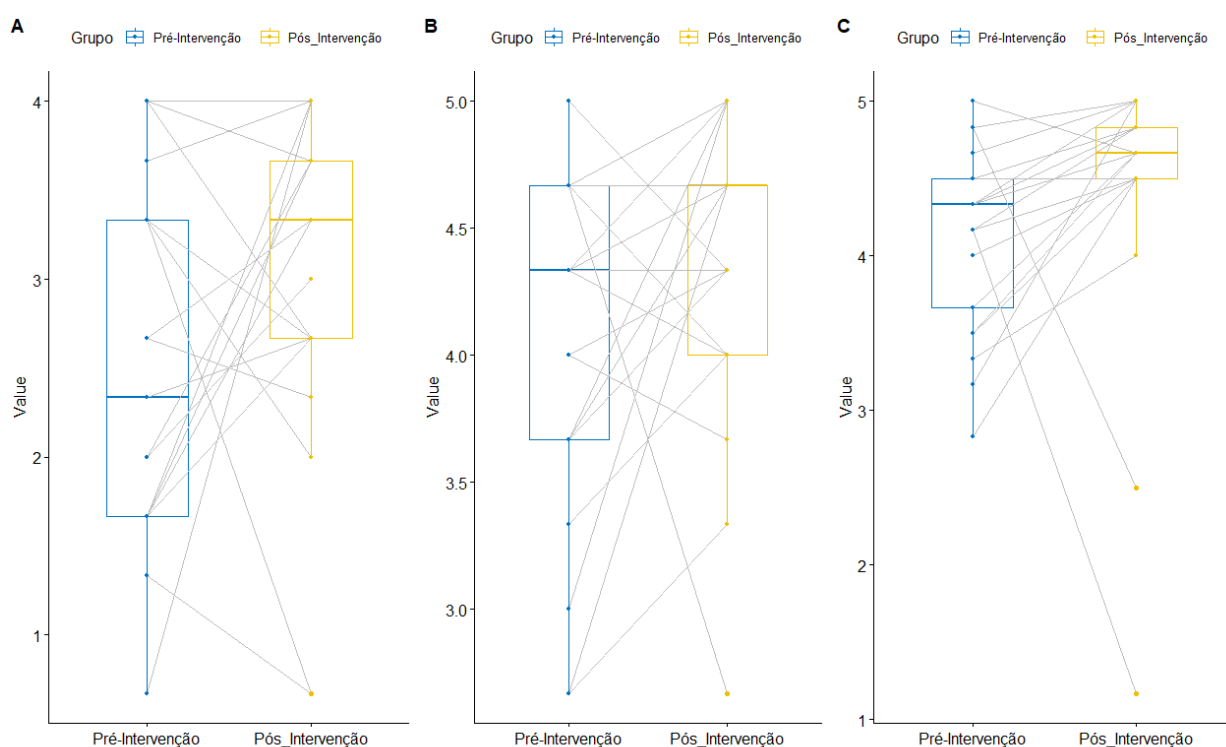
Médias e Desvios-Padrão, Testes t e Dimensão do Efeito em Pré e Pós Intervenção

Variáveis	T1		T2		<i>t(df)</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Emoções Positivas	4.37	0.53	4.42	0.52	-0.47 (19)	0.647	0.48
Emoções Negativas	1.54	0.60	1.49	0.52	0.47 (20)	0.642	0.56
Prosseguimento para outra experiência	3.33	0.61	3.33	0.85	0.00 (19)	>.999	0.96
Construção de memórias	2.54	1.05	3.03	0.99	-1.97 (20)	0.063	1.14
Bem-estar Emocional	4.05	0.68	4.37	0.60	-2.91 (20)	0.009	0.50
Bem-estar Social	3.44	1.02	3.41	1.10	0.15 (20)	0.886	0.90
Bem-estar Psicológico	4.14	0.60	4.44	0.92	-2.03 (20)	0.056	0.66

Em termos descritivos, analisando a diferença entre os pares de observações e valores de teste t , os resultados encontrados revelaram maior diferença nas variáveis *savoring* de construção de memórias, bem-estar emocional e bem-estar psicológico, sendo estes efeitos de dimensão moderada a forte. Através da Figura 1 é possível ver a evolução destas variáveis para cada criança, revelando a sua tendência ascendente e com menor dispersão entre as respostas após a intervenção. Contudo, como se pode verificar com a redução do nível de significância para 0.004 para a correção do Erro Tipo I devido às comparações múltiplas, não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Figura 1

