

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**APRENDER A TER ESPERANÇA:
CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO
DE UM PROGRAMA PARA O 4º ANO DO 1º CICLO DE ESCOLARIDADE**

Andrea Liliana Fernandes Rodrigues Ritter

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Secção: Psicologia Clínica e da Saúde
Núcleo: Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa**

2011

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**APRENDER A TER ESPERANÇA:
CONSTRUÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO
DE UM PROGRAMA PARA O 4º ANO DO 1º CICLO DE ESCOLARIDADE**

Andrea Liliana Fernandes Rodrigues Ritter

Orientadora Profª Dra. Helena Águeda Marujo

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção: Psicologia Clínica e da Saúde

Núcleo: Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa

2011

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Helena Marujo

Por toda a dedicação, orientação, disponibilidade, trabalho e ainda paciência ao longo da realização deste estudo, bem como pelas maravilhosas mensagens de motivação.

Foi uma honra tê-la como orientadora.

À Dra. Margarida Brígido

Que tornou possível a aplicação deste programa no Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho.

À Dra. Sofia Silvério

Pela colaboração, atenção e disponibilização na aplicação do programa.

À Professora Dra. Valle Flores

Pela atenção dispensada na ajuda do tratamento estatístico.

Aos participantes desta investigação

Sem estas fantásticas crianças e as suas professoras esta investigação não teria sido possível. Obrigada pela colaboração e pelos bons momentos passados.

Ao Bruno

Pelo tempo, paciência e atenção disponibilizados neste trabalho.

RESUMO

O presente estudo consistiu na construção, implementação e avaliação de um programa de 7 sessões baseado no constructo de esperança definido por C. Snyder. Pretendeu-se analisar o tipo de impacto que este programa provocava nos níveis de esperança, medida através da *Escala de Esperança para Crianças* e de uma entrevista, e em variáveis associadas ao desempenho escolar, em crianças do 4º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Para tal utilizou-se uma metodologia *quasi-experimental*, com grupo de intervenção e de controlo.

Os dados indicam que em relação à *Escala de Esperança para Crianças* não houve diferenças significativas nos níveis de esperança auto-avaliados no grupo de intervenção. Relativamente às variáveis relacionadas com o desempenho escolar, houve uma diferença significativa e positiva relatada pelas professoras nas variáveis “Motivação” e “Desempenho” no grupo de intervenção. Na análise de conteúdo realizada aos dados da entrevista feita aos alunos do grupo de intervenção no pré e pós aplicação do programa, verificou-se a) um maior conhecimento acerca do conceito de esperança e das variáveis que o compõem; b) uma maior experiência de sentimentos positivos; e c) conseqüentemente mais esperança relatada pelas crianças após o programa. Vários dos factores que contribuíram para estes dados indicados pelos alunos são apresentados e analisados, e as limitações do estudo, as suas implicações terapêuticas e sugestões quanto a investigações futuras são também abordadas e discutidas.

Palavras-chave: esperança, nível de esperança, programa de esperança, factores de esperança, desempenho escolar, crianças.

ABSTRACT

The present study consisted on the designing, implementing and assessing a 7-session intervention program based on C. Snyder's hope concept. To assess the impact of the intervention on hope in 9 and 12 year old students, they completed at pre and post intervention the Children's Hope Scale and a pre and post intervention interview. Pre-selected school variables were also assessed to understand the relationship between them and the impact of the hope-based intervention.

The research design implied a quasi-experimental study involving an intervention group and a control group. At posttest, the intervention group had no enhanced hope as assessed by the Children's Hope Scale, but on the interview children showed a) bigger knowledge about hope; b) more positive feelings; and c) higher hope levels. Also, children from the intervention group had, at posttest, enhanced two dependent school variables as assessed by teachers: Motivation and Performance.

Several factors that might have contributed to the results are analyzed and discussed, as much as the limitations of the study, its implications and some suggestions for future investigations research.

Key-words: hope, hope level, hope intervention, hope factors, school-age children, school achievement.

Índice

I – Introdução	4
II - Enquadramento Teórico	5
1. Psicologia Positiva	5
1.1. Porque surge agora psicologia positiva	7
1.2. Emoções positivas	8
1.3. Psicologia Positiva e prevenção	8
1.4. Psicologia Positiva na escola.....	9
2. A Esperança	10
2.1. Objectivos.....	13
2.2. Agenciamento.....	13
2.3. Caminhos.....	14
3. Relação da Esperança com outros constructos.....	15
3.1. Desempenho Escolar e Desempenho Atlético.....	15
3.2. Ajustamento Psicológico	17
3.3. Saúde Física.....	18
3.4. Optimismo	20
3.5. Auto-eficácia	21
3.6. Vinculação e relação com cuidadores/pais.....	22
4. Necessidade de Esperança nos jovens	24
4.1. Programas de Esperança.....	25
III – Metodologia.....	27
1. Objectivo do estudo	27
2. Tipo de Investigação.....	27
3. Participantes e Desenho do Estudo.....	28
4. Medidas.....	29

5. Procedimento	31
5.1. Recolha dos dados	31
5.2. Implementação do Programa	32
5.3. Metodologias para análise dos dados	33
6. Aspectos Éticos.....	34
IV - Análise dos Resultados e Discussão	35
1. Resultados obtidos na Escala de Esperança antes e depois da intervenção	35
2. Resultados obtidos na Grelha de Observação Sistemática para Professores antes e depois da intervenção	36
3. Análise de conteúdo das entrevistas.....	38
3.1. Análise das Entrevistas antes da Intervenção	38
3.1.1. Percepção geral do conceito de esperança	39
3.1.2. A experiência de Esperança	40
3.1.3. Importância da Esperança	41
3.1.4. Esperança em contexto escolar	42
3.2. Análise das Entrevistas depois da Intervenção.....	43
3.2.1. Percepção geral do conceito de esperança	43
3.2.2. Impacto do programa	44
3.2.3. Perspectiva de futuro.....	46
V – Conclusões, Implicações e Limitações	47
Referências bibliográficas	52
ANEXOS.....	59
ANEXO A: Escala de Esperança para Crianças.....	60
ANEXO C: Carta de permissão para participar no programa	62
ANEXO D: Carta de permissão para participar e gravar a entrevista	63
ANEXO E: Transcrição da entrevista A1	64
ANEXO F: Transcrição da entrevista B1	71

ANEXO G: Transcrição da entrevista A2	76
ANEXO H: Transcrição da entrevista B2.....	82
ANEXO I: Grelha da análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos antes da intervenção	87
ANEXO J: Grelha da análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos depois da intervenção	96

I – Introdução

A esperança, sendo um constructo que é cada vez mais estudado, tem vindo a comprovar correlações positivas com inúmeras variáveis positivas nas crianças e nos adultos. Em consequência, inúmeros autores e estudos começam a apontar para uma importância crescente da promoção e/ou do melhoramento da esperança nas idades mais novas, nomeadamente em crianças e adolescentes.

Pretendeu-se neste estudo explorar o modo como um programa baseado na esperança, tal como definida por C. Snyder (1991), tem impacto em crianças do 4º ano de escolaridade, com idades entre os 9 aos 12 anos. Seleccionaram-se estas idades uma vez que estas se situam numa faixa etária imediatamente anterior à pré-adolescência e esta, por sua vez, é acompanhada por vários desafios – académicos e sociais – que exigem uma adaptação que são facilitadas por níveis altos de auto-estima e de esperança (Heaven & Ciarrochi, 2008).

Deste modo, procedeu-se em primeira instância à construção do programa de acordo com as directrizes de Lopez e colaboradores (2009), e seguidamente à sua implementação em duas turmas do 4º ano de escolaridade.

Tratou-se de um estudo *quasi*-experimental, com grupo de intervenção e grupo de controlo, avaliação pré e pós intervenção, e baseado numa análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos, respectivamente, através de um instrumento de auto-relato, a *Escala de Esperança para Crianças* e da *Grelha Sistemática* de comportamento escolar preenchida pelos professores – aplicadas ao grupo de intervenção e de controlo – e da entrevista aplicada aos participantes do grupo de intervenção.

Com este estudo pretendeu-se salientar a importância de uma intervenção nas escolas ao nível da psicologia positiva, nomeadamente na área da esperança, de modo a que esta possa ser potenciada no contexto escolar, dado o seu valor preditivo do sucesso nesta área (Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams & Wiklund, 2002).

Após esta introdução, o segundo capítulo começa por enquadrar conceptual e pessoalmente a motivação para a construção e aplicação de um programa baseado na esperança. O terceiro capítulo foi dedicado à metodologia de investigação, a que se segue o quarto capítulo com a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Por último, o quinto capítulo introduz as conclusões finais e as implicações para o futuro da investigação e aplicação nesta área.

II - Enquadramento Teórico

1. Psicologia Positiva

Martin Seligman foi e é o grande impulsionador e mentor da Psicologia Positiva. A sua história pessoal, aquela que o chamou a atenção para a necessidade de uma abordagem e foco positivo na psicologia, implicou uma conversa com a sua filha de 5 anos, pouco depois de ser eleito presidente da *American Psychological Association* em 1998. Foi um momento em que ele compreendeu que educar a filha não era corrigir os seus erros, pois ela própria fazia isso. Descobriu que criar uma filha era pegar nas maravilhosas forças de carácter que ela possui e amplificá-las, estimulá-las e guiá-las para que ajudem na luta contra tempestades que possam ocorrer na vida.

Seligman, e outros autores que o secundam, chama assim a atenção para uma mudança de foco, defendendo que, sem deixar de lado o estudo da patologia e do seu tratamento, a psicologia deve abrir espaço para o estudo das competências e aptidões positivas do ser humano, redireccionando o enfoque para a promoção da qualidade de vida. Refere ainda a importância de ensinar a resiliência, a esperança, o optimismo, para tornar o ser humano mais resistente à depressão e capaz de levar uma vida mais feliz e produtiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Contudo, a Psicologia Positiva não começou no final dos anos noventa, mas esteve sempre presente na psicologia como uma forma de conhecimento integrada e holística que passou despercebida (Linley, Joseph, Harrington, & Wood, 2006). Um dos seus maiores feitos foi consolidar e celebrar aquilo que se sabe que faz a vida valer a pena ser vivida, assim como delinear as áreas onde é preciso investir. Por exemplo, em 1979, Antonovsky (citado por Schueller, 2009) definiu as características positivas como forças ou emoções positivas que contribuem para o bem-estar e que podem ser conceptualizadas como “recursos de resistência” ou propriedades de uma pessoa ou comunidade que ajudam a mover para um pólo positivo, num contínuo de funcionamento saudável vs. doença.

A Psicologia Positiva é assim o estudo científico daquilo que corre bem na vida. Não nega as dificuldades que as pessoas possam experienciar, mas sugere que dar atenção apenas às perturbações leva a uma visão incompleta da condição humana (Peterson, 2009).

Este movimento tem vindo a constatar que certas forças de carácter – esperança, amor, espiritualidade – estão fortemente correlacionados com a satisfação ao longo da vida, e

forças como a gratidão e a curiosidade mostram características desenvolvimentistas (Peterson, 2009). Deste modo, a psicologia positiva vem transformar a “depressão, desespero e desmoralização” em “felicidade, forças de carácter e propósito”. Há uma busca da ciência psicológica pelas qualidades que fazem a vida valer a pena, e isso passa pela definição de novas sub-disciplinas como o prazer, o pensamento positivo, as forças de carácter, os valores, a felicidade e as relações interpessoais positivas (Dunn, 2008).

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) salientam que a psicologia científica, durante muitos anos, se focou de forma desproporcionada nas perturbações e nas suas curas. Segundo os autores, é necessário, também, dar atenção aos aspectos sadios do desenvolvimento humano. Salientam também a importância da prevenção, dando como exemplo a atenção ao optimismo como forma de prevenir a depressão e a ansiedade em crianças e adultos.

Como descrito num artigo publicado no primeiro número do *The Journal of Positive Psychology*, os objectivos da psicologia positiva podem ser compreendidos a partir de uma perspectiva metapsicológica: *o objectivo da psicologia positiva é começar a catalisar a mudança do focus da psicologia na preocupação de reparar as piores coisas na vida para também construir qualidades positivas* (Seligman & Csikszentmihalyi, p.5, cit. por Linley et al., 2006).

Um outro objectivo consiste na criação de uma “psicologia do funcionamento humano positivo que integra uma compreensão científica e intervenções eficazes para construir indivíduos, famílias e comunidades bem-sucedidas” (Seligman, 2002). Deste modo, a psicologia positiva incentiva o estudo de factores protectores, e não só, dos factores de risco, e para além disso atende à compreensão das emoções e dos traços positivos que podem ser mobilizados para a resolução de problemas.

Tende-se a pensar que a psicologia positiva é sobre ajudar as pessoas a serem mais optimistas, felizes, e satisfeitas com as suas vidas, e esta é a abordagem *directa*. A outra abordagem, a *indirecta*, consiste em encontrar as condições que fazem as pessoas mais optimistas, felizes e satisfeitas e, depois, fazer com que estas condições sejam conhecidas. Estas poderão ser condições políticas e sociais, como a forma como se constrói a própria casa, a forma como se desenha as cidades, as relações de vizinhança... Por exemplo, se há uma empresa que não tem muito lucro e os seus trabalhadores estão frustrados, a abordagem *directa* recomenda o treino destes

trabalhadores para se sentirem melhor com o seu trabalho, enquanto que a *indirecta* se irá focar na remoção das causas estruturais dessa frustração (Csikszentmihalyi, 2009).

De modo a compreender melhor estas condições, criou-se uma taxonomia que permite ver por outra lente e compreender a experiência humana, e talvez criar uma linguagem partilhada (Linley et al., 2006). Esta taxonomia vem sintetizar o positivo e o negativo, a saúde e a doença, e o bem-estar e o stress.

No geral, e em conclusão, a psicologia positiva pode ser definida como o estudo científico do funcionamento humano óptimo, num nível metapsicológico, em que o objectivo é reequilibrar as investigações e as práticas psicológicas ao chamar a atenção para os aspectos positivos do funcionamento humano e da experiência, integrando-os na tradicional compreensão dos aspectos negativos desse funcionamento humano e dessa experiência (Linley et al., 2006).

1.1. Porque surge agora psicologia positiva

Porque é que a psicologia positiva não apareceu mais cedo? Uma das razões é porque é mais fácil estudar as emoções negativas, uma vez que estas são mais facilmente diferenciadas. As emoções negativas têm configurações faciais e corporais específicas, sendo que se pode imediatamente identificar o zangado, o triste ou o medroso. Ao contrário, as emoções positivas não apresentam especificidades, isto é, todas elas partilham o *sorriso Duchenne*, no qual os cantos da boca são levantados e os músculos à volta dos olhos são contraídos, levantando ligeiramente as bochechas (Fredrickson, 2003). Também a nossa própria natureza nos mobiliza mais facilmente para o negativo e as teorias sobre os processos psicológicos têm um maior impacto sobre acontecimentos negativos do que os positivos.

Por outro lado, com a Segunda Guerra Mundial muitos dos combatentes regressaram a casa com transtornos emocionais e grande sofrimento físico e psicológico, de modo que foi dada mais importância à psicopatologia e, conseqüentemente, aos diagnósticos e tratamentos baseados nos modelos médicos, para dar resposta a essas situações.

Outra das razões do surgimento agora da psicologia positiva resulta de que, quando os povos estão em guerra, pobres e com fome, é natural que as suas instituições se debrucem sobre aspectos de defesa e recuperação do prejuízo, e tentem minimizar as condições desadequadas da vida. Mas quando os povos são saudáveis, estão em paz e em harmonia, as suas instituições viram-se para aquilo que faz com que a vida valha a

pena, não só reduzindo as tais condições desadequadas, como também construindo condições adequadas para viver (Seligman, Ernst, Gilham, Reivich & Linkins, 2009).

1.2. Emoções positivas

“Ao construir recursos pessoais e sociais nas pessoas, as emoções positivas mobilizam-nas para o melhor, dando-lhes melhores vidas no futuro” (Fredrickson, 2001, p.224, cit. por Terjesen, Jacofsky, Froh & DiGiuseppe, 2004).

Emoções positivas, estados positivos e sentimentos positivos, possuem um conjunto múltiplo e inter-relacionado de benefícios. Primeiro, estas boas emoções alteram aspectos cognitivos das pessoas: estudos mostraram que a indução de sentimentos positivos estende o campo de atenção, desenvolve a intuição e a criatividade (Fredrickson & Losada, 2005). Segundo, as boas emoções alteram os sistemas corporais das pessoas: estudos mostraram que a indução de emoções positivas aumenta a recuperação de doentes cardiovasculares (Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000, cit. por Fredrickson & Losada, 2005). Terceiro, as emoções positivas prevêm a saúde mental e física: estudos comprovam que estes sentimentos predizem a resiliência perante a adversidade (Fredrickson, Tugade, Waugh, & Larkin, 2003), o aumento da felicidade (Fredrickson, & Joiner, 2003), o crescimento psicológico (Fredrickson et al., 2003), a diminuição dos níveis de cortisol e a redução de respostas inflamatórias ao stress (Steptoe, Wardle, & Marmot, 2005).

Apesar das emoções positivas serem por vezes vividas num curto espaço de tempo, elas podem ter efeitos profundos e duradouros. Através do alargamento momentâneo do pensamento e da atenção, as emoções positivas podem levar à descoberta de novas ideias, acções e relações. Por exemplo, considere-se que se vai fazer um jogo de basquetebol: apesar da motivação ser apenas usufruir do momento, ela também poderá ser a construção de recursos físicos, intelectuais, psicológicos e sociais. A actividade física leva ao melhoramento da saúde física, as estratégias do jogo desenvolvem estratégias de resolução de problemas, e a equipa favorece as relações sociais que podem ser cruciais no futuro (Fredrickson, 2003).

1.3. Psicologia Positiva e prevenção

De acordo com as concepções da psicologia positiva, torna-se necessária a ampliação do modelo biopsicossocial na área da psicologia da saúde, que deverá incluir aspectos como bem-estar, felicidade, resiliência, *coping*, espiritualidade e apoio social (Calveti,

Muller & Nunes, 2007). As forças de carácter podem servir como reguladoras ao agir contra a doença mental, de que são exemplo a coragem, o optimismo, a fé, a esperança, a honestidade, a perseverança e o *insight* (Seligman, 2002). Defende-se por isso que uma das maiores tarefas de prevenção neste século é criar uma ciência das forças humanas, cuja missão será a compreensão e a aprendizagem sobre como desenvolver ou nutrir estas virtudes nos jovens.

Tão importante como reduzir ou eliminar problemas nas crianças e adolescentes, é ajudá-las a desenvolver saudavelmente e formar conexões positivas com o mundo. Quando se pergunta aos pais o que mais desejam para os seus filhos, eles certamente não vão responder “não ter critérios de diagnóstico no DSM”. Certamente os pais querem que as suas crianças estejam em segurança, com saúde, felizes, e que sejam contribuidoras produtivas na comunidade onde vivem (Noddings, 2003, cit. por Peterson, 2009).

Aqui salienta-se que a promoção ou desenvolvimento de forças é especialmente importante para desenvolver recursos que já existem e que estão presentes nas pessoas ou comunidades, ao contrário de outro tipo de programas que definem aquilo que as pessoas precisam. A psicologia positiva sugere que as forças como o optimismo ou a esperança não são irrealistas ou ilusórias em relação ao futuro, mas são adaptativas, funcionais e promovem acção e compromisso. Ser-se optimista, esperançoso, focar-se no problema e estar-se orientado para o objectivo são características que promovem o sucesso durante a adversidade ou dificuldades e pressupõem menos stress subjacente (Schueller, 2009).

1.4. Psicologia Positiva na escola

A aplicação da psicologia positiva em contextos escolares é promissora, uma vez que a escola pode servir como um meio de conexão entre a promoção do desenvolvimento humano óptimo, e a própria escola como instituição prioritária que é veículo para este desenvolvimento (Linley et al., 2006).

Sendo a escola um espaço de transformação social e cultural, é um espaço relacional por excelência para viver a mudança na prática psicológica, e para se vir a transformar numa instituição positiva. Esta tem vindo a ser alvo de infinitos diagnósticos em redor das suas mais notórias limitações (insucesso e abandono escolar, indisciplina, desmotivação) (Marujo, 2010). E quanto mais as comunidades que abrange são de origens socio-económicas fragilizadas, ou de etnias minoritárias, mais os enviesamentos

preconceituosos sobre as suas incapacidades e a descrença nas suas potencialidades predominam – profecias que se tornam realidade (Marujo, op. cit.).

A abordagem positiva tem uma ampla perspectiva das qualidades dos jovens que devem ser promovidas. Esta é uma área em que a psicologia positiva pode ajudar, através da articulação dessas qualidades e ao fornecer formas de as medir ou cultivar (Peterson, 2009).

Seligman e colaboradores (2009) estipulam que o bem-estar deve ser desenvolvido nas escolas porque: a) é um antídoto para a depressão; b) é uma forma de desenvolver e aumentar a satisfação com a vida; e c) promove uma melhor aprendizagem e o pensamento criativo. A escola é um local excelente para este tipo de iniciativas de promoção do bem-estar, uma vez que as crianças e os adolescentes passam a maior parte do dia na escola e as suas interações com os pares e professores são fulcrais para o seu bem-estar. Sendo assim, as escolas são provavelmente os melhores contextos para aplicar e validar programas de bem-estar.

2. A Esperança

De acordo com a sabedoria popular, “A esperança é a última a morrer”.

A esperança tem sido discutida em várias disciplinas como a psicologia, psiquiatria e enfermagem, mas há visões conceptuais diferentes sobre este tema (Gum & Snyder, 2002).

O conceito começou a ser introduzido na literatura psicológica e psiquiátrica nos anos 50, salientando a importância do papel da esperança na adaptação humana. Foi notado que a falta de esperança introduzia um risco significativo nas doenças mentais como a depressão, sociopatia e comportamentos associados ao suicídio (Magaletta & Oliver, 1999). Num estudo de Schrank e colegas (2008), no âmbito da psiquiatria, foram identificadas quarenta e nove definições de esperança. Estas definições incluíam: fenómeno positivo, atributo do indivíduo, estado da mente, força interior, energia, força de vida dinâmica, estado motivacional/emocional, atitude emocional, emoção positiva, crença, antecipação, medida do optimismo, e mais frequentemente, uma expectativa. Há um consenso nestas diversas definições de que a esperança é uma variável dinâmica e inconstante, dirigida ao futuro, preocupada com o alcance de metas/resultados/estados positivos e avaliada pelo indivíduo. Neste contexto e ainda neste estudo, a esperança era, por exemplo, importante para um *coping* eficaz, tomada de decisão, ajustamento psicossocial e qualidade de vida na promoção do tratamento para estes pacientes.

O papel positivo da esperança na vida humana, na saúde e na doença é significativamente reconhecido na enfermagem. A maior parte dos estudos e dos trabalhos feitos neste domínio da esperança são relativamente recentes, começando pelos anos oitenta (Kylma & Vehvilainen-Julkunen, 1997). Neste domínio a esperança pode ser descrita como uma experiência pessoal e única, uma capacidade humana, uma disponibilidade interior, uma necessidade e um estado (Owen, 1989; Miller & Powers, 1988; Carson, 1988; Hinds, 1984; Farran & Popovich, 1990, cit. por Kylma & Vehvilainen-Julkunen, 1997).

Na psicologia foi desenvolvida uma vasta literatura em relação às expectativas, na qual a esperança surgia com o significado psicológico de antecipação do futuro. O termo *expectativas* foi usado para se referir às crenças de que determinadas coisas iriam acontecer, seja por esforço próprio, seja por factores externos (Magaletta & Oliver, 1999). As expectativas eram constructos centrais na teoria da motivação (Weiner, 1992), na aprendizagem social (Bandura, 1977) e no estabelecimento de objectivos (Lee, Locke & Latham, 1989).

Do ponto de vista conceptual, a esperança mencionada no presente estudo apoia-se no constructo definido por Snyder (2002), cuja teoria sobre a esperança é a mais abrangente e empiricamente suportada dentro da psicologia (Snyder, 2000, cit. por Gum & Snyder, 2002).

Neste âmbito, a esperança é considerada um agente de mudança (Lopez, Snyder, Magyar-Moe, Edwards, Pedrotti, Janowski & Pressgrove, 2004), um estado motivacional positivo, e uma variável psicológica positiva que tem concentrado atenções no estudo com crianças e adolescentes (Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez 2008). Numa linha desenvolvimentista, o trabalho de Erikson sugere que a esperança é um elemento do desenvolvimento cognitivo saudável, considerando que se tem esperança desde a nascença (Lopez, Snyder & Pedrotti, 2003).

O presente modelo assume que a esperança é consistente ao longo do tempo e das situações contudo não é dicotómico (Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving, Sigmon & Harney, 1991), ou seja, não assume que a pessoa tem ou não esperança, mas sim que existem vários níveis de esperança para diferentes áreas da vida (Snyder, Feldman, Shorey & Rand, 2002). Pode existir como uma disposição estável da personalidade (traço) ou como um estado temporário da mente (estado) (Lopez, Snyder, Magyar-Moe, Edwards, Pedrotti, Janowski & Pressgrove, 2004).

De acordo com a teoria de Snyder, este constructo possui três componentes. A primeira componente envolve ter objetivos (*goals*) específicos. A segunda consiste nos pensamentos sobre caminhos (*pathways*) e que remete para a capacidade da pessoa desenvolver múltiplas formas para alcançar o objectivo. A terceira e última consiste no pensamento de agenciamento (*agency*), que supõe que a pessoa acredita em si própria e nas suas capacidades para alcançar o objectivo. Existem por isso três componentes, mas apenas duas formas de pensar, caracterizando-se a esperança como bidimensional (Pedrotti, Edwards & Lopez, 2008). Na primeira, o sujeito acredita que é capaz de engendrar múltiplas alternativas na resolução de conflitos; na segunda demonstra agenciamento, e afirma “Eu consigo fazer isto!” e “Eu sou capaz!” (Pearson, Russ & Spannagel, 2008).

Ambas as componentes são recíprocas, aditivas e positivamente relacionadas, e levam a resultados bem sucedidos (Snyder et al., 1991), podendo ser medidas através das escalas desenvolvidas por Snyder e colaboradores (1991), a Escala de Esperança para Adultos (*Adult's Hope Scale*) e a Escala de Esperança para Crianças (*Children's Hope Scale*) que medem a esperança no geral. O estudo de Marques e colegas (2008) sugere que a esperança conceptualizada em termos dos objectivos, caminhos e agenciamento pode ser avaliada em crianças e adolescentes portugueses com idades compreendidas entre os 11 e 16 anos.

Muitos têm sido os estudos subsequentes em redor do conceito. Por exemplo, na investigação de Kwon (2000) é mencionada a existência de uma esperança falsa, presente em indivíduos que apresentam expectativas de que determinados resultados vão acontecer, sem ter planos ou recursos necessários para alcançá-los, constructo que tem que ver com o de ilusões falsas. Esta esperança falsa contrasta com a esperança genuína que é baseada na realidade e que leva o indivíduo à acção. Está estudado empiricamente que indivíduos que têm resultados altos na Escala de Esperança possuem uma esperança genuína (Snyder et al., 1991).

A esperança é um constructo que faz parte da psicologia positiva. Uma recente taxonomia de virtudes e forças de carácter classifica a esperança na categoria da transcendência (Peterson & Seligman, 2004). Sabe-se também que ela produz emoções positivas devido às percepções de sucesso no alcance de objectivos. Por outro lado, emoções negativas reflectem tipicamente a falta de sucesso percebida. Estas emoções servem como *feedback* reforçador.

Para concluir, a esperança implica um sistema dinâmico cognitivo e motivacional que pode ser conceptualizado em termos de capacidade percebida de gerar caminhos para objectivos desejados, e de se auto-motivar (*energizar-se* para agir) através do agenciamento para percorrer esses caminhos (Snyder, 2002). A esperança difere da teoria de Seligman relativa ao optimismo, uma vez que se foca nos resultados positivos do futuro e não do presente, e implica maior mobilização para a acção (Snyder et al., 1991).

2.1. Objectivos

Um objectivo (*goal*) é tudo aquilo que um indivíduo deseja ter, fazer, ser, experienciar ou criar (Snyder, Feldman, Shorey & Rand, 2002). Objectivos são os alvos das sequências mentais de acção e variam no grau de especificidade (pode ser num domínio da vida) e num quadro temporal entre objectivos imediatos e de longo-prazo (Marques et al., 2008). Gum e Snyder (2002) sugerem que os objectivos devem ser estabelecidos para que o seu progresso possa ser monitorizado, e o seu sucesso possa ser identificado claramente, aumentando assim a probabilidade de experienciar subseqüentes emoções positivas.

Sujeitos com níveis altos de esperança possuem um maior número de objectivos em várias áreas da sua vida (Snyder et al., 1991) e seleccionam tarefas mais difíceis do que as pessoas com níveis baixos de esperança. Por exemplo, estudantes com altos níveis de esperança estabelecem notas mais altas como objectivos - têm a percepção de que vão obter essas notas altas e são realmente capazes de obtê-las (Snyder et al., 1991).

2.2. Agenciamento

No dicionário de Português, agenciamento refere-se à capacidade de agenciar, isto é, esforçar-se para obter algo (Dicionário Editora da Língua Portuguesa, 2010), definição que vai de encontro ao que a teoria refere.

O pensamento de agenciamento (*agency*) é a componente motivacional da teoria da esperança e um estado de persistência (Snyder, 2002) que reflecte as cognições do indivíduo acerca da sua capacidade para começar e continuar um comportamento direccionado para objectivos (Snyder, Lopez, Shorei, Rand & Feldman, 2003, cit. por Marques et al., 2008). A este, Snyder (1991) denominou como vontade (*will*).

Este componente refere-se à noção de sucesso no alcance dos objectivos no passado, presente e futuro (Snyder et al., 1991). Os pensamentos associados a este componente

baseiam-se em auto-afirmações positivas como “Eu consigo fazer isto” (Snyder, 2002) e na antecipação de potenciais dificuldades (Gum & Snyder, 2002).

Num estudo de Bailey e colegas (2007) o agenciamento previu forte e unicamente a satisfação com a vida. Parece que quando o indivíduo acredita que vai alcançar certos objectivos, o seu bem-estar aumenta por confiar na sua capacidade de gerar meios para ultrapassar obstáculos.

Num estudo longitudinal recente demonstrou-se uma relação positiva entre a componente de agenciamento e o alcance do objectivo (Feldman, Rand & Kahle-Wroblewski, 2009), confirmando que a importância de um objectivo influencia a motivação cognitiva de um indivíduo, ou seja, os seus pensamentos de agenciamento. A investigação veio a comprovar aquilo que a teoria da esperança afirma, nomeadamente que os indivíduos ajustam a sua esperança à forma como experienciam sucesso ou falhanço no alcance das suas metas.

2.3. Caminhos

O terceiro e último componente, pensamento relativo a caminhos (*pathways*), refere-se à noção de estar apto para gerar planos bem sucedidos que vão de encontro aos objectivos desejados (Snyder et al., 1991), ou seja, quando o indivíduo constrói activamente rotas ou planos (Snyder, 2002). Snyder (1991) também sugere várias formas para desenvolver estes pensamentos, como por exemplo, dividir o objectivo em sub-objectivos, concentrar-se em cada um individualmente, praticar formas para implementar os caminhos, tentar caminhos alternativos e pedir ajuda (Gum & Snyder, 2002). Para este pensamento, Snyder (1991) deu o termo de formas (*ways*).

Há indicações de que os caminhos reflectem as crenças baseadas em experiências passadas (Bailey et al., 2007).

Para atingir objectivos é também importante atender aos obstáculos. Estes são algo que impede o indivíduo de alcançar a meta desejada. Ao gerar múltiplos caminhos, é mais fácil contornar esse obstáculo, o que promove expectativas generalizadas de sucesso, de modo que cada obstáculo é visto temporariamente (Heaven & Ciarrochi, 2008). Quando confrontados com um obstáculo, sujeitos com altos níveis de esperança mantêm comportamentos de esperança (agenciamento e caminhos), enquanto que os de nível médio possuem menos agenciamento mas continuam a gerar caminhos, e os de nível baixo apresentam um baixo agenciamento e poucos caminhos gerados em relação ao objectivo (Snyder et al., 1991). Quando pessoas com elevados níveis de esperança se

deparam com obstáculos são mais flexíveis e conseguem encontrar objectivos e caminhos alternativos. Por contraponto, as pessoas com baixos níveis de esperança ruminam sobre estarem “presas” a esses obstáculos (Michael, 2000; Snyder, 1999, cit. por Snyder, 2002).

3. Relação da Esperança com outros constructos

Os resultados ou consequências de apresentar níveis elevados de esperança têm sido vastos. Apontam para a existência de relações positivas entre a esperança e os domínios académico, atlético, saúde física, ajustamento psicológico e psicoterapia (Snyder, 2002).

3.1. Desempenho Escolar e Desempenho Atlético

Relativamente a aspectos educacionais, a esperança está correlacionada positivamente com um desempenho escolar superior (Snyder, Cheavens & Michael, 1999). Porque é que estudantes com níveis altos de esperança são melhores no desempenho escolar que os de nível baixo de esperança? Parte da resposta está nos benefícios de encontrar múltiplos caminhos para os objectivos académicos desejados, e na motivação para ir atrás desses objectivos (Snyder, 2002).

Chang (1998) conclui que a esperança prediz um aumento na satisfação com a vida pessoal e académica. No seu estudo, estudantes com níveis elevados de esperança apresentam uma orientação para o problema mais positiva e um estilo de resolução de problemas mais racional do que os estudantes com níveis baixos de esperança. Estes, ao contrário, apresentam uma orientação para o problema mais negativa e um estilo de resolução de problemas evitante, tendendo a fugir aos problemas do que a enfrentá-los para os resolver. O sucesso na escola pode afectar a satisfação com a vida em culturas que enfatizam o sucesso académico, como é o caso de Portugal (Marques, 2010).

Um estudo de Worrel e Hale (2001, cit. por Pedrotti et al., 2008) comprova que a “esperança no futuro” (sendo que esta é medida pelas respostas dadas a questões que exploram a importância de ir à escola e a probabilidade de ter um emprego passados 30 anos) é inversamente correlacionada com a desistência da escola em adolescentes.

Estudantes com altos níveis de esperança experienciam menos ansiedade generalizada do que os outros alunos com níveis baixos (Snyder, Feldman, Shorey & Rand, 2002). Os resultados da Escala da Esperança estão positivamente correlacionados com a auto-valorização percebida, competência escolar e social, e criatividade (Onwuegbuzie, 1999, cit. por Snyder et al., op. cit.).

Os estudantes podem deixar de tentar ter boas notas, e conseqüentemente minimizar os seus esforços para serem bem sucedidos academicamente. Eles podem substituir esses objectivos (ou todo o domínio escolar) por outros objectivos em que se sintam mais esperançosos. Infelizmente, esses novos objectivos podem ser contra-produtivos ou até anti-sociais a longo prazo. Por outras palavras, os estudantes podem fazer más escolhas. Deste modo, é importante detectar diminuições na esperança com objectivos e domínios específicos, de forma a ajudar o desenvolvimento de estratégias (caminhos) e de confiança (agenciamento) em relação ao alcance de objectivos apropriados.

A esperança é especialmente importante nas escolas, onde as crianças são continuamente desafiadas para adquirir novas competências. Snyder, Hoza e colaboradores (1997) concluíram que a esperança não é dependente da capacidade intelectual, porque não encontraram correlações significativas entre a Escala de Esperança para Crianças, e a *Weschler Intelligence Scale for Children* (WISC-III). Por outro lado, encontraram uma correlação positiva e significativa nas notas do 4º e 6º anos de escolaridade. Num outro estudo, concluiu-se que a esperança prediz o desempenho académico (Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams & Wiklund, 2002), já que estudantes com níveis altos de esperança conseguiram conceptualizar os seus objectivos de forma clara, enquanto os com níveis baixos eram mais ambíguos e incertos em relação aos objectivos. Outro factor importante é que estes estudantes com níveis altos de esperança apresentam também níveis altos de motivação, uma vez que os seus sucessos anteriores noutros objectivos académicos lhes deram uma sensação “preenchida” de agenciamento e antecipação de futuro sucesso académico.

Em relação à procrastinação, Özer (2009) demonstrou que mais de metade dos estudantes do secundário procrastinam devido ao medo de falhar, à dificuldade de tomada de decisão e à percepção de risco alta, e estes aspectos podem ser controlados pelos níveis de esperança dos estudantes.

Quanto ao desempenho atlético, a confiança é das variáveis mais importantes a serem medidas na psicologia do desporto, e a esperança aumenta significativamente essa confiança no desporto (Snyder, 2002). Tal facto foi observado quando o psicólogo do desporto Lewis Curry abriu uma cadeira na faculdade em que o objectivo era desenvolver o pensamento de esperança em vários aspectos da vida (Curry, Maniar, Sondag & Sandstedt, 1999, cit. por Snyder, 2002). Os atletas que frequentavam estas aulas, apresentaram melhorias significativas na confiança que tinham acerca dos seus desempenhos atléticos. O pensamento de esperança ajuda o atleta a encontrar as

melhores formas para atingir uma meta específica num determinado desporto, e ajuda também a motivá-lo a utilizar essas formas ou rotas (Snyder, 2002).

3.2. Ajustamento Psicológico

As pessoas que manifestam um forte sentido de agenciamento e de caminhos também a) esperam resultados positivos para as suas vidas; b) querem ter um controlo pessoal sobre as suas vidas; c) são decididas; d) estão preparadas para lidar com *stressores*; e) evitam dependências; f) são líderes; g) experienciam maior auto-estima em várias situações; e h) conseqüentemente evidenciam menos depressão e sentimentos mais positivos (Snyder et al., 1991).

Por exemplo, estudantes universitários com níveis altos de esperança relataram sentirem-se mais confiantes, inspirados e energéticos (Snyder et al., op. cit.).

No estudo de Gilman, Dooley e Florell (2006) os resultados obtidos na Escala de Esperança para Crianças mostraram-se significativa e positivamente correlacionados com a satisfação com a vida e o ajustamento pessoal (comportamento e auto-percepção dos jovens). Por sua vez, ambos estão, respectivamente, significativa e negativamente correlacionadas com o stress negativo e o desajustamento escolar. Conclui-se que os níveis altos de esperança promovem uma saúde mental positiva e os já referidos benefícios académicos.

Outro estudo de Sukkyung e colegas (2008) revelou que jovens socialmente não vitimizados apresentam maiores níveis de esperança, maior ligação afectiva positiva à escola e maior satisfação com a vida do que os jovens vítimas de *bullying*. Deste modo, os autores sugerem que a utilização de técnicas que promovam a esperança, a satisfação com a vida e a ligação afectiva à escola poderá ser um factor importante na diminuição do *bullying*.

Uma das razões da baixa esperança estar relacionada com um ajustamento psicológico pobre tem que ver com o facto das pessoas com níveis de auto-estima baixos frequentemente não usarem o *feedback* de experiências passadas falhadas para melhorar o desempenho no futuro. Em vez de obter benefício de tal *feedback*, estes indivíduos entram em dúvidas circunstanciais e rumações negativas (Snyder, Feldman, Shorey & Rand, 2002).

Os pensamentos de esperança precedem a auto-estima, por outras palavras, o grau no qual as crianças se percebem como capazes de obter um objectivo desejado serve como guia na sua auto-valorização e, conseqüentemente, na sua auto-estima (Snyder et al.,

1997). Estudos sugerem que indivíduos com níveis altos de esperança sentem e pensam mais positivamente no dia-a-dia, e que em crianças o pensamento de esperança está associado ao aumento do sentimento de auto-valorização (Snyder, Cheavens, & Michael, 1999). Crianças com níveis altos de esperança são capazes de se associar a acontecimentos positivos no ambiente que as rodeia e de se distanciar de acontecimentos negativos, demonstrando um processo de *coping* adaptativo capaz de aumentar a sua percepção de competência e de reduzir os seus sentimentos de depressão.

3.3. Saúde Física

O objectivo da psicologia da saúde é manter e promover uma boa saúde, e prevenir e detectar doenças. A esperança pode estar implicada em cada uma dessas áreas, já que a prevenção primária implica cognições ou acções que têm como objectivo eliminar ou reduzir problemas físicos e psicológicos antes de eles acontecerem (Snyder, 2002). A prevenção secundária reflecte aquelas cognições ou acções que eliminam ou reduzem problemas depois de eles aparecerem – por exemplo, no caso do desenvolvimento de uma doença física, o papel da esperança emerge como prevenção secundária ao ajudar as pessoas a lidar com a dor e a incapacidade. Desta forma, é justificável aplicar a teoria da esperança na prevenção, detecção da doença, e no seu *coping* (Snyder, op. cit.).

Num estudo de Berg e colegas (2007) constatou-se que a esperança prevê significativamente a adesão aos tratamentos para a asma em crianças. Estes investigadores sugeriram que a teoria da esperança poderia ser importante para elucidar alguns factores que influenciam a adesão, e como os pensamentos de agenciamento e de caminhos poderiam levar a um padrão de adesão a um tratamento. Níveis elevados de esperança facilitam, também, o compromisso com comportamentos que promovem a saúde e previnem a doença, como por exemplo exercício físico (Harney, 1990, cit. por Berg et al., 2007).

Na saúde, a esperança é correlacionada significativamente com o *coping* e o ajustamento dos pacientes (Gum & Snyder, 2002). Em relação às doenças terminais, estes autores também salientam a perseguição ou a geração de objectivos alternativos que ajudam um sujeito moribundo a experienciar mais emoções positivas e a evitar que o mesmo se torne apático e sem esperança.

O pensamento de esperança pode ter uma função protectora de forma semelhante ao conceito de resiliência, que permite à pessoa funcionar efectivamente apesar dos obstáculos e desafios da sua vida (Barnum, Snyder, Rapoff, Mani & Thompson, 1998).