Diagramas de Extremos e Quartis para Dados Emparelhados



Avaliação de processo / da qualidade da implementação

Em relação ao processo de implementação, apresentam-se os resultados por dimensões da qualidade de implementação avaliadas na ficha de avaliação de cada sessão preenchida pelas duas dinamizadoras da intervenção. Com exceção da quinta sessão, todas as outras sessões foram dinamizadas pelas duas dinamizadoras. Especificamente, em termos quantitativos, o valor de CCI ($F(35, 35.6) = 2.75, p = .002, CCI = 0.64, 95\% CI [0.29, 0.82]$), revelou um acordo moderado entre as avaliações das sessões feitas pelas

moderadoras. Este acordo moderado é, também, sustentado pela média das correlações bivariadas de *Pearson* entre as moderadoras ($r_{(média)} = 0.47, z = 2.69, p = .007$).

Relativamente à fidelidade, dimensão que se refere ao grau em que todos os componentes do programa foram implementados de acordo com o plano da sessão, possível dizer que a fidelidade da aplicação desta intervenção foi boa, na medida em que todas as atividades pensadas foram efetivamente realizadas e os principais objetivos de cada sessão atingidos. No entanto, como algumas atividades não se realizaram no tempo previsto, verificou-se em algumas sessões, falta de tempo para a realização das atividades finais, o que de certo modo impediu que estas atividades se realizassem como desejado. Esta dificuldade na gestão do tempo, foi uma dificuldade sentida na maioria das sessões pelas duas aplicadoras. A principal razão para isso ter acontecido foi o facto da amostra ser muito participativa, no entanto, ambas as dinamizadoras reconheceram falta de diretividade e falta de estratégias de gestão de grupo no que concerne a diminuição de ruído de fundo.

Em contrapartida, as dinamizadoras demonstraram que possuíam conhecimento na área, que conseguiram transmitir os conteúdos pretendidos, promover a coesão entre os participantes, promover momentos de reflexão e momentos síntese, e ainda à vontade em utilizar todos os materiais necessários à realização de todas as atividades. As dinamizadoras conseguiram estabelecer uma boa relação com todo o grupo de participantes, que, juntamente com a boa relação entre os participantes e a sua pré-disposição com entusiasmo para a realização de todas as atividades propostas, contribuíram para que houvesse sempre um bom ambiente em todas as sessões.

No que diz respeito à responsividade dos participantes, assim como mencionado acima, esta amostra foi muito participativa em todas as sessões revelando muito interesse e entusiasmo em todos os momentos, o que nos permite concluir que as atividades eram adequadas a participantes desta faixa etária (9-10 anos). Os dados das fichas de satisfação recolhidos para cada uma das sessões apontaram para níveis elevados de satisfação em todas elas, na medida em que 90.5% dos participantes referiu ter gostado das atividades das sessões 2 e 3, 100% relatou ter gostado das atividades da sessão 4, 81% gostou das atividades da sessão 5 e 100% gostou da atividade da sessão 6. Paralelamente, os comentários escritos pelos participantes em relação à sua opinião sobre cada sessão foram claramente indicativos de um elevado nível de entusiasmo e satisfação. Por exemplo, “*A minha opinião sobre a sessão de hoje é que foi muito divertida, alegre e fixe*”, “[...] *todas as atividades foram divertidas. ADOREI!*”, “*gostei do que os meus amigos disseram que*

lhes aconteceu de bom! Também gostei muito de trabalhar em equipa para fazer o puzzle da calma”, “Eu adorei! Gostei de ouvir o que os meus amigos sentiam quando faziam uma certa coisa. Saborear as frutas foi TOP (sabiam bem)! Foi calmo mas divertido! Obrigado! Obrigado pelas atividades muito divertidas, qual será a seguir?!”, “gostei de ver as caixas [das memórias] dos outros e escolher uma lembrança para mostrar. Também gostei de fazer os teatros” e “eu achei uma sessão boa porque aprendemos truques para fazer as emoções prolongarem-se durante mais tempo”.

Em relação a adaptações, isto é, modificações e adições feitas à sessão durante a sua implementação que não estavam pré-definidas, podemos dizer que as adaptações realizadas foram sempre decorrentes da falta de tempo. Deste modo, não foram adicionadas novas actividades ou novos componentes às actividades existentes, mas em algumas actividades não foi possível realizar a reflexão de forma integral como estava pensada.

Analisando os três aspetos a melhorar e os três aspetos a manter em cada sessão evidenciados pelas facilitadoras da intervenção, verificamos que no topo da lista dos aspetos a melhorar encontramos o aumento da duração das sessões, depois temos a necessidade de desenvolvimento de algumas competências / estratégias por parte das facilitadoras no que concerne à gestão de tempo e do grupo. Em relação aos aspetos que funcionaram bem, e por isso são para se manter, temos a utilização de estratégias de exposição diversificadas, a diversidade de atividades em grupo que promovem a coesão do grupo, a utilização de materiais diferentes, os momentos de reflexão e os momentos de síntese, e ainda a escuta empática e reflexiva por parte das dinamizadoras.

Discussão

Nesta secção do trabalho, passaremos à análise e discussão dos nossos resultados à luz da literatura. De modo a facilitar a organização da discussão os resultados serão discutidos por objetivos. Recordando os nossos objetivos foram desenhar e implementar uma intervenção para promover estratégias de *savoring* em crianças do primeiro ciclo, avaliar a sua adequação e implementação, e ainda avaliar a sua eficácia e efeitos no bem-estar subjectivo das crianças.

Começando pelo primeiro objectivo, efetivamente no âmbito deste trabalho construiu-se uma intervenção, a *Oficina das Emoções Positivas*, para promover estratégias de *savoring* em crianças do primeiro ciclo. A construção desta intervenção foi possível através da reunião de informação proveniente essencialmente de três fontes: 1) a literatura

resultante da revisão sistemática realizada (Camacho, 2022), cujo objetivo era a identificação de intervenções ou programas que procurassem promover estratégias de *savoring* em crianças, e onde encontramos algumas intervenções com propósitos mais gerais, mas que continham alguns exercícios de *savoring*; 2) o estudo de Abreu (2021), de grande relevo para o presente trabalho dado ter-nos informado sobre acontecimentos positivos, emoções positivas, e estratégias de *savoring* utilizadas por crianças portuguesas, referidas pelas próprias crianças, pelos seus pais e professores, e ainda sobre linhas orientadoras dadas pelos especialistas para a construção de uma intervenção como a que pretendíamos e realizamos neste estudo; e 3) as boas práticas de construção e implementação de intervenções/ programas no âmbito da Psicologia Positiva (Marques Pinto e Alvarez, 2016; Zyl et al., 2019).

Seguindo as recomendações para o desenho de uma intervenção, a nossa intervenção foi desenhada por um grupo, alicerçada teoricamente no Modelo de *Savoring* de Bryant e Veroff (2007), e alicerçada empiricamente no estudo de Abreu (2021). Adicionalmente, no desenho da nossa intervenção tivemos sempre presente a definição da nossa questão de investigação, a população em que pretendíamos intervir, os resultados esperados (aumentar o bem-estar subjectivo das crianças) e a preocupação em utilizar uma metodologia adequada (Zyl et al., 2019). No entanto, também reconhecemos algumas limitações do ponto de vista do desenho do estudo, como a falta de um grupo de controlo e de recolha de dados em *follow-up* (Zyl et al., 2019).

No que toca à implementação, como mencionado anteriormente na secção do método, procedemos aos pedidos de autorização à Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, à entidade do Ministério da Educação responsável pela realização de inquéritos em meio escolar, à escola onde aplicamos a intervenção, aos encarregados de educação dos participantes, e realizámos o consentimento oral com os participantes. Como recomendado pelo modelo GTO (Marques Pinto & Alvarez, 2016), procedemos à verificação de todos os recursos necessários à implementação antes de a iniciarmos; elaborámos uma planificação de toda a intervenção contendo o plano de todas as sessões, o seu programa e os recursos necessários; e realizámos uma avaliação contínua da intervenção através do preenchimento de grelhas de avaliação para cada sessão e do preenchimento de questionários de satisfação pelos participantes também no final de todas as sessões.

Em relação ao segundo objetivo, podemos dizer com alguma confiança que a nossa intervenção foi adequadamente implementada, tendo em conta o resultado do

cálculo do CCI que revelou um acordo moderado entre as avaliações das sessões. As avaliações das sessões, feitas pelas moderadoras, são indiciadoras da sua boa adequação, bem como a satisfação das crianças expressa nos questionários de satisfação das sessões preenchidos por estas. Ora, isso mostra que as moderadoras estiveram em consonância em relação à qualidade da implementação da intervenção e que a intervenção foi bem recebida pelos participantes, e por isso adequada a estes.