Wong e Heriot (2008) falaram numa esperança indirecta, que consiste nas expectativas dos pais de que coisas desejáveis irão acontecer no futuro dos seus filhos. Quando os pais com filhos que possuem fibrose quística apresentam níveis elevados de esperança, os filhos têm uma melhor saúde mental e os pais experienciam menos ansiedade e impacto emocional. Neste estudo, a esperança indirecta foi associada a um melhor funcionamento físico na criança e melhor saúde mental, a menores níveis de depressão e ansiedade nos pais, assim como impacto emocional. O estudo sugere que a esperança indirecta é uma variável importante na compreensão do ajustamento à doença da criança e dos pais.

Neste seguimento e em relação à população portuguesa, Marques (2010) no seu estudo estabeleceu correlações positivas entre os resultados obtidos na Escala de Esperança para Crianças, na Escala de Satisfação com a Vida e no Inventário de Saúde Mental, sugerindo que a satisfação com a vida prevê a saúde mental durante 2 anos numa população jovem (entre os 10 e 15 anos de idade) residente no Norte de Portugal. No mesmo estudo a esperança demonstrou um nível modesto de validade.

A auto-eficácia percebida é importante no pensamento de esperança quando a criança enfrenta uma doença crónica, uma vez que a capacita para estabelecer objectivos, facilita a adesão aos tratamentos e mantém-na *activada* na perseguição dos mesmos em situações difíceis (Venning, Elliott, Whitford & Honnor, 2007).

A esperança parece ter um papel importante no ajustamento a doenças ou lesões, abatendo a severidade dos sintomas, isto é, indivíduos com níveis altos de esperança são capazes de tolerar mais a dor ao recorrer a mecanismos de *coping* que, de alguma forma, reduzem os níveis de dor (Snyder et al., 1999).

De acordo com Snyder (1995, cit. por Chang, 1998) os efeitos indirectos da esperança são mediados pela capacidade ou actividade adaptativa de resolução de problemas. A esperança é um factor importante na resolução de problemas e no *coping*, no sentido em que se tomam passos para ultrapassar os efeitos do *stressor* de uma forma eficaz, e se produzem estratégias para lidar com o mesmo, controlando os afectos positivos e negativos (Snyder et al., 1999). Estes autores ainda enfatizam que indivíduos com níveis altos de esperança têm maior sucesso na implementação de outras estratégias de *coping* e têm mais vontade de experimentar diversas estratégias.

3.4. Optimismo

Dois dos conceitos mais estudados dentro da psicologia positiva são a esperança, de acordo com a teoria de Snyder (2002), e o optimismo, de acordo com a teoria de Scheier e Carver (1985) (Rand, 2009).

Nesta teoria o optimismo é definido como uma expectativa generalizada de que coisas boas irão acontecer (Sheier & Carver, 1985). Estes autores defendem que o optimismo mantém as expectativas positivas e que estas não são limitadas a um único domínio. Também colocaram a hipótese de que o optimismo é um determinante na forma como os indivíduos perseguem os seus objectivos e acreditam no surgimento de coisas positivas, o que leva a que eles se aproximem dos seus objectivos através de um “esforço contínuo”. A esperança é semelhante ao optimismo quando é conceptualizada como um conjunto de estratégias cognitivas que ponderam o geral, em vez de expectativas de resultado específicas. No entanto, a esperança difere do optimismo na relação que estabelece entre as expectativas de resultado e de eficácia, e o papel que esta relação tem na predição do comportamento orientado para os objectivos (Snyder et al., 1991).

O optimismo representa confiança em resultados futuros, mas não especifica se essa confiança está nos recursos externos (quando a pessoa tem confiança em alcançar um objectivo porque outros irão facilitar-lho) ou internos. A esperança enfatiza a eficácia individual, o sentido de determinação (agenciamento), assim como a capacidade para desenvolver caminhos para o objectivo (quando a pessoa tem confiança nas suas próprias competências para alcançá-lo) (Ciarrocchi, Dy-Liacco & Deneke, 2008). Parece ainda que as pessoas com altos níveis de esperança são mais optimistas (Snyder et al., 1991).

Apesar de haver linhas teóricas e estudos separados para os constructos de esperança e optimismo, os dois termos têm sido frequentemente usados, alternadamente, na literatura, com o optimismo a ser considerado como “esperançoso” em relação ao futuro (Affleck & Tennen, 1996 cit. por Bryant & Cvengros, 2004) e o pessimismo a exhibir “*desesperança*”. Bryant e Cvengros (op. cit.) vieram a concluir que a esperança tem mais que ver com a auto-eficácia do que o optimismo, enquanto este tem mais que ver com reavaliação positiva do *coping* do que a esperança. Estes diferentes padrões de relação não teriam aparecido se a esperança e o optimismo fossem o mesmo constructo. Os autores sugerem que o optimismo tem implicações fortes nas apreciações cognitivas

dos resultados pessoais, enquanto a esperança está mais fortemente ligada às crenças acerca das capacidades pessoais.

É de notar que a esperança prevê o bem-estar futuro independentemente do optimismo (Magaletta & Oliver, 1999). Contudo, no estudo de Rand (2009) chegou-se à conclusão de que nem a esperança nem o optimismo têm uma influência única e directa no desempenho académico. Elevados níveis de esperança resultam em níveis elevados de expectativa em relação ao desempenho na perseguição dos objectivos e este desempenho aumenta para coincidir com as expectativas.

De acordo com Ciarrocchi, Dy-Liacco e Deneke (2008) a religião prevê a esperança, o optimismo e o pessimismo mesmo controlando os múltiplos factores da personalidade. O referido estudo mostra que a religião prevê variáveis disposicionais que estão relacionadas com o bem-estar emocional, saúde física e desempenho académico, e que a fé prevê fortemente a componente de agenciamento.

3.5. Auto-eficácia

Bandura (1977) originou uma larga corrente de literatura em relação às expectativas, na qual diferenciou expectativas de auto-eficácia de expectativas de resultados.

Nos estudos de motivação e personalidade, a expectativa de um resultado pode ser vista como uma crença de que um determinado comportamento irá produzir um determinado resultado (Bandura, 1986, cit. por Snyder et al., 1991). Em contraste, a expectativa de eficácia refere-se à confiança que um indivíduo tem na sua capacidade para desempenhar um determinado comportamento, que o vai levar ao resultado desejado, isto é, a auto-eficácia correspondente às capacidades auto-percebidas para aprender e desempenhar determinadas tarefas. Note-se que as expectativas de eficácia e de resultado são paralelas à teoria da esperança, correspondendo respectivamente às componentes de agenciamento e de caminhos (Snyder et al., op. cit.).

O agenciamento reflecte expectativas de eficácia e uma percepção de controlo na promoção de satisfação, mesmo quando as condições externas não permitem a activação de competências de resolução de problemas (por exemplo na doença crónica) (Bailey, Eng, Frisch & Snyder, 2007).

Na perspectiva de Bandura, os julgamentos de auto-eficácia correspondem a auto-avaliações específicas acerca do desempenho do indivíduo numa tarefa específica e num contexto específico, ou seja, são situacionais (Lackaye & Margalit, 2008). Ao contrário, a esperança (como o optimismo) é conceptualizada como um conjunto cognitivo mais

geral que poderá ser aplicado em vários contextos, e assim a esperança pode produzir uma série de predições relacionadas com os objectivos (Gum & Snyder, 2002), sendo por isso disposicional.

3.6. Vinculação e relação com cuidadores/pais

Alguns investigadores têm vindo a teorizar que a infância é um período crítico, já que a construção da esperança é estabelecida pelos 3 anos de idade, tendo os pais e cuidadores um papel importante no desenvolvimento da esperança das crianças (Westburg & Martin, 2003).

O desenvolvimento da esperança é sequencial e constrói-se a partir de estádios iniciais de realização. Uma interrupção em qualquer estádio ou etapa poderá comprometer a formação da esperança. Por exemplo, uma criança com uma família negligente pode ter dificuldades em aprender relações de causa-efeito entre certos eventos, e se a criança se encontrar em várias situações caóticas, a sua competência para prever e controlar as suas acções irá falhar, porque a competência para gerar objectivos e caminhos é guiada pela suposição de que o mundo é estável e previsível (Snyder, Feldman, Shorey & Rand, 2002). As crianças começam cedo a perceber o sentido dos eventos externos, a compreender que um acontecimento pode levar a outro e a entender o valor do comportamento orientado para um objectivo. Consequentemente, as crianças conseguem planear o comportamento orientado para o objectivo e lidar com obstáculos que impedem o alcance desse objectivo (Heaven & Ciarrochi, 2008).

Estabelecida a base da construção da esperança na infância, prepara-se o alcance de objectivos futuros. Este pensamento de esperança é crucial na adolescência. Durante a mesma, os jovens são chamados a fazer várias escolhas, sendo a esperança essencial na determinação dos resultados dessas escolhas. Assim, é importante que os adolescentes tenham a capacidade de estabelecer objectivos significativos, que possam percepcionar-se como capazes de alcançar os mesmos e que possam ser capazes de identificar e implementar estratégias realistas para obtê-los (Snyder, Feldman, Shorey & Rand, 2002).

Crianças que estabelecem uma forte ligação com os seus cuidadores desenvolvem elevados níveis de esperança (Bowlby, 1980). Para suportar esta hipótese, Shorey, Lewin e Snyder (cit. por Snyder, Feldman, Shorey & Rand, 2002) concluíram que, ao contrário dos adultos com baixos níveis de esperança, os adultos com altos níveis de esperança apresentam vinculações mais seguras, que dão um sentido de *empowerment*

na perseguição dos seus objectivos (Snyder et al., 1997). Portanto, pais, elementos familiares e professores são importantes na vida de uma criança, também, porque ajudam ao desenvolvimento da esperança e do pensamento de agenciamento (pensamento motivacional), e dos caminhos para o objectivo.

A principal característica do estilo parental autoritativo é que os pais tipicamente estabelecem limites claros para o comportamento desejado (e aceitável), mas isto é feito afectuosa e racionalmente, partilhando com a criança as suas razões para aquelas regras e expectativas específicas. O estudo de Heaven e Ciarrochi (2008) sugere que as crianças das famílias com pais autoritativos são mais bem sucedidas no estabelecimento de objectivos alcançáveis para elas próprias, encontrando formas para atingir esses objectivos, e ultrapassando os seus respectivos obstáculos. De acordo com os resultados deste estudo, os jovens de pais percebidos como autoritativos são mais competentes no que diz respeito ao pensamento do agenciamento e dos caminhos, do que os jovens com pais com outros estilos parentais. Ainda neste estudo, o estilo autoritário foi relacionado com baixa auto-estima, uma vez que estes pais tendem a julgar o comportamento dos seus filhos de uma forma prepotente, punindo-os de forma a moldar o seu comportamento.

Outro estudo comprova que uma vinculação segura com um adulto responsável e compreensivo facilita o desenvolvimento do pensamento orientado para um objectivo nos jovens e, conseqüentemente, contribui para uma saúde mental positiva (Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little & Pressgrove, 2006). Com este estudo pode-se concluir que a parentalidade tem uma influência na esperança através de processos de vinculação.

Este modelo indica que, de todos os estilos parentais, o rejeitante foi mais fortemente associado a uma vinculação insegura, níveis baixos de esperança, depressão e perda de controlo emocional/comportamental (Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little & Pressgrove, 2006).

As exigências acrescidas feitas pela sociedade actual na área laboral fazem com que haja cada vez menos tempo para se interagir de forma saudável com a criança em casa. Assim, é mais provável que esta seja criada maioritariamente por apenas um adulto, aumentando o risco de perda de esperança e, conseqüentemente, a vivência de experiências negativas no que toca ao contexto académico e à saúde mental.

Está estudado que pais com níveis altos de esperança têm filhos com níveis altos de esperança e pais com níveis baixos de esperança têm filhos com os mesmos níveis baixos (Westburg & Martin, 2003). Contudo, a esperança pode ser negativamente

afectada por eventos negativos e catastróficos durante o desenvolvimento do jovem, parecendo que os traumas de infância poderão ter efeitos duradouros e de supressão da esperança na idade adulta (Westburg & Martin, op. cit.).

4. Necessidade de Esperança nos jovens

Como se viu, as investigações sobre a esperança definidas na Teoria da Esperança estão associadas a vários resultados positivos em diferentes áreas da vida, o que levou a investigações sobre a sua utilização em intervenções e programas (Gum & Snyder, 2002).

A esperança surge frequentemente associada às crianças, para sugerir que estas são o nosso futuro. Interessa no entanto perceber como elas próprias vivem ou não a esperança no seu futuro. As crianças que apresentam um pensamento esperançoso podem imaginar e compreender objectivos afortunados. A forma como elas pensam nelas próprias quando se deparam com um obstáculo é um factor importante na esperança. Os estudos demonstram que as crianças ficam perturbadas quando encontram obstáculos para os seus objectivos (Baker, Dembo, & Lewin, 1941 cit. por Snyder et al., 1997). No contexto da presente teoria da esperança, estes entraves no alcance dos objectivos desencadeiam emoções negativas; por outro lado, uma perseguição bem sucedida dos objectivos, apesar dos obstáculos, desencadeia emoções positivas (Snyder, 1994).

O processo de adolescência é acompanhado por situações novas e desafiadoras no domínio académico, sexual, e até político, que implicam a activação de recursos e de aptidões. A esperança e a auto-estima ajudam estes indivíduos na adaptação ou confrontação com a adversidade (Heaven & Ciarrocho, 2008). Estes autores foram os primeiros a comprovar que há um declínio significativo no traço da esperança na adolescência, principalmente nas raparigas.

O cultivo e o aumento da esperança na juventude podem melhorar o funcionamento actual e futuro. Miller e colegas (2008, cit. por Pedrotti et al., 2008) constataram que as “instituições educacionais são cenários ideais para fornecer programas de intervenção e prevenção que promovam a esperança e o optimismo” (p. 6), devido à grande quantidade de tempo que os alunos passam neste local, e à permissão de acesso a grupos de alunos.

A escola pode ser avaliada como uma cultura que cria um conjunto de relações, normas de comportamento e obrigações que levam ao desenvolvimento adulto (Newell & Van

Ryzin, 2007), e se o ambiente ou o currículo escolar estiverem organizados e melhorados de forma a suportar e promover a esperança, esses futuros adultos poderão desenvolver-se em pessoas saudáveis e produtivas. Daí a importância de aplicação de um programa deste tipo numa escola ou instituição educacional.

Para ser bem sucedido na escola, e para lidar com problemas que podem surgir nos aspectos académicos e sociais a ela relacionados, a noção de objectivos, caminhos para esses objectivos, e motivação para usar esses caminhos oferece uma estrutura compreensiva para o desenvolvimento de forças de carácter nos estudantes (Snyder, Feldman, Shorey & Rand, 2002).

Tradicionalmente, os estudos com adolescentes com défices cognitivos focam-se apenas nos défices de funcionamento e nos resultados negativos que resultam desses défices. Devido à psicologia positiva, e ao crescente corpo de estudos nesta área, actualmente o foco consiste na promoção de forças dos adolescentes com défices (Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little & Pressgrove, 2006), sugerindo que a psicologia positiva chamou a atenção para a construção características positivas como forma de promover melhores resultados escolares em adolescentes, tanto com como sem défices cognitivos.

4.1. Programas de Esperança

Existem vários programas para promover a esperança nas crianças. Um deles é o programa dos autores McDermott, Hastings, Callahan, e Gariglietti (1996) que consiste em ensinar a teoria da esperança e discutir histórias de crianças com altos níveis de esperança. Outro denomina-se *Making Hope Happen* (MHH; Pedrotti, Lopez & Krieshok, 2000 cit. por Pedrotti et al., 2008) que consiste no ensino didáctico e um trabalho em grupo em redor da esperança. Na continuação deste programa existe o *Making Hope Happen for Kids* para crianças do 4º ano de escolaridade (cit. por Pedrotti et al., op. cit.).

Marques e colegas (2008) estudaram a eficácia de um programa de cinco sessões aplicado numa semana, que tinha como objectivo aumentar os níveis de esperança em jovens dos 10 aos 12 anos de idade. O estudo sugeriu que intervenções desenhadas para aumentar as *forças* dos alunos (neste caso, a esperança), influenciam outros constructos psicológicos, nomeadamente a satisfação com a vida e a auto-valorização. Os autores sugerem ainda que o ambiente ou o currículo escolar deveriam ser organizados e melhorados no sentido de suportar e promover o pensamento de esperança.

Um outro estudo demonstrou a eficácia de um programa de 8 semanas que aumentava o agenciamento, o sentido da vida e a auto-estima, e ainda diminuía sintomas de ansiedade e depressão, quando os participantes eram comparados com os da lista de espera (Cheavens, Feldman, Gum, Michael & Snyder, 2006).

O primeiro estudo a comprovar que a componente de caminhos da teoria da esperança podia ser consolidada na sala de aula, através de instruções académicas orientadas para o objectivo, foi o de Westburg e Martin (2003). O estudo sugere que os professores devem utilizar os princípios da teoria da esperança nas suas práticas de ensino.

Estudantes com problemas externalizantes precisam de um sentido de esperança em relação ao seu futuro ou então desistem, pelo que é importante programas na sala de aula que promovem a esperança e o optimismo e, conseqüentemente, que asseguram experiências positivas (Jenson, Olympia, Farley, & Clark, 2004).

Apesar dos alunos que apresentam níveis mais baixos de esperança serem os principais alvos deste tipo de intervenções, todos os estudantes poderão beneficiar e aumentar os seus níveis de esperança através destes programas. É vital uma orientação neste sentido antes da adolescência, uma vez que este período é caracterizado por decisões importantes e difíceis que podem estabelecer trajectórias para a idade adulta.

III – Metodologia

1. Objectivo do estudo

O objectivo do presente estudo foi perceber se um programa de sete sessões pode promover a esperança e melhorar algumas variáveis relacionadas com o desempenho académico em crianças do 1º ciclo de escolaridade. Deste modo, foi criado para este estudo um Programa de Esperança, que foi avaliado no sentido de, primeiro, compreender se promove ou não a esperança e, em caso afirmativo, quais são as suas consequências e/ou resultados em factores relacionados com o desempenho escolar.

O desempenho foi medido através da *Escala de Esperança para Crianças*, da noção que têm de esperança através de uma entrevista, e do registo sistematizado dos professores sobre várias áreas académicas e comportamentais a elas associadas.

O estudo teve como hipótese que o programa promovesse e aumentasse a esperança e, consequentemente, as variáveis escolhidas associadas ao desempenho escolar. Para isso serviu-se de uma metodologia *quasi*-experimental, com grupo de intervenção e grupo de controlo, e avaliação *pré* e *pós* intervenção nos dois grupos.

2. Tipo de Investigação

Este estudo comporta os dois tipos de investigação – quantitativa e qualitativa – para abarcar com mais eficácia um fenómeno complexo, e porque existem estudos que usam mais do que uma medida de esperança para aceder às características afectivas e cognitivas da esperança de forma mais profunda (Staats, 1989). O facto de se tratar de um estudo *quasi*-experimental justifica também a escolha por uma metodologia triangulada, para poder compreender os aspectos mais objectivos e mais subjectivos da experiência em estudo.

Na investigação quantitativa há uma análise que tem por objectivo prever e confirmar uma hipótese previamente estabelecida, ou uma teoria, que através da sua objectividade determina até que ponto os resultados obtidos são generalizáveis à população. Isto implica que se utilizem técnicas mais ou menos sofisticadas, como as escalas e os testes, para seleccionar e dimensionar as amostras experimentais. Esta metodologia procura isolar as variáveis e obter uma grande quantidade de dados numéricos num curto espaço de tempo (Alves-Mazzoti & Gewandsznajder, 2004).

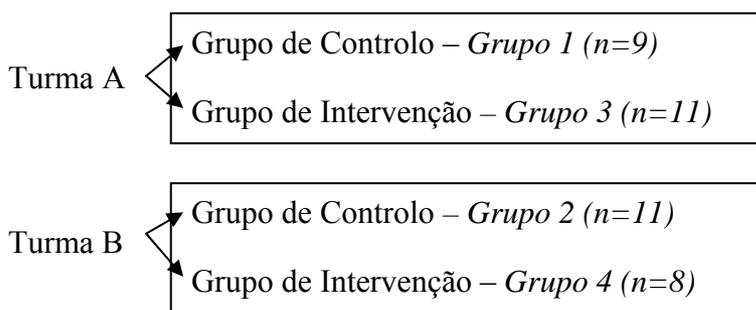
Do ponto de vista da investigação em causa, esta baseia-se num formato *quasi-experimental*, com aplicação de um programa de intervenção a um grupo e a comparação com outro grupo onde se fez outro tipo de intervenção focada num constructo que não a esperança. Optou-se por uma não aleatoriedade dos sujeitos, já que o investigador utilizou grupos que já se encontravam constituídos naturalmente, no caso, turmas de alunos.

Esta é também uma investigação qualitativa cuja análise se baseia numa descrição aprofundada, e que tem por objectivo a recolha de um conjunto de dados que, através da sua riqueza e complexidade, possam reflectir a flexibilidade e idiossincrasia das perspectivas dos participantes, neste caso, as crianças. Esta metodologia procura conhecer a experiências dos participantes e a forma como eles percebem essas experiências, tendo em conta o contexto em que estão inseridos e a sua perspectiva subjectiva e fenomenológica (Bodgan & Biklen, 1994).