Também verificamos que a implementação correu bem, quando comparamos o número dos aspetos que as facilitadoras da intervenção partilharam como sendo aspetos a manter com o número de aspetos a alterar/ melhorar na intervenção. Dos aspetos a manter salienta-se a utilização de uma diversidade de técnicas de exposição, actividades, materiais, a promoção de coesão no grupo, a escuta empática e refletida e os momentos de reflexão e de síntese. Por outro lado, as facilitadoras da intervenção mencionaram como aspetos a alterar o tempo dedicado a algumas atividades, e consequentemente a duração da sessão, bem como a necessidade de formação específica das facilitadoras em competências de gestão do tempo e do grupo. De facto, a formação específica dos facilitadores é uma recomendação de diferentes abordagens para a correta implementação de programas e intervenções, uma vez que influencia a entrega da intervenção e consequentemente a fidelidade do programa/ intervenção (Zyl et al., 2019). Deste modo, estes dois aspetos serão de melhorar nesta intervenção e em aplicações futuras da mesma. No entanto, globalmente, a intervenção revelou-se adequada e bem implementada.

Finalmente, o terceiro objetivo do estudo visou o estudo da eficácia e dos efeitos da intervenção. A este respeito, importa mencionar que alguns estudos mostram que as meninas possuem melhores crenças de *savoring*, isto é, sentem mais capazes de saborear os momentos, e por isso tendencialmente desfrutam mais do que os meninos (Bryant et al., 2011). Curiosamente, não encontramos diferenças entre os sexos em pré-teste. Este resultado pode-se ter verificado porque esta diferença entre os sexos só começa a aparecer por volta dos 10 anos, e os participantes da nossa amostra tinham entre 9 e 10 anos. Além disso, como vimos anteriormente, a nossa amostra foi composta por 13 rapazes e 8 raparigas, o que também pode ter contribuído para este resultado. Dado que a estratégia de *savoring - prosseguimento para outra experiência* - foi encontrada como muito frequente num estudo português com crianças desta faixa etária (Silva, 2011), é possível que não tenhamos verificado grande diferença entre o momento pré-teste e o momento pós-teste, porque esta estratégia é muito utilizada pelas crianças e elas já a deviam usar previamente à intervenção, ou seja, por se verificar um efeito de teto. Por outro lado, as

crianças não deveriam usar tanto a estratégia de construção de memórias, e por isso verificámos um efeito maior da intervenção na utilização desta estratégia.

Em relação aos efeitos no bem-estar subjetivo das crianças, os nossos resultados mostram que há uma melhoria no bem-estar emocional e no bem-estar psicológico. Estes resultados vão ao encontro dos resultados de outros estudos que procuraram estudar a relação entre o uso de estratégias de *savoring* e o bem-estar subjectivo de adultos, e que mostraram que a prática de *savoring* efetivamente promove o bem-estar subjectivo (Bryant et al., 2012; Quoidbach et al., 2010).

Sendo este estudo um estudo piloto de natureza exploratória, podemos dizer que os resultados que obtivemos são promissores, porque, embora não havendo diferenças estatisticamente significativas, se verificou efetivamente, em termos descritivos, o aumento da utilização pelas crianças de estratégias de *savoring* de construção de memórias assim como um aumento do bem-estar emocional e psicológico das crianças. O facto da nossa amostra ser de pequena dimensão pode ter contribuído para a não obtenção de efeitos estatisticamente significativos, nomeadamente num contexto teórico segmentado em que os efeitos em estudo na população são ou de reduzida dimensão, ou inexistentes. Contudo, estes resultados, constituem um avanço face à literatura prévia, uma vez que, os poucos estudos encontrados acerca de intervenções com crianças que incluíam algumas actividades de *savoring* (Boniwell et al., 2016; Duffy et al., 2016; Hamm et al., 2016; Harrison et al., 2016; Suldo et al., 2014; Sundar et al., 2016) não avaliaram especificamente nem a eficácia, nem os efeitos destas atividades.

Limitações e Sugestões para Estudos Futuros

Sendo este um estudo piloto, pretendemos identificar as principais limitações deste estudo as quais deverão também ser tidas em conta em estudos futuros para que a intervenção possa ser melhorada. Como mencionado anteriormente, reconhecemos que uma das nossas limitações no desenho do estudo foi o tamanho da nossa amostra. A pequena dimensão da amostra afetou a consistência interna das escalas dos instrumentos que utilizámos e a verificação dos efeitos da intervenção e da sua significância. Além disso, também não incluímos grupo de controlo nem fizemos recolha de dados em *follow-up*. Sabemos que estes aspetos são importantes, porque contribuem para uma avaliação mais robusta da eficácia e dos efeitos das intervenções bem como da sua estabilidade temporal (Marques Pinto & Alvarez, 2016), e por isso recomendamos a sua adoção em estudos futuros. Paralelamente, o instrumento que utilizámos para a avaliação do uso das

estratégias de *savoring* das crianças é um instrumento muito recente, que ainda se encontra em fase de estudo das suas qualidades psicométricas, o que também constitui uma limitação. Diversos autores já afirmaram ser necessária a construção de novos instrumentos para avaliar o *savoring*, uma vez que os que existem - instrumentos de autorrelato retrospectivo - não capturam a experiência de *savoring* em tempo real. A verdade é que o *savoring* é um construto de difícil avaliação, porque independentemente de ser por reminiscência, no momento presente, ou por antecipação, é sempre algo que ocorre no momento presente, sendo por isso difícil de capturar (Bryant, 2021). Por último, importa mencionar a falta de formação das facilitadoras do programa no que refere a questões como a gestão do tempo e do grupo, sabendo que todas as implementações beneficiam de formação específica das facilitadoras (Zyl et al., 2019).

Apesar destas limitações, a *Oficina das Emoções Positivas* funcionou globalmente de forma muito positiva, embora possa beneficiar de algumas adaptações e melhorias, o nível de responsividade e satisfação dos alunos foi elevado. Apesar de não serem estatisticamente significativos, os resultados da intervenção na promoção de estratégias de *savoring* de construção de memórias e no bem-estar emocional e psicológico foram na direção esperada e a dimensão desses efeitos foi moderada a forte. Deste modo, em termos gerais podemos considerar que o presente estudo traz contribuições ao nível conceptual, metodológico e aplicado, sendo de destacar o potencial da intervenção construída e avaliada na promoção de estratégias de cognitivas de *savoring* (construção de memórias) e do bem-estar das crianças.

Para concluir, Bryant (2021) num estudo recente, enumera 9 questões a investigar futuramente neste âmbito, nomeadamente: explorar a dinâmica da prática do *savoring* no quotidiano (1); estudar o *savoring* reativo (processo que decorre do acontecimento de experiências positivas), mas também o proativo (processo que procura a realização de experiências positivas) (2); Integrar os julgamentos percetivos envolvidos nos estágios posteriores da atenção e regulação da experiência positiva, bem como nos estados iniciais de ir ao encontro de estímulos positivos (3); desenvolver novas formas de estudar a metacsciência das pessoa sobre sentimentos positivos (4); investigar a regulação do foco atencional no *savoring* (5); estudar os processos de desenvolvimento das habilidades e défices do *savoring* (6); esclarecer o papel dos défices em *savoring* para a verificação de patologia (7); descobrir novas variáveis situacionais que potencializem o *savoring* (8); e integrar o estudo do *savoring* por antecipação, no momento e por reminiscência intra individualmente ao longo do tempo. Deste modo muito há ainda por estudar neste

domínio, sendo que um maior conhecimento sobre estas diversas questões, facilitará a construção de programas/ intervenções de promoção de estratégias de *savoring* mais robustos e eficazes.

Referências

- Abreu, M. L. A. A. de. (2021). *Autorregulação das emoções positivas: Contributos para o desenho e implementação de uma intervenção focada nas estratégias do Savoring com crianças* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Araújo, L. A. D., Veloso, C. F., Souza, M. D. C., Azevedo, J. M. C. D., & Tarro, G. (2021). The potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development: a systematic review. *Jornal de Pediatria*, *97*, 369-377. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2020.08.008>
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, *12*(1), 23-33. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>
- Boniwell, I., Osin, E. N., & Martinez, C. (2016). Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *The Journal of Positive Psychology*, *11*(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1025422>
- Bornstein, M. H., Davidson, L., Keyes, C. L., & Moore, K. A. (2003). *Well-being: Positive development across the life course*. Psychology Press.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, *395*(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Bryant F. B. (2021). Current Progress and Future Directions for Theory and Research on Savoring. *Frontiers in Psychology*, *12*, 771698. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.771698>
- Bryant, F., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 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*(1). 107-126. <http://dx.doi.org/10.5502/ijw.v1i1.18>
- Camacho, C. (2022, 03-24). *Intervenções baseadas no Savoring para Crianças e Adolescentes: uma Revisão Sistemática da Literatura*. Jornada dos Jovens Investigadores, Faculdade de psicologia da Universidade de Lisboa.