3. Participantes e Desenho do Estudo

Os participantes deste estudo foram alunos do ensino básico, do 4º ano do 1º ciclo, do Agrupamento de Escolas do Cacém. No total foram 40 alunos, do sexo feminino ($n=22$) e do sexo masculino ($n=18$), com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, sendo que a média etária é de 9,75. Os alunos inserem-se num meio sócio-económico médio e baixo, sendo este último mais predominante (famílias com baixo nível de escolaridade e ocupações de baixo nível remuneratório) e constituem turmas heterogéneas a nível cultural (nacional e imigrantes de várias origens – PALOP's, Brasil, Leste Europeu e Asiáticos). Algumas destas crianças apresentam carências emocionais que são verificadas e relatadas pela psicóloga da escola, e, conseqüentemente, um pequeno grupo destas têm acompanhamento psicológico.

Para constituir grupos equivalentes no maior número possível de variáveis, foi seguido o procedimento habitual nestas situações. Através de um sorteio realizado pelas professoras e pela psicóloga da escola (não presenciado pela investigadora) foram constituídos 4 grupos, 2 de controlo – em que foi aplicado um outro programa que não o da esperança – e 2 de intervenção – em que foi aplicado o programa da esperança. A aplicadora dos programas foi sempre a mesma. Os alunos eram oriundos de duas turmas, tal como se pode ver na figura que se segue:



4. Medidas

No presente estudo foram utilizados três instrumentos de avaliação:

1) A *Escala de Esperança para Crianças* (ANEXO A) é um questionário de auto-relato com 6 itens, desenvolvido por Snyder (1991). É apropriado para crianças dos 8 aos 16 anos. Existem 3 itens para cada componente (agenciamento e caminhos) que variam numa escala de 1 -*nenhuma das vezes*, a 6 -*todas as vezes*. Este factor bidimensional é estável, permitindo o estudo separado do agenciamento e dos caminhos. Com vimos na revisão teórica, o conceito de esperança é o resultado destas duas componentes. Esta escala apresenta uma consistência interna aceitável (*alpha* é maior que .70 e .80) e teste-reteste (.70), de modo que apresenta as características psicométricas adequadas para um instrumento de auto-relato (Snyder, Cheavens & Michael, 1999). Esta escala já foi validada para crianças portuguesas com um *alpha de Cronbach* de .81 (Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2008) podendo ser considerada como uma escala com uma boa fidelidade ou consistência interna.

2) A *Grelha de Observação Sistemática para Professores* (ANEXO B) foi construída para este estudo com base nas variáveis que se pretendia estudar. O seu conteúdo esteve dependente das referências teóricas.

As professoras avaliaram nos seus alunos cada uma das variáveis escolhidas numa escala de 1 a 5 (sendo 1 muito insuficiente e 5 muito bom). Listam-se em seguida os factores estudados.

O primeiro refere-se ao desempenho escolar, isto é, classificação das fichas feitas nas aulas e dos trabalhos para casa, uma vez que Snyder, Hoza e colaboradores (1997) no seu estudo encontraram uma correlação positiva e significativa entre a Escala de Esperança para Crianças e as notas do 4º e 6º anos de escolaridade.

A segunda variável avaliada pela grelha tem que ver com a competência que foi operacionalizada como o esforço e empenho no trabalho escolar, e que remete para a

componente agenciamento, influenciando a motivação cognitiva do aluno (Feldman, Rand & Kahle-Wroblwaki, 2009).

A terceira variável remete para a participação, sendo esta definida como a intervenção activa do aluno nas aulas sobre a matéria leccionada. A esperança está correlacionada significativamente com a confiança (Snyder, 2002), o que pode levar o aluno a participar mais nas aulas.

A quarta variável refere-se à autonomia, ou seja, é a realização independente das tarefas sem precisar de ajuda. A autonomia é uma necessidade psicológica que começa a aparecer na pré-adolescência e que prevê o bem-estar psicológico (Newell & Van-Ryzin, 2007), e consequentemente níveis altos de esperança.

A quinta variável tem que ver com a motivação e interesse do aluno para participar em actividades/tarefas na sala de aula e cumprir objectivos. Estudantes com níveis altos de esperança são melhores no desempenho académico porque conhecem os benefícios de encontrar múltiplos caminhos para os objectivos académicos e possuem motivação para investir nesses objectivos (Snyder, 2002).

A sexta variável envolve a resolução de problemas e remete para os processos, ou estratégias, pelos quais o aluno chega à solução de um problema (quer na relação com os outros, quer no conteúdo da aprendizagem), mais do que se centrar no resultado final. De acordo com Snyder (1995, cit. por Chang, 1998) os efeitos indirectos da esperança são mediados pela capacidade ou actividade adaptativa de resolução de problemas.

A sétima variável tem que ver com o comportamento que o aluno evidencia nas aulas e no recreio, face às regras estabelecidas na escola e aquilo que se espera que ele cumpra. Está estudado que alunos com problemas de comportamento externalizantes apresentam défices nas capacidades académicas e nas competências sociais (Dishion, Andrews, & Crosby, 1995) e uma das razões poderá ser devido ao não estabelecimento de objectivos e consequentemente a níveis baixos de esperança.

Finalmente, a oitava variável envolve o nível relacional/pertença implicando a qualidade e profundidade das relações interpessoais, seja com professores, colegas, auxiliares de acção educativa ou encarregados de educação. No estudo de Sukkyung e colegas (2008) alunos que apresentavam níveis altos de esperança tinham uma maior ligação afectiva com o seu grupo de pares.

Visto que é preenchido pelos professores, esta grelha remete para uma observação indirecta.

3) Por último, recorreu-se à Entrevista. Esta consiste num método largamente utilizado em investigações na área da psicologia, pela riqueza de dados que proporciona. Através deste instrumento de investigação é possível aceder à forma como os indivíduos interpretam determinadas áreas da sua vida. Segundo Kaplan e Saccuzzo (1993, cit. por Pais-Ribeiro, 1999), uma entrevista é um método que possibilita a recolha de dados, permite fazer previsões, pode ser avaliada em termos de fidelidade e validade, pode ser aplicada individual e grupalmente, e pode ser ou não estruturada, podendo variar no seu grau de estruturação (estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas). A entrevista construída para este estudo foi do tipo não-estruturado, para facilitar a flexibilidade e aprofundamento no conhecimento da perspectiva subjectiva das crianças.

5. Procedimento

5.1. Recolha dos dados

A recolha dos dados foi feita em dois momentos. O primeiro foi antes da aplicação dos programas, e o segundo depois da realização dos mesmos, para averiguar o impacto destes nos resultados medidos pelos instrumentos de avaliação, nomeadamente a *Escala de Esperança para Crianças*, a *Grelha de Observação Sistemática para Professores* e a entrevista.

A entrevista foi realizada apenas a 4 e a 5 alunos de cada um dos grupos de intervenção. Esta entrevista foi igualmente realizada em dois momentos, antes da aplicação de qualquer outra medida de avaliação – *Escala de Esperança para Crianças* e *Grelha de Observação Sistemática para Professores* – e do programa, e depois da aplicação do programa e das mesmas medidas de avaliação.

Os alunos seleccionados para a entrevista foram escolhidos aleatoriamente sendo 5 alunos da turma A e 4 alunos da turma B, ambos do grupo de intervenção. Foram escolhidos apenas 5 e 4 alunos do grupo de intervenção porque a entrevista foi feita em grupo, de modo a fomentar a discussão entre eles, e com mais de 5 alunos seria complicado gerir a discussão entre eles, visto serem crianças. Também foram apenas seleccionados alunos do grupo de intervenção, porque o objectivo deste elemento do estudo seria avaliar o impacto do programa, logo foi avaliado na entrevista o tipo e a quantidade de informação que os alunos retiveram a partir do programa. Não faria sentido realizar a entrevista junto do grupo de controlo, uma vez que os mesmos não tinham qualquer informação acerca da esperança e, conseqüentemente, não seria pertinente a sua perspectiva neste domínio.

5.2. Implementação do Programa

O programa da esperança aplicado ao grupo de intervenção envolveu sete sessões semanais com uma duração aproximada de uma hora. Teve como objectivo geral treinar os seguintes aspectos: a) conceptualizar objectivos claros; b) produzir vários caminhos para esses objectivos; c) mobilizar a energia mental para manter o seu alcance; e d) ver os obstáculos como desafios a serem ultrapassados (Lopez, Rose, Robinson, Marques & Pais-Ribeiro, 2009). A intervenção foi feita em pequenos grupos de alunos, de modo a fomentar a discussão e o debate entre eles.

A primeira sessão foi dedicada à administração da *Escala de Esperança para Crianças*, à explicação do papel da dinamizadora do programa e aos objectivos do programa da esperança. Neste último tópico falou-se do objectivo, do número de sessões e esclareceram-se as dúvidas dos alunos.

A segunda sessão debruçou-se sobre a teoria da esperança. A partir da noção de esperança que os alunos tinham, e das histórias que conheciam relacionadas com este constructo, começou-se a introduzir alguns conceitos da teoria da esperança, assim como tipos de discursos e/ou auto-afirmações que promovam a esperança.

Na terceira sessão os alunos foram ensinados a reconhecer os componentes da teoria da esperança – os objectivos, os caminhos e o agenciamento – e a identificá-los na sua vida ou experiência pessoal.

Na quarta sessão os participantes fizeram uma lista de aspectos importantes da vida, determinando quais as áreas mais relevantes, e identificando o nível de satisfação nessas áreas (de 1 – *nada satisfeito* a 5 – *muito satisfeito*). A partir daqui criaram objectivos claros e desenharam-nos, tendo em conta a noção de sub-objectivos – a de que, por vezes, para atingir objectivos é preciso estipulá-los.

A quinta sessão foi dedicada ao desenvolvimento de múltiplas formas para atingir os objectivos, a partir do modelo dos *6 passos* (McDermott, Hastings & Gariglietti, 1996): 1) identificar qual é o objectivo; 2) identificar caminhos para atingir esse objectivo (pelo menos três); 3) identificar obstáculos que pode encontrar; 4) listar as formas que existem para contornar esse obstáculo; 5) escolher um caminho para experimentar; e 6) repensar a estratégia e avaliar o seu resultado.

A sexta sessão foi a continuação da última, em que se retomou o modelo dos *6 passos*, e se fez a entrega dos *Envelopes da Esperança* para que eles pudessem guardar tudo

aquilo que haviam feito no programa, bem como outras coisas relacionadas com a esperança, e decorá-los à sua maneira.

A sétima e última sessão foi dedicada à partilha de história e experiências recentes (na última semana) em que os alunos conseguiram identificar as componentes da esperança (objectivo, caminhos, obstáculos e agenciamento).

Os primeiros minutos de cada sessão eram dedicados à expressão livre dos alunos, nos quais falavam do que queriam, entre eles e com a dinamizadora do programa. Os alunos eram reforçados positivamente com atenção, elogios e quando se empenhavam recebiam um *chupa-chupa* ou *bombom*. Eram punidos negativamente quando perturbavam a sessão, com a retirada de atenção. A maior parte dos objectivos estipulados pelos alunos durante o programa centraram-se na escola, contudo aqueles alunos que estavam satisfeitos com essa área optaram por escolher como objectivos actividades de lazer, como jogar futebol.

O desenho deste programa foi baseado nas directrizes de Lopez e colegas (2009), em particular nos *Passos para desenvolver esperança nos alunos*. Teve a preocupação de integrar a resolução de problemas, o estabelecimento de objectivos e a partilha de pensamentos e sentimentos.

Nos grupos de controlo foi também realizado um programa com sete sessões semanais, e também com duração aproximada de uma hora, tal como aconteceu no grupo de intervenção. Estas sessões basearam-se no desenvolvimento da criatividade e foram administradas pela mesma pessoa que aplicou o programa de intervenção. Os alunos durante este programa realizaram trabalhos como desenhos, pinturas e outras obras com plasticina. Tal como o grupo de intervenção, neste grupo os alunos eram igualmente reforçados positivamente quando se empenhavam, com atenção, elogios e um *chupa-chupa* ou *bombom*, e punidos negativamente quando perturbavam a sessão, retirando-lhes a atenção.

5.3. Metodologias para análise dos dados

Os resultados quantitativos obtidos através da *Escala de Esperança para Crianças* e da *Grelha de Observação Sistemática para Professores* foram analisados com base em dois tipos de estatística – descritiva e analítica. Procedeu-se, em função do tipo de dados (variáveis contínuas ou ordinais), ao cálculo da média e do desvio-padrão. De seguida

(estatística analítica), utilizaram-se para a análise das diferenças entre e dentro dos dois grupos o teste *t de Student* – para amostras independentes e emparelhadas.

Dada a reduzida dimensão das amostras, estabeleceu-se que os resultados com $p > 0.05$ seriam interpretados como marginalmente significativos. Aquando da apresentação dos resultados será feita uma descrição mais detalhada dos procedimentos específicos adoptados.

O Programa estatístico utilizado foi o PASW (versão 18.0).

Após a recolha dos dados através das entrevistas, procedeu-se ao tratamento dos mesmos utilizando a técnica da análise de conteúdo. Analisaram-se as entrevistas realizadas a 5 alunos da turma A e a 4 alunos da turma B dos grupos de intervenção. Esta análise implicou num primeiro momento a organização do material, numa segunda fase a transcrição do conteúdo das entrevistas para suporte informático (ANEXO E, F, G e H) e, num último momento, o tratamento dos resultados de maneira a levarem à criação de temas globais, categorias e subcategorias que permitiram criar conceitos descritivos com base nos dados.

6. Aspectos Éticos

Foi pedida a devida autorização para a realização do estudo na Escola EB1 nº 1 do Cacém, através do Centro de Saúde do Cacém – Olival (Núcleo de Psicologia) e da Junta de Freguesia do Cacém.

Obteve-se também a autorização dos encarregados de educação para a participação dos seus educandos no programa (ANEXO C). Igualmente, pediu-se aos encarregados de educação dos alunos que realizaram a entrevista a permissão para a gravação das mesmas (ANEXO D).

Todos foram informados dos aspectos de anonimato e confidencialidade, bem como da disponibilização dos dados finais do estudo, caso queiram conhecê-los.

IV - Análise dos Resultados e Discussão

Neste capítulo apresentam-se os resultados decorrentes da aplicação dos instrumentos utilizados na presente investigação. Sendo que esta recolheu dados de forma quantitativa e qualitativa, o presente capítulo encontra-se dividido em duas partes: uma primeira dedicada ao tratamento estatístico dos resultados obtidos e uma segunda dedicada à análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

1. Resultados obtidos na Escala de Esperança antes e depois da intervenção

Sabendo que a variável em estudo segue uma distribuição normal, testou-se se existem diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação, antes e depois da aplicação do programa ($\alpha=0.05$).

Numa primeira fase fez-se a análise **intersujeitos**. Procedeu-se à comparação dos resultados obtidos pelo grupo de intervenção na *Escala de Esperança para Crianças*, com os alcançados pelo grupo de controlo, antes e depois da aplicação do programa. Para a comparação dos grupos recorreu-se ao Teste *t de Student* para amostras independentes. Note-se que, neste caso, no que concerne ao teste de Levene, obteve-se $p=0,561$, pelo que se considera que as variâncias populacionais são iguais.

No Quadro 1 são apresentadas as médias e os desvios-padrão dos resultados obtidos através da *Escala de Esperança para Crianças*.

Quadro 1. Resultado obtido na Escala de Esperança para Crianças – Médias e Desvios-Padrão (*DP*) para ambos os grupos no Pré e Pós programa

	Grupo	Pré		Pós	
		M	<i>DP</i>	M	<i>DP</i>
Resultado da Escala de Esperança para Crianças	Grupo de intervenção	22,26	6,71	22,89	4,38
	Grupo de controlo	23,95	5,65	26,61	6,31

Conforme se observa neste quadro, em ambos os momentos, antes e depois do programa, o grupo de controlo obteve resultados superiores na *Escala de Esperança para Crianças* em relação ao grupo de intervenção. Como $p\text{-value}=0.393 \geq 0.05$ pode-

se afirmar com 95% de confiança que não existem diferenças significativas na Escala de Esperança para Crianças nos dois momentos de avaliação em ambos os grupos.

Numa segunda fase, a análise foi realizada ao nível dos **intrasujeitos**. Procedeu-se à comparação dos resultados obtidos pelo grupo de intervenção no primeiro momento (*pré*), na *Escala de Esperança para Crianças*, com os alcançados pelo mesmo grupo no segundo momento (*pós*). O mesmo procedimento foi realizado para o grupo de controlo. Para a comparação dos grupos recorreu-se ao Teste *t de Student* para amostras emparelhadas.

Também pode-se verificar que, apesar do grupo de intervenção ter aumentado ligeiramente os seus resultados, o grupo de controlo teve uma maior subida nos resultados do que o anterior. Verifica-se que não existem diferenças significativas no grupo de intervenção ou no grupo de controlo uma vez que, respectivamente, $p\text{-value}=0.582 \geq 0.05$ e $p\text{-value}=0.143 \geq 0.05$.

2. Resultados obtidos na Grelha de Observação Sistemática para Professores antes e depois da intervenção

Em relação às variáveis observadas e medidas pelas duas professoras, foi utilizado o mesmo procedimento estatístico realizado anteriormente.

Quadro 2. Resultado obtido na Grelha de Observação Sistemática para Professores – Médias e Desvios-Padrão (*DP*) para ambos os grupos no Pré e Pós programa

		Grupo de Intervenção		Grupo de Controlo	
		M	DP	M	DP
Par 1	Desempenho_Pré	2,63	1,25	3,80	1,12
	Desempenho_Pós	2,94	1,26	3,80	1,07
Par 2	Competência_Pré	3,36	1,46	4,28	1,14
	Competência_Pós	2,94	1,17	3,76	1,26
Par 3	Participação_Pré	3,57	1,46	4,28	1,18
	Participação_Pós	3,21	1,31	3,76	1,26
Par 4	Autonomia_Pré	3,47	1,21	4,33	1,01
	Autonomia_Pós	3,36	1,21	4,09	0,94
Par 5	Motivação_Pré	3,57	1,21	4,33	1,06
	Motivação_Pós	3,26	1,32	4,00	1,26

Par 6	Resolução_Pré	2,78	1,08	3,47	1,03
	Resolução_Pós	2,78	1,03	3,42	1,16
Par 7	Comportamento_Pré	3,47	1,46	4,14	0,96
	Comportamento_Pós	3,57	1,26	4,28	0,78
Par 8	Pertença_Pré	3,78	1,39	4,42	0,87
	Pertença_Pós	4,15	1,06	4,47	0,81

Procedeu-se à comparação dos resultados obtidos pelo grupo de intervenção, nas oito variáveis da *Grelha de Observação Sistemática*, com os alcançados pelo grupo de controlo, antes e depois da aplicação do programa. Para a comparação dos grupos recorreu-se ao Teste *t de Student* para **amostras independentes**. No que concerne ao teste de Levene, obteve-se $0,055 \leq p \leq 0,828$, pelo considera-se que as variâncias populacionais são iguais nas oito variáveis medidas.

No Quadro 2 são apresentadas as médias e os desvios-padrão dos resultados obtidos através da *Grelha de Observação Sistemática para Professores*.

Conforme se observa nesse quadro, em ambos os momentos, antes e depois da intervenção (*Pré* e *Pós*), o grupo de controlo obteve resultados superiores na *Grelha de Observação Sistemática* em relação ao grupo de intervenção, excepto na variável Autonomia antes do programa.

Verifica-se que, no grupo de controlo, nas variáveis Desempenho ($p\text{-value}=0.003 \leq 0.05$), Competência ($p\text{-value}=0.032 \leq 0.05$), Autonomia ($p\text{-value}=0.020 \leq 0.05$) e Motivação ($p\text{-value}=0.043 \leq 0.05$) existem diferenças significativas no momento *Pré*. Assim, pode-se afirmar com 95% de confiança que existem diferenças significativas nestas variáveis da *Grelha de Observação Sistemática* no primeiro momento.

No momento *Pós* as variáveis Desempenho ($p\text{-value}=0.026 \leq 0.05$), Competência ($p\text{-value}=0.042 \leq 0.05$) e Autonomia ($p\text{-value}=0.040 \leq 0.05$) continuam a ter diferenças significativas no grupo de controlo. Como a variável Motivação no momento *Pós* não demonstra significância, significa que encontra-se equiparada, isto é, esta variável aumentou consideravelmente para o grupo de intervenção em relação ao grupo de controlo.

Procedeu-se, também, à comparação dos resultados obtidos pelo grupo de intervenção no primeiro momento (*pré*), na *Grelha de Observação Sistemática*, com os alcançados pelo mesmo grupo no segundo momento (*pós*), e o mesmo procedimento foi realizado

para o grupo de controlo. Para a comparação dos grupos recorreu-se ao Teste *t de Student* para **amostras emparelhadas**.

Também podemos verificar que no grupo de intervenção a variável com diferença significativa foi o Desempenho ($p\text{-value}=0.030 \leq 0.05$) e a Motivação ($p\text{-value}=0.055 \approx 0.05$) com tendência a ser significativa. Estas variáveis aumentaram significativamente no *pós*. Neste grupo não houve diminuições significativas dos resultados nas variáveis da Grelha.