- Camacho, C., Marques Pinto, A., & Roberto, M.S. (2022). *Estudo do Questionário de Autorregulação de Emoções Positivas para Crianças (QAEP-C) numa amostra Portuguesa*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa
- Chadwick, E. D., Jose, P. E., & Bryant, F. B. (2021). Styles of everyday savoring differentially predict well-being in adolescents over one month. *Journal of Happiness Studies*, 22(2), 803-824. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00252-6>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge Academic.
- de 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>
- de la Vega, N. G., & Oros, L. B. (2013). El rol de las emociones positivas empáticas en el comportamiento social de adolescentes argentinos. *Psicodebate*, 13, 9-24. <https://doi.org/10.18682/pd.v13i0.358>
- de Winter, J.C.F. (2013). Using the Student's t-test with extremely small sample sizes. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 18(10). <https://doi.org/10.7275/e4r6-dj05>
- Diener, E. (2009). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. In E. Diener (Ed.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 25–65). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_3
- Dubey, S., Biswas, P., Ghosh, R., Chatterjee, S., Dubey, M. J., Chatterjee, S., ... & Lavie, C. J. (2020). Psychosocial impact of COVID-19. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*, 14(5), 779-788. <https://doi.org/10.1016/j.dsx.2020.05.035>
- Duffy, S., Brown, T. M., Katsonga-Phiri, T., Bouris, A., Grant, K. E., & Keenan, K. (2016). Development of an empirically based preventive intervention for depression in preadolescent african american girls. *Prevention Science*, 17(4), 503-512. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0634-7>
- Francisco, R., Pedro, M., Delvecchio, E., Espada, J. P., Morales, A., Mazzeschi, C., & Orgilés, M. (2020). Psychological symptoms and behavioral changes in children and adolescents during the early phase of COVID-19 quarantine in three European

- countries. *Frontiers in Psychiatry*, *11*, 1329.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.570164>
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, *3*(1), Article 1. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of general psychology*, *9*(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037%2F1089-2680.9.2.103>
- Gamer, M., Lemon, J., & Singh, I. (2019). *irr: Various coefficients of interrater reliability and agreement*. <https://CRAN.R-project.org/package=irr>
- Gruber, J., Prinstein, M. J., Clark, L. A., Rottenberg, J., Abramowitz, J. S., Albano, A. M., Aldao, A., Borelli, J. L., Chung, T., Davila, J., Forbes, E. E., Gee, D. G., Hall, G., Hallion, L. S., Hinshaw, S. P., Hofmann, S. G., Hollon, S. D., Joormann, J., Kazdin, A. E., Klein, D. N., ... Weinstock, L. M. (2021). Mental health and clinical psychological science in the time of COVID-19: Challenges, opportunities, and a call to action. *The American Psychologist*, *76*(3), 409–426.
<https://doi.org/10.1037/amp0000707>
- Hamm, J. S., Carlson, J., & Erguner-Tekinalp, B. (2016). Adlerian-based positive group counseling interventions with emotionally troubled youth. *The Journal of Individual Psychology*, *72*(4), 254-272. Doi: 10.1353/jip.2016.0021
- Harrison, A., Al-Khairulla, H., & Kikoler, M. (2016). The feasibility, acceptability and possible benefit of a positive psychology intervention group in an adolescent inpatient eating disorder service. *The Journal of Positive Psychology*, *11*(5), 449-459. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2015.1117125>
- Jose, P. E., Lim, B. T., & Bryant, F. B. (2012). Does savoring increase happiness? A daily diary study. *The Journal of Positive Psychology*, *7*(3), 176-187.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2012.671345>
- Kassambara, A. (2020). *ggpubr: 'ggplot2' Based Publication Ready Plots*.
<https://CRAN.R-project.org/package=ggpubr>
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *73*(3), 539–548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., ... & Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for

- action. *The Lancet*, 378(9801), 1515-1525. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60827-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60827-1)
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Jr., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborne, L., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11(3), 326–338. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.3.326>
- Manderscheid, R. W., Ryff, C. D., Freeman, E. J., McKnight-Eily, L. R., Dhingra, S., & Strine, T. W. (2010). Peer reviewed: evolving definitions of mental illness and wellness. *Preventing chronic disease*, 7(1), A19.
- Marques Pinto, A., & Alvarez, M-J. (2016). Avaliação de programas: Modelos e aplicações aos programas de aprendizagem socioemocional. In A. Marques Pinto, & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências sócio-emocionais em Portugal* (pp. 199-226). Lisboa: Coisas de Ler.
- 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*, 21(4), 1509-1528. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00136-4>
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1996). Forming inferences about some intraclass correlation coefficients. *Psychological Methods*, 1(1), 30–46. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.30>
- Moore, K. A., Murphey, D., & Bandy, T. (2012). Positive child well-being: An index based on data for individual children. *Maternal and child health journal*, 16(1), 119-128. <https://doi.org/10.1007/s10995-012-1001-3>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Construction of conventional tests. *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- O'Reilly, M., Sviryzdenka, N., Adams, S., & Dogra, N. (2018). Review of mental health promotion interventions in schools. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(7), 647-662. <https://doi.org/10.1007/s00127-018-1530-1>
- Oliveira, S., Roberto, M.S., Veiga-Simão, A.M., & Marques-Pinto, A. (under revision). Effects of the A+ intervention on elementary-school teachers' social and emotional competence and occupational health. *Frontiers in Psychology*.