No grupo de controlo obteve-se diferenças significativas nas variáveis Competência ($p\text{-value}=0.008 \leq 0.05$), Participação ($p\text{-value}=0.018 \leq 0.05$), Autonomia ($p\text{-value}=0.021 \leq 0.05$) e Motivação ($p\text{-value}=0.049 \leq 0.05$). Contudo, estas duas últimas variáveis diminuíram no *pós* ao contrário das duas primeiras, Competência e Participação, que no grupo de controlo aumentaram no *pós*.

3. Análise de conteúdo das entrevistas

O método de Análise de Conteúdo é um processo para analisar a narrativa e conteúdos expressos pelos indivíduos quando descrevem as suas experiências. Proporciona a utilização de um método exploratório para analisar material não estruturado, em contextos sensíveis, e permite lidar com uma larga quantidade de informação (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004).

Foi construído um quadro com os temas encontrados, os quais foram agrupados em categorias e subcategorias que lhes davam sentido. A cada subcategoria correspondem vários indicadores (ANEXO I e J).

As entrevistas demoraram aproximadamente entre 30 a 40 minutos, nas quais as perguntas eram lançadas ao grupo para que todos pudessem responder e posteriormente eram exploradas resposta a resposta (cada criança descrevia a sua perspectiva).

3.1. Análise das Entrevistas antes da Intervenção

Através da análise da entrevista aos participantes foi possível identificar os seguintes temas: a) percepção geral do conceito de esperança; b) a experiência da esperança; c) a importância da esperança; e d) esperança em contexto escolar. Ao longo da entrevista as crianças revelaram-se bem-dispostas, à vontade e entusiasmadas.

3.1.1. Percepção geral do conceito de esperança

Nesta área temática identificaram-se três categorias: “**esperança é**”, “**para que serve a esperança**” e “**o que/quem nos dá esperança**”.

Na categoria “esperança é” as subcategorias identificadas foram as seguintes - “**aprender com os erros**” que é referida como uma aprendizagem face a situações anteriores mal-sucedidas: “...*é preciso pensar duas vezes antes de fazer as coisas... é aprender com os erros*” (A1J); “**não desistir**”, “**lutar pelo objectivo**” e “**acabar o que se começa**”, que remete para uma perseverança do comportamento em prol dos objectivos, respectivamente: “*quando nós estamos a fazer uma corrida nós temos que ter muita esperança para não perder... não desistir*” (B1C), “*consegui usar a minha força e a minha esperança para o fazer*” (B1A), “*é começar uma coisa e temos que acabá-la*” (A1R); “**não pensar negativo**” implica um tipo de pensamento que poderá manter o agenciamento: “... *não pensamos negativo*” (B1C); “**acreditar**” em que é tomado como possível o alcance dos objectivos que está relacionado com o facto da criança acreditar nos seus recursos para os atingir: “... *acreditamos que vamos tê-la*” (A1J); “**algo que se pode ter e não se pode perder**”, tem que ver com a esperança poder representar um estado ou um traço na pessoa; e “**ajudar os que precisam**”, onde se verificou numa das crianças entrevistadas que a esperança poderá ser considerada como uma ajuda a outros necessitados: “*é ajudar os que precisam, como os deficientes*” (B1E).

Em termos teóricos, como referem Gum e Snyder (2002), os sujeitos devem antecipar potenciais dificuldades com aprendizagens anteriores para evitar desapontamentos ou, como dizem as crianças deste estudo, “aprender com os erros”. O agenciamento representa a componente motivacional da teoria da esperança que reflecte as cognições (neste caso o “acreditar”) do indivíduo acerca das duas capacidades para começar e manter o comportamento direccionado aos objectivos (Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2008) que poderá ser representado por perseverança. Este agenciamento, por sua vez, é acompanhado por pensamentos do tipo motivacional, o “não pensar negativo” (Snyder, 2002). A esperança pode existir como uma disposição da personalidade estável (“não se pode perder”) ou um estado temporário da mente (“que se pode ter”) (Lopez et al., 2004), existindo assim vários níveis de abstracção na definição de esperança dada pelos participantes.

Na categoria “para que serve a esperança” identificaram-se três utilidades da mesma – “**dá-nos força**”, significando que a esperança tem o poder para nos motivar: “*dá-nos força suficiente para podermos vencer uma coisa*” (B1C); “**permite atingir objectivos**” e “**para acreditar que podemos ser o melhor**”, evidenciando uma relação entre a esperança e aquilo que uma pessoa quer ou deseja, e remete também para a auto-eficácia percebida ou aquilo que a criança é capaz de fazer, respectivamente: “*podemos ter esperança do nosso sonho realizar-se*” (A1Be), “*para nós ganharmos uma coisa*” (B1C), “*a esperança é ser o melhor jogador de futebol do mundo*” (B1E).

A nível conceptual existem nestas subcategorias aspectos que remetem para a componente agenciamento, devido à motivação que esta implica e à capacidade que é percebida pelo sujeito para chegar aos objectivos (Snyder, 2002).

Por fim, na última categoria “o que/quem nos dá esperança” identificaram-se identidades como – “**Deus**”, que representa uma relação entre a esperança e a espiritualidade, e que pode ser entendida como fé: “*é o que Deus lhes dá*” (B1A); “**família/modelos**”, que envolve a aprendizagem de esperança que é feita junto da família: “*a minha família nunca desistiu perder-me (...) nunca o meu pai desistiu, sempre a trabalhar por nós!*” (B1B).

Como atrás referimos, a fé e, conseqüentemente, a religião, prevêm fortemente a componente de agenciamento (Ciarrocchi et al., 2008). Por outro lado, e como também vimos os pais, elementos familiares, professores e outros agentes educativos são importantes na vida da criança também pelo papel que desempenham no desenvolvimento da esperança (Snyder, Feldman, Shorey & Rand, 2002).

3.1.2. A experiência de Esperança

Nesta segunda área temática foram identificadas duas categorias: “**quem sente a esperança**” e “**como se sente esperança**”, que estão relacionadas com a esperança enquanto emoção.

Em relação à primeira categoria, “quem sente a esperança”, identificaram-se os seguintes tipos de personalidades ou de pessoas – “**toda a gente**”; “**desde pequenos**”; “**quem gosta de si**”; “**os maus alunos**”; “**os mais inteligentes**”; “**os bons**”; “**bons cidadãos**”, com os seguintes indicadores: “*toda a gente sente a sua esperança*” (A1R), “*esperança que desde pequenos*” (A1J), “*porque têm que gostar primeiro de si próprio*”

antes de gostar de outra pessoa” (B1B), *“a esperança está nos alunos pouco inteligentes”* (A1B), *“os meninos inteligentes são aqueles que vão ter um futuro melhor”* (A1I), *“mas os que são bons têm mais possibilidade”* (A1I), *“os bons cidadãos...”* (A1B). É de notar que nas respostas obtidas que o constructo esperança não é dicotómico tendo-se ou não se tendo esperança. A visão de Snyder vai mesmo nesta direcção e defende que há diferenças individuais que envolvem vários níveis de esperança e que se mantêm ao longo do tempo (Snyder et al., 1991).

Quanto à segunda categoria “como se sente esperança” poderá ser através de – “**sentir no coração**” e de “**sentir feliz**”, o que implica a experiência de sentimentos positivos e consequentemente uma activação fisiológica: *“senti-me muito feliz”* (B1E), *“o meu coração estava a bater com muita força”* (B1E); “**sentir confiança**” envolve a criança acreditar nas suas capacidades e ter uma auto-eficácia percebida alta, na qual ela confia nos seus recursos: *“temos que ter confiança naquilo que fazemos... temos que usar o que temos”* (B1A). De acordo com a teoria da esperança, tem-se emoções positivas devido às percepções de sucesso no alcance de objectivos. Por outro lado, emoções negativas reflectem tipicamente a falta de sucesso percebida. Estas emoções servem como *feedback* reforçador (Lopez, Snyder & Pedrotti, 2003). A confiança remete para a componente de agenciamento que já foi referida anteriormente.

3.1.3. Importância da Esperança

Na terceira área temática identificaram-se duas categorias: “**porque é importante a esperança**” e “**áreas sobre que temos esperança**” que referem a importância da esperança na vida de uma pessoa.

Na primeira categoria surgiu uma única subcategoria. É importante ter esperança para “**construir o futuro**”, o que parece indicar que para as crianças a esperança está relacionada com um futuro que implica uma acção actual: *“o que nós fazemos é o que nos vai acontecer no futuro”* (A1I). A esperança implica uma confiança orientada para o futuro, marca que define a natureza humana (Baumeister, 2005 cit. por Ciarrocchi et al., 2008).

Na segunda categoria “áreas sobre que temos esperança”, surgiram áreas como – “**futuro - profissional**” que compreende a área profissional e o esforço escolar que

implica: “(...) *ela estuda muito, já está na universidade e vai ser advogada*” (A1I) e “*a minha avó teve um sonho de trabalhar na farmácia*” (A1Be); e “**presente – comportamentais**” que implica uma esperança ou um melhoramento no comportamento actual, nomeadamente na escola: “*mas tenho esperança que vou melhorar*” (A1R). “A esperança no futuro” (sendo que esta foi medida pelas respostas dadas a questões que consistem na importância de ir à escola e na probabilidade de ter um emprego aos 30 anos) é inversamente correlacionada com a desistência na escola em adolescentes (Worrel & Hale, 2001), o que corrobora aquilo que os alunos deste estudo relataram. Em relação ao comportamento, alunos com problemas externalizantes precisam de um sentido de esperança em relação ao seu futuro ou então desistem (Jenson, Olympia, Farley & Clark, 2004).

3.1.4. Esperança em contexto escolar

Na quarta e última área temática desta fase de análise foram identificadas duas categorias: “**o que podemos fazer para ter esperança**” e “**obstáculos à esperança**”. Na perspectiva das crianças esta área relaciona a esperança com o contexto escolar.

Na primeira categoria “o que podemos fazer para ter esperança” surgiram comportamentos no âmbito escolar, nomeadamente – “**estar/andar na escola**”, “**aprender**”, “**estudar**”, “**ser educado/respeitar**”, “**treinar**”, “**mudar**” e “**fazer o que nos mandam**”, subcategorias que se referem ao facto das crianças utilizarem a escola e o que aprendem nela como um caminho a melhorar (em termos cognitivos e comportamentais) e a chegar longe em termos futuros: “*a escola é para o nosso futuro*” (A1I), “*precisamos de estudar muito para sermos o que queremos*” (B1C), “*mudava o comportamento*” (B1B). Em termos teóricos, a esperança nos jovens está relacionada significativa e positivamente com a satisfação com a vida e com o ajustamento psicológico (ao nível do comportamento e da auto-percepção) nos jovens e estas variáveis estão significativa e negativamente correlacionadas com o stress negativo e o desajustamento escolar (Gilman, Dooley & Florell, 2006). Estas crianças deste estudo evidenciam por isso bons caminhos para ter uma melhor adaptação na escola.

Na segunda categoria “obstáculos à esperança”, foram identificados dois tipos de obstáculos – “**não estudar**” poderá ser um obstáculo àquilo que a criança deseja em termos futuros profissionais: “*se alguém não estudar, nunca vai ser o que quer*” (B1B);

e “**o contexto escolar**”, que surge como um obstáculo na medida que este contexto não está preparado, ao nível dos recursos, para ajudar ou apoiar os alunos: “*a sala ficava nova e quem não tinha livro ia ter*” (B1B).

3.2. Análise das Entrevistas depois da Intervenção

Através da análise da entrevista aos participantes depois do programa, foi possível identificar os seguintes temas: a) percepção geral do conceito de esperança; b) impacto do programa; e c) perspectiva de futuro. Ao longo da entrevista as crianças estavam muito bem-dispostas, participativas e, mais uma vez, entusiasmadas com a mesma.

3.2.1. Percepção geral do conceito de esperança

Nesta primeira área temática foram identificadas duas categorias: “**esperança é**” e “**porque é bom ter esperança**” que definem o conhecimento geral que as crianças têm acerca do conceito de esperança.

Na primeira categoria a “esperança é” definida como – “**acontecer algo**”, que implica a espera de um acontecimento: “*esperança que aconteça alguma coisa*” (A2R); “**querer muito alguma coisa**” refere-se ao desejo e à vontade de ter algo: “*que nós queremos muito*” (A2J); “**força**”, “**coragem e ausência de medo**”, “**superar**”, “**sentir que pode**” e “**não desistir**” são subcategorias que em termos teóricos poderiam ser entendidas como o agenciamento que acarreta uma motivação intrínseca: “*força de vontade*” (A2I), “*temos que enfrentar isso*” (A2I), “*superar*” (A2B), “*sente que pode ter as coisas que quer ter*” (A2I); “**amor**” relaciona a esperança com sentimentos de carinho para com os outros: “*ter amor pela família, pelos amigos*” (A2R); “**confiança**” e “**apoio**” são entendidos como segurança que é retirada a partir dos recursos do próprio e da família: “*porque tenho confiança no meu pai e na minha família inteira*” (B2E); e os “**pensamentos positivos**” que envolvem um certo discurso interno: “*pensamentos de fazer as coisas bem*” (B2E). Como refere Snyder (2002) os objectivos devem ser valorizados (“querer muito”) para que se possa pensar de uma forma consciente sobre eles. O agenciamento é a capacidade percebida pelo sujeito para utilizar caminhos para chegar aos objectivos, é “sentir que pode” e é “não desistir”, o que deve surgir acompanhado pelos tais “pensamentos positivos”. No estudo de Wong e Heriot (2008) há referência a uma esperança indirecta que consiste na expectativa dos pais de que

coisas desejáveis irão acontecer e que pode ser entendida pelas crianças como “confiança” e “apoio”.

3.2.2. Impacto do programa

Na segunda área temática os aspectos que surgiram, ou que foram modificados devido à intervenção, foram: “**mais esperança**”, “**maior experiência de sentimentos positivos**”, “**mais conhecimentos acerca do conceito de esperança**”, “**aspectos positivos desenvolvidos**” e “**percepção do programa**”.

Na primeira categoria, “mais esperança”, os alunos relataram que: “*aprendi a ter esperança*” (A2Be), sugerindo que o programa teve algum impacto positivo na aprendizagem da esperança em alguns alunos. Referem também ter - “**mais objectivos estabelecidos**”: “*vou conseguir alcançar as coisas que sempre quis*” (A2R); “**mais objectivos concretizados**”: “*consegui alcançar os meus objectivos*” (A2R) e “*alguns, ainda não consegui alcançar todos*” (A2J); “**maior capacidade para superar obstáculos**”: “*aprendi a superar mais obstáculos*” (A2I). Com o programa de esperança os alunos parecem ter tido a oportunidade de identificar objectivos nas suas vidas a partir da consciencialização dos termos associados ao constructo (caminhos e agenciamento), e conseguirem agora aplicar o conceito de esperança nas suas vidas (Pedrotti, Edwards & Lopez, 2008).

Na segunda categoria “maior experiência de sentimentos positivos” as crianças relataram experienciar “**sentimentos positivos**”, sentido de “**confiança**” e “**melhores coisas cá dentro**”, respectivamente: “*fiquei feliz*” (A2I), “*tenho confiança em mim*” (A2B), “*fiquei com melhores coisas cá dentro*” (A2I). No contexto da presente teoria da esperança, Snyder e colegas (1997) sugerem que uma perseguição bem sucedida dos objectivos, apesar dos obstáculos, desencadeia emoções positivas e consequentemente reflecte, nas crianças, instâncias vitoriosas no alcance dos objectivos.

Na terceira categoria os alunos demonstraram ter “mais conhecimento acerca do conceito esperança”: “*fiquei a aprender mais sobre o que é que é a esperança*” (A2J). As subcategorias envolvem tudo aquilo que eles aprenderam com o programa que implica conceitos teóricos da teoria da esperança de Snyder, nomeadamente – “**esperança implica objectivo**”: “*é uma coisa que queremos alcançar muito*” (A2R);

“**esperança implicar contornar obstáculos**”: “*se não conseguirmos ficamos lá, se superarmos passámos à frente*” (A2B); “**esperança implica saber os caminhos**”: “*caminhos é por onde passamos até chegar onde nós queremos*” (B2B); “**esperança implica etapas**” no sentido de que para chegar aos objectivos é preciso em primeira instância ter pensamentos sobre caminhos e de agenciamento: “*há um objectivo e depois temos vários caminhos, e há obstáculos e para esses (...) temos que encontrar soluções*” (A2J); e “**esperança implica agenciamento**” refere-se a um tipo de pensamento ou discurso interno do género: “*eu sempre vou conseguir*” (B2B). O que foi relatado pelas crianças coincide com aquilo que a teoria da esperança refere, respectivamente, a) os objectivos mais apropriados são aqueles que preenchem um vazio na vida das pessoas; b) obstáculo representa uma falha na perseguição de um objectivo (Snyder, 2002); c) caminhos refere-se à capacidade percebida para gerar caminhos para alcançar objectivos (Marques, Pais-Ribeiro e Lopez, 2008); d) a repetição agenciamento/caminhos e caminhos/agenciamento é contínua em todas as etapas do comportamento orientado para os objectivos (Snyder et al., 1991); e e) pensamentos de agenciamento baseiam-se em auto-afirmações como “Eu consigo fazer isto” (Snyder, Feldman, Shorey & Rand, 2002).

A quarta categoria remete para os “aspectos positivos desenvolvidos” que admite que foram desenvolvidos devido ao programa, são eles – “**melhor comportamento**”, “**confiar em mim**” e “**auto-estima**”, respectivamente: “*ele agora já não é o pior da turma*” (A2B), “*eu aprendi a confiar mais em mim*” (B2A) e “*porque a tua vida fica melhor e gostas mais de ti*” (B2A). A literatura confirma que o grau no qual as crianças se percebem como capazes de obter um objectivo desejado serve como guia na sua auto-valorização e, conseqüentemente, na sua auto-estima (Pearson, Russ & Spannagel, 2008).

Em relação ao comportamento, os alunos com problemas externalizantes precisam de um sentido de esperança (Jenson et al., 2004). Na análise anterior à intervenção este aluno tinha esperança em melhorar o seu comportamento, e como se verifica nesta análise depois da intervenção, o aluno realmente o melhorou e ainda é notado ou até valorizado pelos seus colegas.

A quinta, e última categoria deste tema, está relacionada com a “percepção do programa” que os alunos tiveram, sendo esta “**positiva**”: “*eu gostei muito*” (B2A) e

“adorei” (B2E). Note-se que além deste programa ser útil, as crianças também gostaram deste tipo de intervenção.

3.2.3. Perspectiva de futuro

Esta última área temática trata a visão que estas crianças têm acerca do futuro, nomeadamente as “**formas para ter um bom futuro**” e as “**expectativas de futuro**” que demonstraram ao longo da entrevista.

Na primeira categoria os alunos relataram que as “formas para ter um bom futuro” seriam – “**estudar**”: “*estudando*” (A2B); “**empenhar-se**”: “*empenhar mais*” (A2J); “**treinar**”: “*treinar mais*” (A2R); “**ultrapassar obstáculos e atingir objectivos**”: “*ultrapassando obstáculos, superar objectivos*” (A2B); e “**dar o exemplo**”: “*dar um exemplo aos nossos amigos*” (B2C). Parece que acreditar que um sujeito vai alcançar certos objectivos leva ao aumento do seu bem-estar e ao acreditar na sua capacidade de gerar meios para ultrapassar obstáculos (Bailey, Eng, Frisch & Snyder, 2007). Os caminhos reflectem as crenças baseadas em experiências passadas e este programa parece ter desenvolvido ou alterado algumas dessas crenças no sentido em que as crianças, actualmente, assumem mais responsabilidade perante o seu futuro.

A segunda e última categoria desta análise refere-se ao tipo de “expectativas de futuro” que as crianças revelaram, nomeadamente – “**expectativa positiva**”: “*eu espero ter um grande futuro*” (A2Be); “**mais amizades**”: “*... porque agora vou fazer mais amizades*” (A2R); “**condição de vida**”: “*termos uma melhor condição de vida*” (A2J); e “**mais dinheiro**”: “*para termos mais dinheiro*” (A2I). Indivíduos com níveis elevados de esperança apresentam expectativas generalizadas de sucesso, de modo que cada obstáculo ao objectivo é visto temporariamente porque novos caminhos para o objectivo se desenvolverão facilmente (Heaven & Ciarrocchi, 2008). Se os jovens aprenderem a ser mais esperançosos, provavelmente irão empenhar-se mais, estabelecer mais objectivos, e trabalhar eficazmente em direcção a esses objectivos (Shorey, Snyder, Xiangdong & Lewin, 2003).

V – Conclusões, Implicações e Limitações

A presente investigação teve como objectivo analisar o impacto de uma intervenção baseada na teoria da esperança, através dos níveis de esperança auto-avaliados em crianças, assim como dos factores ligados à mesma e ao contexto escolar de acordo com as perspectivas dos professores.

No que concerne a aplicação da *Escala de Esperança para Crianças* em ambos os grupos (intervenção e controlo) podemos verificar que o programa de intervenção não provocou diferenças significativas nos resultados. É de notar que apesar de se ter pedido para formar os grupos aleatoriamente, a investigadora não estava presente na selecção dos meninos para cada grupo, o que levanta algumas questões, nomeadamente em relação à homogeneidade dos mesmos. Outra das limitações prende-se com a presente metodologia, porque a *Escala de Esperança para Crianças* é baseada em auto-relatos (Snyder, Hoza, Pelham & Rapoff, 1997), e as crianças participantes deste estudo (com idade média de 9,75) e dadas as suas características culturais, sociais e educativas já relatadas poderão não ter as capacidades cognitivas necessárias nem o treino necessário para se auto-avaliarem neste aspecto. Na aplicação das Escalas percebeu-se nos alunos alguma dificuldade para responder às mesmas. Deste modo, foi importante fazer as entrevistas com as crianças do grupo de intervenção, para perceber quais eram os seus níveis e conceitos de esperança, pois através desta metodologia qualitativa se recolheu informação mais detalhada.

Através da *Grelha de Observação Sistemática para Professores* podemos verificar que no pós intervenção o grupo de controlo mostrou diferenças significativas positivas ao nível das variáveis Competência e Participação, e negativas ao nível das variáveis Autonomia e Motivação. No grupo de intervenção apenas houve diferenças significativas positivas, nomeadamente nas variáveis Desempenho e Motivação. Com base nestes dados podemos sugerir que o presente programa baseado na esperança tem impacto em variáveis dependentes do contexto escolar, como o Desempenho e a Motivação. Estas referem-se, respectivamente: a) à classificação das fichas feitas nas aulas e dos trabalhos para casa; e b) à motivação e interesse do aluno para participar em actividades/tarefas na sala de aula e cumprir objectivos. Estes resultados vão de encontro aos dados recolhidos nos estudos que se têm feito no domínio da esperança. Assim, Snyder, Hoza e colaboradores (1997) encontraram uma correlação positiva e

significativa entre a *Escala de Esperança para Crianças* e as notas do 4º e 6º anos de escolaridade e verificaram que estudantes com níveis altos de esperança são melhores no desempenho académico porque conhecem os benefícios de encontrar múltiplos caminhos para os objectivos académicos, possuindo motivação para investir nesses objectivos (Snyder, 2002).

Tal como a *Escala de Esperança para Crianças*, uma das limitações verificadas nos resultados desta Grelha prende-se com a homogeneidade dos grupos, que poderá ter enviesado os resultados da mesma. Por outro lado, esta escala representa uma observação indirecta neste estudo, uma vez que a avaliação é realizada pelas professoras. Visto que estas se relacionam com os alunos há um ano (alguns até há mais de um ano), a sua avaliação poderá também estar enviesada devido às crenças, atitudes e expectativas que estas desenvolveram ao longo do tempo perante estes alunos, ou seja, esta grelha poderá não representar uma avaliação pontual e temporalmente contextualizada das variáveis dependentes do contexto escolar. Esta limitação evidencia a necessidade de utilização de uma metodologia multimodal de avaliação, que além de uma avaliação feita pelas professoras – que passam a maior parte do tempo com os alunos – podia também ser feita recorrendo a outros professores das crianças, como os de inglês ou de música.

Por último, em relação a esta medida, é de notar que a população alvo (seja o grupo de controlo ou de intervenção), como já foi referido anteriormente, apresenta carências emocionais, e só o facto de se estar com estas crianças fora da sala de aula e de ouvi-las, pode fazer com que certas variáveis, neste caso dependentes do contexto escolar, se desenvolvam positivamente. Este aspecto poderá ser uma explicação para o facto do grupo de controlo ter desenvolvido alguma das suas variáveis seleccionadas para serem medidas.

Através da entrevista analisou-se a percepção que as crianças tinham acerca do conceito de esperança e a sua aplicação em diferentes áreas da vida. Dada a focalização do estudo na exploração de possíveis variações desta percepção na *pós* intervenção, foram averiguadas possíveis alterações no entendimento do conceito, nos níveis de esperança e na maior aplicação deste constructo na vida das crianças.

Inicialmente, no momento de avaliação *pré* intervenção os alunos deste grupo, no geral, tinham uma percepção adequada acerca do conceito de esperança, isto é, uma percepção que ia de encontro à teoria de esperança de Snyder. Constatou-se este aspecto com a) a referência à componente de agenciamento em termos motivacionais; b) a referência aos

objectivos, numa perspectiva de futuro; c) a identificação da família como tendo uma papel importante no desenvolvimento da esperança; d) a identificação da esperança em diferentes tipos de pessoas/personalidades; e por fim e) a relação feita entre a esperança e os sentimentos positivos.

No segundo momento, no *pós-teste* posterior à aplicação do programa, os alunos demonstram, na sua percepção acerca do conceito de esperança, um sentido de poder, o “eu posso” e o “eu consigo”. Parece haver um desenvolvimento ou aumento na componente de agenciamento, uma vez que os seus discursos apresentam uma conotação de sucesso (Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Irving, Sigmon & Harney, 1991). Este aspecto é corroborado pelo facto deles evidenciarem maior capacidade para pensar como superar obstáculos.

Os alunos apresentam também mais esperança porque relatam ter objectivos estabelecidos e concretizados. A escolha e o estabelecimento de objectivos são importantes porque aumentam o agenciamento e produzem mais emoções positivas (Gum & Snyder, 2002), que são relatadas pelas crianças durante a entrevista. Estes aspectos poderão ter sido influenciados pelo facto dos alunos ficarem a conhecer mais sobre o conceito da esperança e as suas variáveis, como os obstáculos, caminhos, as etapas que implica e o já mencionado agenciamento.

Por fim, de acordo com os relatos das crianças que passaram por este programa, parece haver uma maior auto-estima, expectativas de futuro positivas e uma segurança íntima ou convicção nas suas capacidades para desempenhar um determinado comportamento – auto-eficácia (Magaletta & Oliver, 1999). Analisando as duas entrevistas é de notar que no momento do *pós* intervenção estas crianças assumem muito mais responsabilidade pela “sua esperança” e demonstram um sentido de sucesso que poderá ser acompanhado pela componente de agenciamento.

Outra das limitações deste estudo foi a participação de apenas 4 alunos numa entrevista e de 5 alunos noutra entrevista dos dois grupos de intervenção. Seria importante fazer-se uma entrevista com todos os elementos dos grupos de intervenção, uma vez que todos eles tiveram um papel activo no programa e, certamente, teriam opiniões, aprendizagens e crenças diferentes.

Estes dados auxiliam na compreensão da importância de implementar um programa baseado na esperança para as crianças nas escolas, e as limitações de certas medidas utilizadas. Seria interessante continuar este estudo de forma longitudinal, uma vez que esta faixa etária foi seleccionada porque é imediatamente anterior ao período da pré-

adolescência. Este período é muitas vezes acompanhado por situações novas, problemáticas e desafiantes que apelam a uma adaptação e confrontação adequada. Deste modo, o estudo longitudinal analisaria o modo como este programa de esperança desenvolveu ou não jovens com níveis elevados de mais esperança, capazes de ajustar o seu comportamento e objectivos em direcção a uma adaptação mais funcional (Barnum, Snyder, Rapoff, Mani & Thompson, 1998).

Vários autores sugerem que o ambiente ou o currículo escolar deveriam ser organizados e melhorados no sentido de suportar e de promover o pensamento de esperança (Marques, 2010), uma vez que seu o cultivo na juventude poderá melhorar o funcionamento actual e futuro (Pedrotti, Edwards & Lopez, 2008). Estas instituições educacionais são cenários ideais para este tipo de intervenção, devido à grande quantidade de tempo que os alunos passam neste local (Miller, 2008 cit. por Pedrotti et al., 2008).

Este estudo também tem implicações para a prática clínica, quer com crianças e adolescentes, quer com adultos. A utilização de certas técnicas inseridas neste programa para desenvolver o nível de esperança de um indivíduo pode também aumentar ou fortalecer a aliança terapêutica. Parece ser apropriada a construção de uma aliança esperançosa devido às inúmeras correlações positivas entre a aliança, a esperança e outros constructos positivos (Horvarth & Greenberg, 1994 cit. por Lopez, Snyder, Magyar-Moe, Edwards, Pedrotti, Janowski & Pressgrove 2004). O pensamento de esperança é uma parte importante na percepção que o indivíduo tem da sua vida, e para alguns indivíduos que vêem a sua vida “sem sentido”. Desta forma, treinar a esperança pode ser útil como um apoio ou substituição das psicoterapias tradicionais (Feldman & Snyder, 2005). Uma das razões de baixos níveis de esperança estarem relacionados com um ajustamento psicológico pobre tem que ver com o facto das pessoas com níveis de auto-estima baixos frequentemente não usarem o *feedback* de experiências passadas falhadas para melhorar a performance no futuro. O papel do psicoterapeuta poderá ser o de guiar a criança ou o adulto na tomada de consciência desses *feedbacks* através da aplicação da prática da teoria da esperança de Snyder.

Concluindo, a presente investigação forneceu uma perspectiva ideográfica e aprofundada do modo como a esperança é experienciada por alunos do 4º ano de escolaridade, após uma intervenção baseada nesse constructo. Lançou-se também alguma luz relativamente a factores que poderão influenciar o nível de esperança, e sugeriu-se a importância de promover a esperança no contexto escolar, quer para

promover melhores ajustamentos e bem-estar, quer para potenciar comportamento que facilitem o sucesso.

Referências bibliográficas

- Alves-Mazzoti, A. J. & Gewandsznajder, F. (2004). *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Bailey, T., Eng, W., Frisch, M., & Snyder, C. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2 (3), 168 -175.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barnum, D. D., Snyder, C. R., Rapoff, M. A., Mani, M. M., & Thompson, R. (1998). Hope and Social Support in Psychological Adjustment of Children Who Have Survived Burn Injuries and Their Matched Controls. *Children's Health Care*, 27(1), 15.
- Berg, C. J., Rapoff, M. A., Snyder, C. R., & Belmont, J. M. (2007). The relationship of children's hope to pediatric asthma treatment adherence. *Journal of Positive Psychology*, 2(3), 176-184.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Vol. 3. Loss, sadness, and depression*. New York: Basic Books.
- Bryant, F. B., & Cvcengros, J. A. (2004). Distinguishing Hope and Optimism: Two sides of a coin, or two separate coins?. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 23(2), 273-302.
- Calvetti, P., Muller, M., & Nunes, M. (2007). Psicologia da Saúde e Psicologia Positiva: Perspectivas e Desafios. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 27(4), 706-717.
- Chang, E. C. (1998). Hope, Problem-Solving Ability, and Coping in a College Student Population: Some Implications for. *Journal of Clinical Psychology*, 54(7), 953-962.
- Cheavens, J. S., Feldman, D. B., Gum, A., Michael, S. T., & Snyder, C. R. (2006). Hope Therapy in a Community Sample: A Pilot Investigation. *Social Indicators Research*, 77(1), 61-78.

Ciarrocchi, J., Dy-Liacco, G., & Deneke, E. (2008) Gods or rituals? Relational faith, spiritual discontent, and religious practices as predictors of hope and optimism. *The Journal of Positive Psychology*, 3 (2), 120-136.

Csikszentmihalyi, M. (2009). The Promise of Positive Psychology. *Psihologijske teme / Psychological Topics*, 18(2), 203-211.

Dicionário Editora de Língua Portuguesa 2011 (2010). Porto: Porto Editora.

Dishion, T.J., Andrews, D.W., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristic, quality, and interactional process. *Child Development*, 66, 139–151.

Dunn, D. S. (2008). Two introductions to (using) positive psychology: A solid overview and a comprehensive appraisal. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(8), 896-898.

Feldman, D. B., & Snyder, C. R. (2005). Hope and the Meaningful Life: Theoretical and Empirical Associations Between Goal-Directed Thinking and Life Meaning. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 24(3), 401-421

Feldman, D. B., Rand, K. L., & Kahle-Wroblewski, K. (2009). Hope and Goal Attainment: Testing a basic prediction of hope theory. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 28(4), 479-497.

Fredrickson, B. L. (2003). The Value of Positive Emotions. *American Scientist*, 91(4), 330-335.

Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172–175.

Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 365–376.

Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678-686.

- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative Levels of Hope and their Relationship with Academic and Psychological Indicators among Adolescents. *Journal of Social & Clinical Psychology, 25*(2), 166-178.
- Gum, A., & Snyder, C. R. (2002). Coping with Terminal Illness: The Role of Hopeful Thinking. *Journal of Palliative Medicine, 5*(6), 883-894.
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality, 22*(8), 707-724.
- Jenson, W. R., Olympia, D., Farley, M., & Clark, E. (2004). Positive psychology and externalizing students in a sea of negativity. *Psychology in the Schools, 41*(1), 67-79.
- Kylma, J., & Vehvilainen-Julkunen, K. (1997). Hope in nursing research: a meta-analysis of the ontological and epistemological foundations of research on hope. *Journal of Advanced Nursing, 25*(2), 364-371.
- Kwon, P. (2000). Hope and Dysphoria: The Moderating Role of Defense Mechanisms. *Journal of Personality, 68*(2), 199-223.
- Lackaye, T., & Margalit, M. (2008). Self-Efficacy, Loneliness, Effort, and Hope: Developmental Differences in the Experiences of Students with Learning Disabilities and Their Non-Learning Disabled Peers at Two Age Groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6*(2), 1-20.
- Lee, T.W., Locke, E.A., & Latham, G.P, (1989). Goal setting theory and job performance. In L.A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 291-326). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Linley, P., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology, 1*(1), 3-16.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., & Pedrotti, J. (2003). Hope: Many definitions, many measures. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 91-106). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Lopez, S. J., Snyder, C. R., Magyar-Moe, J. L., Edwards, L. M., Pedrotti, J., Janowski, K., & Pressgrove, C. (2004). Strategies for Accentuating Hope. In P. Linley, & S.

Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 388-404). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.

Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and promoting hope in schoolchildren. In R. Gilman, E. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 37-50). New York, NY US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55(5), 539-551.

Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L. & Lopez, S. (2008). Estabilidade temporal das escalas de esperança para crianças e de satisfação com a vida para estudantes. *Psicologia, Saúde & Doença*, 9 (2), 245-252.

Marques, S. (2010) *Building hope for the future: Relationship with academic success and psychological variables in children and adolescents*. Doctoral Dissertation, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Marujo, H. (2010) Aplicações práticas da Psicologia Positiva em contexto escolar: convite ao hibridismo empírico-conceitual. In J. Ferreira (Ed), *A Intervenção Psicológica em Problemas de Educação e de Desenvolvimento Humano* (pp. 157-174). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

McDermott, D., Hastings, & S., Gariglietti, K. P. (1996) Fostering hope in the classroom. Paper presented at the meeting of the Kansas Counselig Association, Salina.

Newell, R. J., & Van Ryzin, M. J. (2007). Growing Hope as a Determinant of School Effectiveness. *Phi Delta Kappan*, 88(6), 465-471.

Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004) *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

Özer, B. (2009). Academic Procrastination in group of High School Students: Frequency, Possible Reasons and Role of Hope. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(32), 18-19.

- Pais-Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pearson, B. L., Russ, S. W., & Spannagel, S. (2008). Pretend play and positive psychology: Natural companions. *Journal of Positive Psychology, 3*(2), 110-119.
- Pedrotti, J., Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2008). Promoting Hope: Suggestions for School Counselors. *Professional School Counseling, 12*(2), 100-107.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Peterson, C. (2009). Positive Psychology. *Reclaiming Children & Youth, 18*(2), 3-7.
- Rand, K. L. (2009). Hope and Optimism: Latent Structures and Influences on Grade Expectancy and Academic Performance. *Journal of Personality, 77*(1), 231-260.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219-247.
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *Journal of Positive Psychology, 1*(1), 37-52.
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Xiangdong Yang, C. R., & Lewin, M. R. (2003). The Role of Hope as a Mediator in Recollected Parenting, Adult Attachment, and Mental Health. *Journal of Social & Clinical Psychology, 22*(6), 685-715.
- Schrank, B. B., Stanghellini, G. G., & Slade, M. M. (2008). Hope in psychiatry: a review of the literature. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 118*(6), 421-433.
- Schueller, S. M. (2009). Promoting wellness: integrating community and positive psychology. *Journal of Community Psychology, 37*(7), 922-937.
- Seligman, M. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York, NY US: Oxford University Press.

- Seligman, M. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Snyder, C.R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249.
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Michael, S. T. (1999). Hoping. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp.205–231). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Shorey, H. S., & Rand, K. L. (2002). Hopeful Choices: A School Counselor's Guide to Hope Theory. *Professional School Counseling*, 5(5), 298.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., et al. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K., Adams, V., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826.
- Staats, S. R. (1989). Hope: A comparison of two self-report measures for adults. *Journal of Personality Assessment*, 53, 366–375.

Steptoe, A., Wardle, J., & Marmot, M. (2005). Positive affect and health-related neuroendocrine, cardiovascular, and inflammatory responses. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA, 102*, 6508–6512.

Sukkyung, Y., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., & Green, J. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools, 45*(5), 446-460.

Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools, 41*(1), 163-172.

Venning, A. J., Elliott, J., Whitford, H., & Honnor, J. (2007). The Impact of a Child's Chronic Illness on Hopeful Thinking in Children and Parents. *Journal of Social & Clinical Psychology, 26*(6), 708-727.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. London: Sage Publications.

Westburg, N. G., & Martin, D. (2003). The Relationship Between a Child's Hope, a Parent's Hope, and Student-Directed, Goal-Oriented Academic Instruction. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development, 42*(2), 152.

Wong, M. G., & Heriot, S. A. (2008). Parents of children with cystic fibrosis: How they hope, cope and despair. *Child: Care, Health & Development, 34*(3), 344-354.

ANEXOS

ANEXO A: Escala de Esperança para Crianças

ESCALA DE ESPERANÇA PARA CRIANÇAS (EEC)

As seis questões abaixo são sobre o que as pessoas pensam acerca de si próprias e como é que elas fazem as coisas, no geral.

Lê cada questão com atenção. Para cada questão, pensa como tu és na maioria das situações.

Coloca uma cruz (X) dentro do círculo (O) que melhor te descreve.

Não há respostas certas nem erradas. O que interessa é a tua opinião.

1. Penso que estou a fazer bem as coisas.

<input type="radio"/>					
Nenhuma das vezes	Poucas vezes	Às vezes	Várias vezes	Muitas vezes	Todas as vezes

2. Consigo pensar em muitas maneiras de conseguir as coisas que considero importantes.

<input type="radio"/>					
Nenhuma das vezes	Poucas vezes	Às vezes	Várias vezes	Muitas vezes	Todas as vezes

3. Acho que faço as coisas tão bem como as pessoas da minha idade.

<input type="radio"/>					
Nenhuma das vezes	Poucas vezes	Às vezes	Várias vezes	Muitas vezes	Todas as vezes

4. Quando tenho um problema consigo pensar em muitas maneiras de o resolver.

<input type="radio"/>					
Nenhuma das vezes	Poucas vezes	Às vezes	Várias vezes	Muitas vezes	Todas as vezes

5. Acho que as coisas que fiz no passado vão ajudar-me no futuro.

<input type="radio"/>					
Nenhuma das vezes	Poucas vezes	Às vezes	Várias vezes	Muitas vezes	Todas as vezes

6. Em situações em que os outros desistem, eu sei que consigo encontrar maneiras de resolver um problema.

<input type="radio"/>					
Nenhuma das vezes	Poucas vezes	Às vezes	Várias vezes	Muitas vezes	Todas as vezes

ANEXO B: Grelha de Observação Sistemática para Professores

Aspectos a avaliar	Desempenho	Competência	Participação	Autonomia	Motivação	Resolução de Problemas	Comportamento	Pertença
1. Alunos	<input type="checkbox"/> Muito bom <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Satisfaz <input type="checkbox"/> Satisfaz menos <input type="checkbox"/> Insatisfaz	5 <input type="checkbox"/> Muito competente 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada competente	5 <input type="checkbox"/> Muito participativo 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada participativo	5 <input type="checkbox"/> Muito autónomo 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada autónomo	5 <input type="checkbox"/> Muito motivado 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada motivado	5 <input type="checkbox"/> Muito elaborado 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada elaborado	5 <input type="checkbox"/> Muito bem comportado 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Muito mal comportado	5 <input type="checkbox"/> Nível muito alto 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nível muito baixo
	<input type="checkbox"/> Muito bom <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Satisfaz <input type="checkbox"/> Satisfaz menos <input type="checkbox"/> Insatisfaz	5 <input type="checkbox"/> Muito competente 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada competente	5 <input type="checkbox"/> Muito participativo 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada participativo	5 <input type="checkbox"/> Muito autónomo 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada autónomo	5 <input type="checkbox"/> Muito motivado 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada motivado	5 <input type="checkbox"/> Muito elaborado 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada elaborado	5 <input type="checkbox"/> Muito bem comportado 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Muito mal comportado	5 <input type="checkbox"/> Nível muito alto 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nível muito baixo
	<input type="checkbox"/> Muito bom <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Satisfaz <input type="checkbox"/> Satisfaz menos <input type="checkbox"/> Insatisfaz	5 <input type="checkbox"/> Muito competente 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada competente	5 <input type="checkbox"/> Muito participativo 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada participativo	5 <input type="checkbox"/> Muito autónomo 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada autónomo	5 <input type="checkbox"/> Muito motivado 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada motivado	5 <input type="checkbox"/> Muito elaborado 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nada elaborado	5 <input type="checkbox"/> Muito bem comportado 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Muito mal comportado	5 <input type="checkbox"/> Nível muito alto 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Nível muito baixo

ANEXO C: Carta de permissão para participar no programa



Cacém, 21 de Fevereiro de 2011

Estimados Encarregados de Educação,

Está a ser realizado na EB1 nº1 do Cacém um projecto de parceria entre o Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho, a Junta de Freguesia do Cacém, o Centro de Saúde do Cacém e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

O projecto “Programa da Esperança” tem como principais objectivos compreender e promover a esperança nas escolas, nomeadamente no desempenho escolar. Como tal, venho por este meio solicitar a autorização para que o seu educando participe neste projecto que se realiza às segundas-feiras à tarde.