- Oliveira, V. (2012). *Experiências emocionais positivas e savoring em crianças de 1o e 2o ciclos: Estudo exploratório* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/jspui/bitstream/10451/8027/1/ulfpie043082_tm.pdf
- Oros, L. (2014). Positive Emotions in Children: Current Research and Future Directions. In: Castro Solano, A. (eds) *Positive Psychology in Latin America. Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology*, vol 10. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9035-2_8
- Oros, L. B., & Fontana Nalesso, A. C. (2015). Niños socialmente hábiles:¿ Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas?. *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125. <https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.1.6>
- 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.
- Palmer, C. A., & Gentzler, A. L. (2014). *Positive Events and Responses Survey* for Youth. Unpublished Measure.
- Passareli, P. M., & Silva, J. A. D. (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(4), 513-517. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000400010>
- Pereira, N. M. S. (2016). "*Viver as emoções*": *Planeamento e avaliação de um programa de Aprendizagem Sócio-Emocional com Dança Educacional* [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. <https://core.ac.uk/reader/78464610>
- 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>
- R Core Team (2022). *R: A language and environment for statistical computing* [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.

- Rodrigues, M. (2015). *Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição*. Sinopsys.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216–217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Siddiqui, S. (2015). Impact of self-efficacy on psychological well-being among undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(3), 5-16.
- Silva, D. P. (2011). *Acontecimentos positivos e estratégias de savoring em crianças e idosos: um estudo exploratório* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/4417>
- Slade, M. (2010). Mental illness and well-being: the central importance of positive psychology and recovery approaches. *BMC health services research*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-10-26>
- Suldo, S. M., Savage, J. A., & Mercer, S. H. (2014). Increasing middle school students' life satisfaction: Efficacy of a positive psychology group intervention. *Journal of Happiness Studies*, 15(1), 19-42. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9414-2>
- Sundar, S., Qureshi, A., & Galiatsatos, P. (2016). A positive psychology intervention in a Hindu community: the pilot study of the Hero Lab Curriculum. *Journal of Religion and Health*, 55(6), 2189-2198. <https://doi.org/10.1007/s10943-016-0289-5>
- The Lancet Child Adolescent Health (2020). Pandemic school closures: risks and opportunities. *The Lancet: Child & Adolescent Health*, 4(5), 341. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30105-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30105-X)

- Wood, J. V., Heimpel, S. A., & Michela, J. L. (2003). Savoring Versus Dampening: Self-Esteem Differences in Regulating Positive Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 566–580. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.566>
- Zeanah, C. H. (Ed.). (2018). *Handbook of infant mental health*. Guilford Publications.
- Zero to Three Infant Mental Health Steering Committee. (2001). Definition of infant mental health. *Washington, DC: Zero To Three*.
- Zyl, L. E. V., Efendic, E., Rothmann, S., & Shankland, R. (2019). Best-practice guidelines for positive psychological intervention research design. In *Positive psychological intervention design and protocols for multi-cultural contexts* (pp. 1-32). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20020-6_1

ANEXOS

Lista de Anexos

Anexo 1. Pedido de colaboração

Anexo 2. Consentimento informado aos encarregados de educação

Anexo 3. Consentimento aos alunos- oral

Anexo 1



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

PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Caro/a Diretor/a do Agrupamento de Escolas de Romeu Correia,

No âmbito do projeto de investigação *Estudo de Avaliação da Eficácia do Programa Educação Emocional Positiva e Contributos do Savoring na 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 e Professora Doutora Magda Sofia Roberto, 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 por este meio solicitar a colaboração de V. Ex. para a realização, na instituição que dirige, do estudo piloto de uma intervenção, sob a forma de uma Oficina de Emoções Positivas, tendo em vista a promoção de competências de regulação de emoções positivas em crianças entre os 8 e os 10 anos, a frequentar o 3º e/ou 4º anos de escolaridade, para averiguar a adequação dos respetivos objetivos específicos, conteúdos, atividades e procedimentos.