Desde já agradeço a vossa atenção

Com os melhores cumprimentos

Andrea Ritter

A Psicóloga Estagiária

ANEXO D: Carta de permissão para participar e gravar a entrevista



Cacém, 13 de Fevereiro de 2011

Estimados Encarregados de Educação,

O vosso educando está a participar num projecto de parceria entre o Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho, a Junta de Freguesia do Cacém, o Centro de Saúde do Cacém e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

O projecto “Programa da Esperança” tem como principal objectivo compreender qual o papel da esperança nas escolas, nomeadamente no desempenho escolar. Como tal, venho por este meio solicitar a autorização para a realização de entrevistas e a sua gravação (somente áudio) ao seu educando, como forma de recolha de dados.

Desde já agradeço a vossa atenção

Com os melhores cumprimentos

Andrea Ritter

A Psicóloga Estagiária

ANEXO E: Transcrição da entrevista A1

Participantes (turma A): Be, J, I, R, B

O que é a esperança para vocês?

B. – É acreditar sempre numa coisa.

J. – Acreditar que vamos ter um país melhor.

Be. – Acreditar que vamos recuperar.

I. – Acreditar que podemos ter coisas melhores na vida.

B. – É acreditar em qualquer coisa.

J. – Acreditar que vamos ter menos imposto para pagar.

R. – É começarmos uma coisa e temos que acabá-la.

Be. – Acreditar que podemos ser fortes...

Be. - ... para enfrentar as coisas.

R. – Para enfrentar a vida.

Por exemplo?

R. – Enfrentar uma operação.

J. – Quando alguém precisa de nós.

I. – Enfrentar as coisas que temos que pagar.

Como é que se sente?

R. – Esperança de acontecer alguma coisa.

R. – Dentro de nós.

Be. – Do nosso coração.

R. – Pode não ser do nosso coração.

I. – Cá dentro.

Be. – Podemos ter esperança do nosso sonho realizar-se.

J. – Esperança que desde pequenos queremos e acreditamos que vamos tê-la.

R. – Ou se calhar não... É verdade, se queres uma coisa podes não conseguir tê-la.

I. – Sente-se quando acontece alguma coisa e acontece outra vez... como um *deja vu*. Um imprevisto.

Há esperança na vossa sala?

J. – Sim...

R. – Sim...

J. - ... para sermos mais espertos, para ser menos falador

R. - ... para ser inteligente. Como o Bernardo! Ele é o mais inteligente da história, se lhe perguntarem qualquer coisa, como por exemplo, quem é o Rei de Portugal, é a primeira coisa que ele diz...

B. – Eu sei... D. Sancho II, acho eu...

R. – Ele sabe tudo! E o último Rei de Portugal?

B. – D. Manuel II.

Porque acham que há esperança na vossa turma?

B. – Por alguns serem mais inteligentes.

R. - ... e vão ter um futuro melhor. Eles querem ter...

B. – Há mais esperança porque há alunos que são melhores em algumas coisas...

J. – O Afonso não é bom na escola mas é muito bom no teatro.

B. – A esperança está nos alunos pouco inteligentes.

Porquê?

J. – Porque eles poderão ser mais espertos no futuro do que quando eram pequenos.

São vocês que têm esperança em relação a eles ou são eles que sentem essa esperança?

J. – São eles.

B. – São eles.

I. – Eu também sinto a minha esperança.

R. – Eu também.

Be. – Eu também.

R. – Toda a gente sente a sua esperança.

E como é que se sente essa esperança?

Be. – Às vezes má e outras vezes boa!

R. – Sentido que vai acontecer...

J. – Outras vezes mais outras vezes menos...

J. – Há uma esperança que pode ser boa e outra que pode ser má.

R. – Pode ser uma esperança de um incêndio ou de uma operação.

J. – Porque é preciso pensar duas vezes antes de fazer as coisas... é aprender com os erros. Por exemplo a Ana, ela teve primeiro teve 30 e tal erros e agora teve muito menos.

O que é para vocês a escola e esperança?

B. – É uma coisa boa.

Be. - É para aprender.

R. – É uma coisa que nos pode ajudar.

I. - É para o nosso futuro.

J. – Para sermos bons estudantes.

I. – O que nós fazemos é o que nos vai acontecer no futuro.

R. – Para aprender a fazer coisas que nunca tínhamos feito.

Be. – Para aprendermos coisas para o nosso futuro.

I. – Para não aprender a fazer mal, fazer as coisas bem.

Be. – Aprender a ler.

I. – Aprender com erros.

B. – Aprender mais coisas, para ter mais ensino, para nos ensinarem a comportar.

R. – Para ter esperança que aconteça alguma coisa.

J. – No avatar havia um que tinha esperança que pudesse ganhar contra os homens.

I. – Pois é, aquele de azul...

Como é o vosso recreio?

B. – É bom, é grande...

Be. – Tem um parque.

I. - Temos espaço para viver.

Be. – Temos espaço para brincar.

R. – Temos espaço para cuidar da natureza.

J. – Temos banco enquanto que a escola número 3 não tem um único fora.

B. – Temos árvores.

R. – Há pessoas necessitadas que gostariam de estar nesta escola... ter um refeitório para comer, ter um recreio para brincar, ter uma sala para aprender.

J. – Também tem as auxiliares.

B. – Há escolas que não têm campo de futebol.

R. – Pois, jogam num espacinho de alcatrão e não têm baliza.

I. – Nós temos muita sorte porque o meu primo que vive em Almada, lá na escola não tem parque nem campo de futebol.

R. – Nós temos muita sorte em ter uma escola destas.

J. – A escola número 3 não é igual. É maior...

É melhor uma escola maior ou mais pequena?

R. – Maior.

B. – Maior.

I. – Maior.

Be. – Maior porque assim temos mais espaço. Numa escola pequenina temos que estar sempre apertados.

B. – Mas numa escola pequenina podemos gastar dinheiro em coisas melhores...

J. – Sim, é melhor estar numa escola mais pequena e ter coisas melhores.

O que querem ser quando forem grandes?

J. – Futebolista.

I. – Futebolista.

Be. – Cabeleireira e veterinária.

B. – Biólogo.

R. – Para mim é o que calhar... O que vier à frente. Mas gostava de ser futebolista.

J. – Eu também... ou então condutor de autocarros. Futebolista acho que não, só se ficasse nas reservas, mas ao menos já é bom.

R. – O que interessa é participar!

Os colegas vão conseguir ser aquilo que desejam no futuro?

I. – Alguns.

B. – Alguns.

R. – Eles podem querer agora uma coisa mas depois aos 16 anos querem outra.

I. – É como o meu primo ele queria ser futebolista e agora é o que lhe calhar...

R. – Nós tínhamos o banco alimentar. Primeiro a senhora queria ser jornalista, depois queria ser professora, depois já queria ser advogada... e no fim foi calhar no banco alimentar.

Porque acham que a escolha das pessoas mudam?

R. – Por causa da idade.

J. – Porque podem pensar que ganham mais dinheiro mas ganham menos.

I. – Algumas conseguem sempre aquilo que querem. Eu tenho um amiga minha lá no Alentejo que o pai dela é advogado, ela estuda muito, já está na universidade e vai ser advogada.

J. – A minha mãe tinha um sonho que ia ser contabilista e agora é.

Be. – A minha avó teve um sonho de trabalhar na farmácia e agora trabalha na farmácia.

B. – Eu acho que os mais inteligentes vão conseguir ser aquilo que querem. Os bons cidadãos...

I. – O Afonso é lento mas pode ter um futuro bom.

J. – Um grande futuro porque ele até é esperto.

I. – Os meninos inteligentes são aqueles que vão ter um futuro melhor.

E os com mais dificuldade?

R. – Eu sou um dos que tem mais dificuldade.

I. – Eu e o Bernardo somos uns dos mais espertos.

R. – Mas tenho esperança que vou melhorar.

R. – O Jorge, o Mamadou e o Nazaryi esforçam-se muito.

Eles têm mais dificuldade?

J. – Sim porque eles nasceram noutros países. O Jorge em Cabo Verde, o Mamadou na Guiné e o Nazaryi na Ucrânia.

E então esses colegas têm esperança no futuro deles?

R. – Sim.

J. – Sim, muita!

B. – Alguma...

I. – Mas os que são bons têm mais possibilidade.

R. – Sim, aqueles que se esforçam.

Vocês gostam de vocês próprios?

J. – Sim.

Be. – Eu gosto da minha colega Sónia.

Be. – Ai, eu gosto de mim própria.

B. – Eu também.

J. – Eu também.

O que mudariam em vocês ou na turma?

B. – As notas...

Be. – As notas.

R. – O comportamento.

I. – Eu não mudaria as minhas notas, eu mudaria as deles porque podiam ter melhores notas.

B. – Mas tu também tens que pensar em ti.

R. – Quando me chamarem nomes eu podia evitar... não ia logo à guerra.

J. – Por exemplo a Ana, ela é má mas acredito que ela é boa por dentro.

B. – A Ana?!

J. – Elas as vezes diz-nos asneiras, tipo vagabundo...

Se pudessem escolher uma coisa muito boa da turma, só uma, qual era?

J. – A ginástica.

R. – Mudar de turma.

Por exemplo, como completariam esta frase “A minha turma é mesmo boa, sabes porquê? Porque...”?

R. – Se esforça.

J. – É inteligente.

Be. – Porque é boa no comportamento.

B. – Porque é bondosa, unida.

I. – Porque tem bom comportamento.

J. – Não diz asneiras.

R. – Porque quer recuperar aquilo que não recuperaram...

Por exemplo?

R. – Quando acabamos uma amizade com alguém, podemos recuperá-la.

I. – E e o B. somos amigos desde a pré.

J. – A melhor qualidade acho que é respeitadora.

B. – Outra é quando temos trabalhos estamos sempre calados a fazê-lo.

R. – Eu nem sei qual é o meu sonho...

Sonho? Qual é o vosso sonho?

R. – Sei lá, se calhar vou para Alemanha, para o Brasil... sei lá.

B. – Eu vou para a universidade.

J. – O meu sonho é ficar 2 anos na Suíça... tem os melhores chocolates do mundo. Para aprender a falar mais inglês.

A qualidade já foi dita. E o defeito?

B. – Falador.

R. - Bater nos outros quando lhe chamam nomes.

I. - Ser amigo.

O que podem fazer para mudar isso?

J. – Ter esperança.

I. – Ser bondoso.

J. – Ter esperança que aconteça coisas melhores.

B. – Podemos ser respeitador, falar menos.

I. – Quando estamos a falar se não conseguirmos parar podemos fazer o trabalho.

R. – Não ser mal educado.

I. – Respeitar a opinião do outro.

Isso costuma acontecer?

I. – Às vezes.

R. – Mas às vezes podemos ser muito mal comportados como o R.

I. – Já fiquei 3 dias seguidos sem ter o nome do quadro.

R. – Notam logo em mim porque sou eu quem tem mais vozeirão na sala. Se dou um grito a escola arreventa.

J. – A professora diz que o B. parece um general, qualquer pessoa que fale vai logo o nome para o quadro.

B. – A professora gosta muito da Inês, faz-lhe tudo, dá-lhe muitos beijinhos...

ANEXO F: Transcrição da entrevista B1

Participantes (turma B): B, C, A, E

O que é a esperança?

A. - A esperança é uma coisa que uma pessoa pode ter na sua vida, é o que Deus lhe dá.

C. – Eu acho que a esperança é, por exemplo, quando nós estamos a fazer uma corrida depois nós temos que ter esperança para ...

E. - ... em ganhar.

C. - ... em ganhar e não pensamos negativo.

B. – Eu acho que a esperança é partilhar.

Partilhar?

E. - Partilhar com os sem abrigo.

O quê?

A. - Partilhar alegria.

B. - Partilhar tristeza. Também podemos ficar tristes...

A. – Partilhar por exemplo a paz.

B. – ... a merenda.

Então para vocês a esperança é partilhar sentimentos?

C. – Não. Quando nós estamos a fazer uma corrida nós temos que ter muita esperança para não perder... não desistir.

A. – A esperança nunca pode ser perdida, tu não podes perder a esperança... por exemplo quando uma pessoa morre, já perdeu a esperança.

E. – A esperança é ser o melhor jogador de futebol do mundo

B. – Ser um jogador com garra e nunca desistir, nunca fazer nada de mal no campo e respeitar os jogadores e fazer tudo que o árbitro mandar. E ser um bom jogador.

E. - ... como o Cristiano Ronaldo.

Como é que se sente a esperança?

C. – Dentro do coração, nós sentimos uma coisa assim “não podemos desistir, temos de lutar por isso”.

B. – É ter sentimento de esperança.

B. – E isso dá-nos força...

E. - ... dá-nos força.

C. – Dá-nos força suficiente para podermos vencer uma coisa.

Força para quê?

C. – Para nós ganharmos uma coisa

B. – Quando sentimos força que temos que fazer, por exemplo, quando alguém joga nunca pode desistir.

A. – Temos que ter confiança naquilo que fazemos... temos que usar o que temos.

B. – Temos que ter confiança em nós.

A. – Ter confiança em nós é por exemplo, num concurso de fazer bolos e fazer um bolinho pequenino, isso não é ter força nem confiança. Temos que ter confiança em nós e fazer um bolo grande.

Há esperança na turma?

A. – Não.

C. – Não.

B. – Há...

A. – Em alguns há, noutros não. Antes não havia confiança em ninguém...

E. – Eu hoje tinha uma força muito muito grande, depois o Bun passou-me a bola e marquei um ganda golo desde o meio campo.

Sentiste o quê?

E. – O meu coração estava a bater com muita força. Senti-me muito feliz.

A. – Foi assim estava com o meu irmão a jogar à bola no campo do jardim, e então eu comecei a jogar à bola e depois fiquei um pouco irritada porque o meu irmão gozava comigo porque eu não marcava nenhum golo. Ele marcava sempre e eu não tinha esperança e força pelo que fazia. Então eu depois pensei assim “quero desistir, quero desistir”, sentei-me num banco, descansei e bebi um pouco de água. Depois tive esperança em mim mesma, usei a minha força, fiquei um pouco nervosa porque o meu irmão continuava a gozar comigo e começava a dizer que eu não ia conseguir e que tinha mau perder e essas coisas... Ele estava na baliza a gozar, eu fiquei um pouco furiosa então desatei a chutar que até marquei 3 golos. Conseguir usar a minha força e a minha esperança para o fazer... e então eu pensei que não devemos desistir.

Conseguiste então.

A. – Sim, foi a mesma coisa que me aconteceu no teste de matemática.

A. – Fiquei um pouco chateada, fiz um bocadinho de birra porque eu estava muito nervosa por causa do teste, estava sempre a andar de um lado para o outro na sala. Depois eu me esforcei, houve uma parte que eu me esforcei muito e depois fui entregar o teste à professora...

Esperança na família?

B. – Há!

B. – A minha família nunca desistiu perder-me... e perder o meu irmão. Nunca o meu pai desistiu, sempre a trabalhar por nós!

C. – Os meus pais se separaram e a minha mãe sempre teve muita esperança para não nos perder, e agora já nos tem...

E. – O meu pai uma vez foi para o trabalho e não recebeu o ordenado. Então o meu pai foi a tribunal e o patrão dele ficou preso. E agora o meu pai está à procura de trabalho e não desiste...

A. – Onde é que está a esperança aí?

E. – O meu pai lutou pelo seu ordenado. A esperança do pai é agora arranjar trabalho novo...

Esperança no mundo?

E. – Eu quero que no mundo não haja poluição, no mar, que as praias estejam todas limpas...

B. – Não vamos falar no mundo porque ninguém consegue arranjar o mundo.

E na escola?

B. – Para mim escola é para estudar, aprender, respeitar, aprender a ser educado, aprender a ler, aprender a escrever e não dizer asneiras. Não gozar com os colegas que não sabem fazer nada e ensiná-los.

C. – É um sítio onde podemos aprender várias coisas que nós não sabíamos, as professoras podem nos ensinar, podemos aprender várias coisas novas e também não podemos gozar com as pessoas que têm dúvidas.

A. – Para mim a escola é aprender, trabalhar, estudar. Respeitar as pessoas e não arranjar conflitos.

E. – É ajudar os que precisam, como os deficientes... é aprender a fazer as coisas bem, a escrever, a ler, a respeitar os professores, ter educação na escola e não dizer asneiras dentro da sala de aula.

Para que serve a escola?

E. – A escola serve para estudar.

A. – A escola serve para aprender.

C. – A escola serve para nos ensinar coisas que temos dificuldades em aprender.

B. – Serve para aprender.

Como é o recreio? Há esperança?

C. – No recreio podemos ir lá para fora brincar e correr, brincar às escondidas. Podemos fazer várias coisas... podemos jogar vários jogos.

A. – Podemos brincar às professoras.

A. – Por exemplo estamos numa aula e a professora diz para treinarmos no recreio, podemos treinar... por exemplo, flauta. Para quando chegar à aula para saber muito bem de cor, na ponta da língua. Também podemos brincar a muitas coisas, jogar matraquilhos...

E. – Para mim recreio é só jogar à bola, jogar matraquilhos...

B. – Recreio é para brincar!

O futuro

A. – Quero ser médica.

C. – Quero ser médica porque podemos ganhar muito salário e é um bom trabalho porque podemos ajudar os doentes que precisam de ajuda, os que estão com febre, os que estão mal do coração...

B. – Quero ser um futebolista do Real Madrid.

E. – Quando for grande quero ser futebolista para ter possibilidades de ajudar a minha família mais cedo.

B. – Se alguém não estudar nunca vai ser o que quer.

C. – Se eles não terem esperança não vão conseguir ser o que querem.

E. – Se eles estudarem muito, passarem de ano e respeitarem as pessoas vão conseguir.

A. – Precisamos de estudar muito para sermos o que queremos.

Os colegas da turma têm esperança na turma?

A. – Não...

B. – Alguns.

C. – Alguns não têm porque às vezes comportam-se mal.

B. – Alguns meninos, como eu, que se comportam mal...

B. – Não, mesmo que se portem mal eles têm esperança! Porque cada um pensa com o seu coração, sabe o que faz... Eles não se portem bem, mas eles sabem que têm esperança.

E. – Quando nós nascemos e somos pequenos, somos baptizados e tudo aquilo que fizemos de errado somos perdoados e nascemos outra vez...

Na turma acham que os colegas gostam de si próprios?

B. – Alguns... Alguns não, porque têm que gostar primeiro de si próprio antes de gostar da outra pessoa. Se alguém faz asneiras é porque ele não gosta de si próprio, porque é ele que vai perder e não a outra pessoa.

E. – Não, porque eles quando eles levam um telefonema para casa eles pensam que tudo o que a professora disse é mentira...

Qual é a melhor coisa que existe na turma?

E. – É a melhor turma da escola porque nós somos a pior turma.

C. – Uma coisa boa... é respeitar a professora quando ela está a dizer alguma coisa.

B. – Mas nós não respeitámos.

A. – Uma coisa boa da sala é quando a professora está a falar, não devemos também falar, não devemos interromper...

C. – Ah já sei, o que há de bom é ajudar as pessoas quando caíem.

E. – Não sei... é aprender...

B. – Melhor coisa da nossa turma é nós!

Um adjectivo para a turma é qual?

B. – Boa.

A. – É muito difícil.

O que mudavas na turma se tivesses uma varinha mágica?

A. – Não conversar porque quando estamos a arrumar a professora diz “arrumar sem barulho” e todos fazem barulho e empurram-se.

E. – Mudava o comportamento... fazer aquilo que a professora manda.

B. – Fazia magia para a minha sala ser a melhor turma que há na escola. Mudava o comportamento e o pensamento para respeitar a professora porque eu agora desrespeito, também respeitar o colega.

C. – Eu mudava o comportamento, por exemplo, quando a professora faz uma pergunta a uma pessoa e os outros todos respondem... eu mudava isso, respeitar a vez dos outros.

B. – Eu mudava a sala, a sala ficava nova e quem não tinha livros ia ter.

ANEXO G: Transcrição da entrevista A2

Participantes (turma A): Be, J, I, R, B

O que é que mudou em vocês desde a primeira vez que conversamos assim?