A Oficina terá a duração prevista de 5 horas, divididas em sessões de 60 minutos cada e de frequência semanal, a decorrer nas instalações do agrupamento de escolas que dirige em horário letivo. Duas sessões adicionais, antes e após a intervenção, serão destinadas ao preenchimento de questionários sobre emoções, acontecimentos positivos e estratégias de regulação de emoções positivas e bem-estar, sendo que no final da oficina será pedido aos alunos que preencham também um questionário de satisfação. Todos os instrumentos serão preenchidos de forma anónima e tratados de forma confidencial.

Mais se informa que esta investigação foi aprovada pela Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, assim como pelo Ministério da Educação.

Mantemo-nos disponíveis para qualquer esclarecimento adicional e disponibilização de informação relativa à investigação em curso (através do contacto de email em rodapé).

Após o término da investigação, mediante solicitação, será disponibilizado um sumário dos resultados gerais.

Agradece-se desde já a vossa atenção e colaboração neste projeto.

Contacto:

Cláudia Camacho.

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



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

Tomei conhecimento do pedido de colaboração por parte da equipa de investigação da Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa e autorizo a realização da investigação nos estabelecimentos de ensino do Agrupamento de Escolas Romeu Correia.

_____, _____ de _____ de _____.

Diretor/a do Agrupamento

Contacto:

Cláudia Camacho.

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

Anexo 2



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

CONSENTIMENTO INFORMADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

No âmbito do projeto de investigação *Estudo de Avaliação da Eficácia do Programa Educação Emocional Positiva e Contributos do Savoring na Promoção do Bem-estar em Crianças*, financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (Ref. 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 e pela Professora Doutora Magda Sofia Roberto, 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 autorização para a participação do(a) seu/sua educando(a) numa Oficina de Emoções Positivas, que visa a promoção de competências de regulação destas emoções, no sentido de ajudar a melhorar as suas experiências emocionais positivas. A Oficina terá a duração máxima de 5 horas, divididas em sessões de 60 minutos cada, a decorrer nas instalações da escola EB1 de Vale Flores, em horário letivo. A participação inclui ainda o preenchimento de questionários sobre emoções, acontecimentos positivos e estratégias de regulação de emoções positivas, bem-estar, bem como de um questionário de satisfação pelo(a) seu/sua educando(a), que serão aplicados em dois momentos/sessões, antes e após a realização da oficina. A aplicação dos questionários e a realização da oficina totalizam assim 7 sessões, sendo a primeira e a última destinadas à aplicação dos questionários e de duração máxima prevista de 60 minutos e as restantes 5 sessões à oficina de emoções positivas propriamente dita.

As respostas do 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.

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

Agradece-se que devolva ao/à Professor(a) da turma 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, turma _____, venho por este meio autorizar
que o meu educando participe no projeto *Estudo de Avaliação da Eficácia do Programa Educação
Emocional Positiva e Contributos do Savoring na Promoção do Bem-estar em Crianças*.

O Encarregado de Educação

_____, _____, _____ de _____ de 2022

Contacto:

Cláudia Camacho.

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

Anexo 3



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

CONSENTIMENTO INFORMADO AOS ALUNOS – ORAL

Workshop

Eu chamo-me Cláudia Camacho e a minha colega Nicole Healion e estamos a fazer um estudo sobre coisas boas que acontecem a crianças das vossas idades para o curso que estamos a realizar.

Ou seja, gostávamos de perceber melhor como é que vocês pensam ou o que fazem quando vos acontecem coisas boas.

Para isso, vimos pedir a vossa ajuda para participarem numa “Oficina de Emoções Positivas” a qual inclui um conjunto de atividades para ajudar-vos a sentir mais coisas boas, ou seja, mais emoções positivas.

Esta oficina iniciar-se-á na próxima semana, uma vez por semana durante aproximadamente 60 minutos, ao longo de 5 semanas.

Vamos ter um total de 7 encontros/sessões sendo que hoje, bem como na última sessão, pedimos também a vossa ajuda para responderem a algumas perguntas sobre como é que vocês se sentem ou pensam em algumas situações do vosso dia-a-dia.

Respondam a todas as perguntas de acordo com a vossa opinião. Não existem respostas certas ou erradas, o mais importante é que sejam sinceros nas vossas respostas. As vossas respostas nunca vão ser associadas ao vosso nome, isto é, ninguém vai saber o que é que cada um(a) de vocês respondeu.

Vocês só participam se quiserem e podem desistir a qualquer momento.

Se tiverem alguma dúvida podem sempre colocá-la.

Muito obrigado pela vossa ajuda!