R. – Nada.

I. – Mudou um bocadinho, fiquei com mais esperança de coisas boas.

Explica-me um pouco melhor.

I. – Quando nós tivemos aquelas aulas todas sobre a esperança, fiquei com melhores coisas cá dentro... como falar com as pessoas.

R. – Eu tinha um objectivo de alcançar...

J. – Fiquei a aprender mais sobre o que é que é a esperança

E o que é a esperança?

B. – Esperança é um conjunto de palavras: objectivo, soluções e obstáculos.

R. – Esperança que aconteça alguma coisa.

J. – Que nós queremos muito... há um objectivo e depois temos vários caminhos, e há obstáculos e para esses obstáculos temos que encontrar soluções.

R. – Estava com esperança de ter uma bicicleta e tive.

O que aprenderam de novo sobre a esperança?

Be. – Aprendi a ter esperança...

Antes não tinhas?

Be. – Tinha...

I. – Aprendi a superar mais obstáculos.

R. – Consegui alcançar os meus objectivos.

Como?

J. – E eu também, alguns... ainda não consegui alcançar todos.

R. – Porque consegui aprender alguma coisa.

E isso ajudou-te a alcançar os objectivos?

R. – Sim.

B. – Ele agora já não é o pior da turma, agora o pior é o Vítor.

R. – Já não sou eu...

E como é que te sentes?

R. – Bem.

E mais?

R. – Ótimo...

O Bernardo disse que a esperança era objectivos e mais?

B. – Soluções e obstáculos...

J. – E caminhos.

O que são objectivos?

R. – É uma coisa que queremos alcançar muito.

J. – Uma coisa que queremos muito!

R. – Queremos muito uma coisa e temos que a alcançar até ao nível máximo.

J. – Temos caminhos, e para um caminho há um obstáculo e depois para estes temos que encontrar soluções.

B. – Se não conseguirmos ficamos lá se superarmos passámos à frente.

J. – É melhor superar do que alcançar.

Como é que vocês fazem isso?

I. – Passando de nível.

R. – De nível a nível.

Para alcançar um objectivo é preciso o quê?

J. – Esperança...

J. – É preciso força e coragem.

I. – Força de vontade.

B. – É quando queremos muito uma coisa e a conseguimos...

R. - ... a alcançar.

B. – Superar!

I. – É estar a fazer isso e a pensar ao mesmo tempo que conseguimos.

O que vocês ganham em alcançar os vossos objectivos?

R. – Porque queremos muito uma coisa que queremos alcançar...

B. – Porque assim temos uma vida melhor.

B. – Porque assim não penso “ah não tenho nada para fazer”, não tenho objectivos. Assim a vida não tem graça nenhuma.

I. – Com objectivos ficamos felizes. Podemos fazer coisas divertidas...

Quando foi a última vez que vocês atingiram um objectivo?

B. – Nas férias da Páscoa consegui marcar 3 golos em 20 minutos.

Como é que te sentiste?

B. – Fiquei contente.

I. – Eu também foi nas férias da Páscoa, quando fui a um churrasco. Eu estava a ajudar a fazer o lume, depois eles tiveram que ir buscar sumos e eu fiquei lá para fazer lume. Eu estava assim a abanar e depois consegui fazer fogo.

Como é que te sentiste?

I. – Fiquei feliz. Já sabia fazer fogo, assim posso fazer mais coisas com ele.

J. – A minha história foi com o meu pai. Estava a jogar com ele na PlayStation, éramos da mesma equipa, o meu pai passou-me a bola e depois consegui passar todos e marcar um golo.

B. – Também consigo fazer isso.

J. – Deixa-me contar outra... Eu tinha ido com o meu pai a uma festa de um amigo dele. Eu consegui marcar um golo do meio campo sem ninguém à minha frente. E fiquei contente.

Agora o Rúben.

R. – Eu queria ter a cama do meu primo que é igual à dos Morangos... não me lembro do resto.

Quando querem um objectivo acham que vão conseguir?

B. – Ao princípio não mas depois quando temos mais esperança sim.

I. – Se eu conseguir ultrapassar esse obstáculo e depois ir fazendo cada vez melhor é porque estou a ir bem e consigo atingir o objectivo.

Be. – Sim porque eu tenho esperança.

R. – Vou conseguir alcançar as coisas que sempre quis...

B. – Porque tenho a certeza que vou conseguir ultrapassar aquilo e tenho confiança em mim.

R. – Tenho a certeza que vou ultrapassar os obstáculos.

Como é que vocês irão se sair no futuro?

R. – Eu vou sair-me muito bem porque vou fazer mais amizades agora que vou mudar de casa.

Be. – Eu espero ter um grande futuro.

Como podem ter esperança na escola?

B. – Porque sou bom aluno.

B. – Estudando.

J. – Empenhar mais.

I. – Ser estudioso.

R. – Treinar mais, por exemplo, a jogar à bola.

B. – Ultrapassando obstáculos, superar objectivos...

Be. – A escola serve para aprender.

B. – Para criar amizades.

J. – Para no futuro termos uma melhor condição de vida.

R. – Para conseguirmos ter um futuro melhor.

I. – Para termos mais dinheiro.

Que obstáculos pode haver na escola?

B. – Há pessoas más que nos querem mal... e nós temos que ultrapassar isso. Por exemplo, pessoas que nós num dia fizemos uma coisa mal, tipo atirar uma pedra mas foi sem querer porque não era para essa pessoa, era para outra. Depois ela quer-se vingar e trata-nos mal.

I. – Às vezes bullying.

R. – Ou então a porta do portão podia estar aberta e alguém podia pôr-se no caminho.

B. – Pode ser também uma ficha que nós não sabemos a resolução.

I. – Na matemática quando não sabemos resolver um problema.

Be. – Um obstáculo pode ser não conseguir sair da escola.

R. – Posso não conseguir fazer, como matemática.

I. – Quando nós fazemos uma asneira e temos que ir às auxiliares ou às professoras, temos que enfrentar isso e não podemos ter medo.

Be. – Pode ser a porteira porque ela não me deixa sair da escola sozinha.

R. – Para mim não é um obstáculo porque eu saio sempre sozinho.

Esperança na família...

I. – Ter confiança nos familiares quando dizemos um segredo.

R. – Conhecer bem a pessoa quando abrimos a porta ou emprestamos alguma coisa.

Be. – Eu tenho esperança na minha mãe quando ela me guarda os meus segredos.

B. – Para ter esperança nos familiares temos que ter confiança neles.

J. – Esperança que não digam um segredo a alguém.

J. – É ter alguém que nos apoie.

R. – Ter esperança que os meus primos não vão para a Alemanha e tentar convencê-los de formas diferentes.

Quem tem esperança tem o quê?

R. – Alegria...

J. – Felicidade!

I. – Sente que pode ter coisas que quer ter.

R. – Que pode alcançar...

I. – Por exemplo, eu queria um relógio e o meu avô deu-me um, aliás 2.

Quem tem esperança faz o quê?

R. – Faz com que quando queremos alguma coisa que não aconteça ao contrário.

R. – Ter esperança de ter amor e carinho...

B. - ... de ter uma bicicleta.

R. – Ter amor pela família, pelos amigos.

B. – As palavras obstáculos, caminhos, soluções e objectivos dão a palavra SOCO.

R. – Então quero mesmo ter um SOCO.

B. – Mas para ter o amor pela família e amizades é preciso ter confiança.

Quando conseguem atingir um obstáculo, marcar um golo de 1 a 10 quanto é que vocês gostam de vocês próprios?

B. – 8.

I. – 10.

J. – 10.

R. – 10.

I. – Porque sei que consigo fazer coisas melhores e posso ficar no nível 10.

Se não conseguissem atingir os objectivos em que nível estavam?

B. – Eu irritava-me.

R. – Eu estava num 3...

J. – Eu estava num 8.

I. – 7 porque ainda conseguia fazer ainda melhor.

Gostaram do programa?

R. – Sim.

I. – Sim.

O que gostaram mais?

R. – De falar dos nossos obstáculos.

E menos?

B. – De escrever.

ANEXO H: Transcrição da entrevista B2

Participantes (turma B): B, C, A, E

Gostaram do programa?

C. – Sim.

A. – Eu gostei muito.

E. – Adorei.

Vocês aprenderam alguma coisa?

A. – Eu aprendi. Quando queremos uma coisa temos que consegui-la e temos que ter esperança. Temos o nosso objectivo, temos que ultrapassar um obstáculo.

C. – Para correr nós temos que ter esperança.

B. – Aprendi o que são caminhos, obstáculos, objectivos.

E o que são essas coisas?

A. – Objectivo é uma coisa que nós queremos.

B. – Caminhos é por onde passamos até chegar até onde nós queremos.

B. – Obstáculos é o que nos impede.

A. – Por exemplo, nós queremos sair daqui mas a porta como está trancada não deixa.

E. – Um obstáculo também pode ser quando não está na hora de almoçar e nós queremos almoçar.

B. – Só pensas em comida!

O que gostaram mais no programa?

A. – Foi a parte de receber os bombons, de desenhar e de contar a nossa história.

E. – Gostei mais daquela história que nós lemos e também gostei de desenhar e pintar.

B. – Gostei mais da história, de receber autocolantes e gostei muito de aprender os objectivos.

C. – Gostei de aprender o que é o objectivo, obstáculo e o caminho.

E menos?

B. – De receber rebuçados e de portar-me mal às vezes.

C. – Eu gostei de tudo...

E. – Eu não gostei de autocolantes. Queria que fossem do FCPorto...

A. – Gostei menos de fazer a árvore.

Para ter esperança é preciso ter o quê?

A. – Confiança.

C. – Esperança.

B. – É preciso ter pensamentos.

E. – É preciso ter sentimentos.

Quais?

B. – Sentimentos de não ter medo.

E. – Coragem.

A. – Confiança.

E. – Pensamentos de fazer as coisas bem.

E. – Pensar: não ter medo, ter coragem.

A. – Não...

E. - ... bater nos colegas.

A. – Não posso desistir!

Que objectivos podem ter?

B. – Eu queria ser o melhor jogador da escola, e agora sou.

E. – É verdade.

Como é q te sentes?

B. – Sinto que tenho forças, sinto que nunca posso desistir.

E. – O meu objectivo foi ser melhor a ler. E senti-me muito feliz.

O que pensaste nessa altura?

E. – Que finalmente consegui ler!

C. – O meu foi tentar fazer o salto ao eixo e agora já consigo.

A. – O meu objectivo foi ser a melhor a ler, e agora sou a melhor da turma a ler. Sou a única que tem 5.

Como é que te sentes?

A. – Sinto-me muito bem! Sinto que tive esperança no que fiz...

Quando têm um objectivo acham que o vão alcançar sempre?

C. – Sim.

B. – Sim.

E. – Sim.

A. – Eu consigo!

B. – Eu sempre vou conseguir!

Porquê?

B. – Porque eu confio em mim, confio no que faço, confio no que tento... eu confio no meu futuro. Ninguém me vai impedir!

A. – Porque tenho esperança!

E. – Eu vou conseguir ser o melhor director da escola do mundo.

Porquê?

E. – Porque confio em mim e tenho pensamentos bons.

Que pensamentos?

E. – De um dia ser director desta escola, deste agrupamento. Quem portava-se mal iria ser suspenso e só dava 3 oportunidades às pessoas que se portavam mal.

Quantas oportunidades tu já tiveste?

E. – Umas 50...

B. – Mentira! Umas 1000...

B. – Se eu fosse director da escola a primeira coisa que fazia se os alunos portarem-se mal era levá-los para a minha sala, conversar com eles e dava-lhes oportunidades. Também chamava os pais cá para falar com eles.

A. – Isso mesmo, não é logo à bulha!

Esperança na família...

A. – Há! E espero que o meu pai não arranje outra mulher em Angola.

E. – Há! Porque tenho confiança no meu pai e na minha família inteira.

A. – Eu acredito que o meu pai não arranje outra namorada e que não vá se separar de mim.

B. – Há! Porque os meus pais trabalham muito... O meu pai está no céu, mas ele lutou muito pela minha mãe para não se separar nunca na vida! Ele agora é o meu Deus porque está no céu...

C. – Eu tenho confiança que a minha mãe nunca se separe do meu padrasto. E tenho confiança que não vá ter dúvida nas coisas... algumas!

Esperança na escola...

- A. – Eu tenho esperança que vá conseguir passar.
- E. – Eu vou estudar muito e vou conseguir passar de ano.
- B. – Eu também acredito que vou conseguir passar!
- C. – Eu tenho esperança que vou conseguir aprender mais sobre matemática.
- E. – Eu tenho esperança que a Adelaide (*auxiliar*) nos vai perdoar!
- B. – Eu acho que não.

A escola serve para quê?

- A. – Para aprender.
- C. – Para aprender.

A escola pode servir como caminho para atingir os objectivos?

- C. – O objectivo na escola pode ser tentar ler bem.
- A. – Temos de ter um comportamento exacto para não sermos prejudicados.

E obstáculos na escola?

- B. – Podemos estar em risco de não passar de ano e o caminho é melhorarmos mais.
- A. – Pode ser o comportamento ficar melhor.
- E. – A professora pode me impedir de ser melhor na escola.
- C. – Estarmos distraídos.
- E. – Oh não! Não é a professora...
- A. – Matemática não me deixa ser a melhor.
- E. – É portar-me mal!

Imaginem que vocês conseguem atingir um objectivo e pensam “YES!”, de 1 a 10 quanto é que vocês gostam de vocês próprios? 1 não gostas mesmo nada e 10 gostas mesmo muito muito.

- B. – Eu gosto mais ou menos, gosto 5.
- A. – 10, porque confio em mim.
- B. – 9.
- E. – 10.
- C. – 10 porque...
- A. - ... porque a tua vida fica melhor e gostas mais de ti.

E. - ... porque eu confio em mim e tenho bons pensamentos!

B. – Eu duvido que tenho 10 porque às vezes penso bem e às vezes não. Mas quando consigo eu sinto-me confiante!

Estas aulas ajudaram vocês a gostar mais de vocês próprios?

A. – Eu aprendi a confiar mais em mim e a gostar mais de mim.

B. – Eu aprendi a gostar mais das raparigas.

E. – Eu aprendi a confiar na minha família...

E agora o que vão fazer com estas coisas que aprenderam?

E. – Pensar muito nisso.

C. – Dar um exemplo aos nossos amigos.

E. – Dar um exemplo às pessoas mais novas.

B. – Eu vou tentar confiar em mim mais vezes e ajudar os meus amigos.

A. – Vou ajudar nas pessoas que não confiam nelas próprias.

ANEXO I: Grelha da análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos antes da intervenção

A1 – Turma A, Primeiro momento (Participantes: Be, J, I, R, B)

B1 – Turma B, Primeiro momento (Participantes: B, C, A, E)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Percepção geral do conceito Esperança	Esperança é	Aprender com os erros	“...é preciso pensar duas vezes antes de fazer as coisas... é aprender com os erros.” (A1J)
		Não desistir	<p>“Ser um jogador com garra e nunca desistir, nunca fazer nada de mal no campo e respeitar os jogadores e fazer tudo que o árbitro mandar. E ser um bom jogador.” (B1B)</p> <p>“Quando nós estamos a fazer uma corrida nós temos que ter muita esperança para não perder... não desistir.” (B1C)</p> <p>“Quando sentimos força que temos que fazer, por exemplo, quando alguém joga nunca pode desistir.” (B1B)</p> <p>“... e então eu pensei que não devemos desistir.” (B1A)</p>
		Não pensar negativo	“... não pensamos negativo.” (B1C)
		Lutar pelo objectivo	“Consegui usar a minha força e a minha esperança para o fazer” (B1A)

		<p>Acreditar</p>	<p>“... acreditamos que vamos tê-la.” (A1J)</p> <p>“É acreditar sempre numa coisa.” (A1B)</p> <p>“Acreditar que podemos ser fortes... para enfrentar coisas.” (A1Be)</p> <p>“Acreditar que vamos ter um país melhor.” (A1J)</p>
		<p>Acabar o que se começa</p>	<p>“É começar uma coisa e temos que acabá-la.” (A1R)</p>
		<p>Algo que se pode ter e não se pode perder</p>	<p>“A esperança nunca pode ser perdida, tu não podes perder a esperança...” (B1A)</p> <p>“A esperança é uma coisa que uma pessoa pode ter na sua vida.” (B1A)</p>
		<p>Ajudar os que precisam</p>	<p>“É ajudar os que precisam, como os deficientes... é aprender a fazer as coisas bem, a escrever, a ler, a respeitar os professores, ter educação na escola e não dizer asneiras dentro da sala de aula.” (B1E)</p>

	Para que serve a Esperança	Dá-nos força	<p>“E isso dá-nos força...” (B1B)</p> <p>“Dá-nos força suficiente para podermos vencer uma coisa.” (B1C)</p>
		Permite atingir objectivos	<p>“Acreditar que podemos ter coisas melhores na vida.” (A1I)</p> <p>“Podemos ter esperança do nosso sonho realizar-se.” (A1Be)</p> <p>“Eu acho que a esperança é, por exemplo, quando nós estamos a fazer uma corrida depois nós temos que ter esperança para (...) ganhar” (B1C)</p> <p>“Para nós ganharmos uma coisa.” (B1C)</p>
		Para acreditar que podemos ser o melhor	<p>“A esperança é ser o melhor jogador de futebol do mundo.” (B1E)</p>
	O que/quem nos dá Esperança	Deus	<p>“... é o que Deus lhes dá.” (B1A)</p>
		Família/Modelos	<p>“A minha família nunca desistiu perder-me... e perder o meu irmão. Nunca o meu pai desistiu, sempre a trabalhar por nós!” (B1B)</p> <p>“O meu pai uma vez foi para o trabalho e não recebeu o ordenado. Então o meu pai foi a tribunal e o patrão dele ficou preso. E agora o meu pai está à procura de trabalho e não desiste...” (B1E)</p>

A experiência da esperança	Quem sente Esperança	Toda a gente	“Toda a gente sente a sua esperança” (A1R)
		Desde pequenos	“Esperança que desde pequenos queremos e acreditamos que vamos tê-la.” (A1J)
		Quem gosta de si	“...Alguns não, porque têm que gostar primeiro de si próprio antes de gostar de outra pessoa. Se alguém faz asneiras é porque ele não gosta de si próprio, porque é ele que vai perder e não a outra pessoa.” (B1B)
		Os maus alunos	“A esperança está nos alunos pouco inteligentes” (A1B) “...porque eles poderão ser mais espertos no futuro do que quando eram pequenos.” (A1J) “...mesmo que se portem mal, eles têm esperança! Porque cada um pensa com o seu coração, sabe o que faz... Eles não se portem bem, mas eles sabem que têm esperança.” (B1B)
		Os mais inteligentes	“Os meninos inteligentes são aqueles que vão ter um futuro melhor.” (A1I) “Eu acho que os mais inteligentes vão conseguir ser aquilo que querem.” (A1B)

		Os bons	<p>“Há mais esperança porque há alunos que são melhores em algumas coisas...” (A1B)</p> <p>“Mas os que são bons têm mais possibilidade.” (A1I)</p>
		Bons cidadãos	“Os bons cidadãos...” (A1B)
	Como se sente esperança	Sentir no coração	<p>“Dentro do coração, nós sentimos uma coisa assim «não podemos desistir, temos de lutar por isso»”. (B1C)</p> <p>“O meu coração estava a bater com muita força.” (B1E)</p>
		Sentir feliz	“Senti-me muito feliz.” (B1E)
		Sentir confiança	<p>“Temos que ter confiança naquilo que fazemos... temos que usar o que temos.” (B1A)</p> <p>“Temos que ter confiança em nós.” (B1B)</p> <p>“Ter confiança em nós é por exemplo, num concurso de fazer bolos e fazer um bolinho pequenino, isso não é ter força nem confiança. Temos que ter confiança</p>

			em nós e fazer um bolo grande.” (B1A)
Importância da Esperança	Porque é importante a Esperança	Para construir o futuro	<p>“O que nós fazemos é o que nos vai acontecer no futuro.” (A1I)</p> <p>“é para o nosso futuro”. (A1I)</p> <p>“Para aprendermos coisas para o nosso futuro.” (A1Be)</p>
	Áreas sobre que temos esperança	Futuro – Profissional	<p>“Algumas conseguem sempre aquilo que querem. Eu tenho uma amiga minha, lá no Alentejo, que o pai dela é advogado, ela estuda muito, já está na universidade e vai ser advogada.” (A1I)</p> <p>“A minha mãe tinha um sonho que ia ser contabilista e agora é.” (A1J)</p> <p>“A minha avó teve um sonho de trabalhar na farmácia e agora trabalha na farmácia.” (A1Be)</p> <p>“Quero ser médica porque podemos ganhar muito salário e é um bom trabalho porque podemos ajudar os doentes que precisam de ajuda, os que estão com febre, os que estão mal do coração...” (B1A)</p> <p>“Quando for grande quero ser futebolista para ter possibilidades de ajudar a minha</p>

			família mais cedo.” (B1E)
		Presente - Comportamentais	“Mas tenho esperança que vou melhorar.” (A1R)
Esperança em contexto escolar	O que podemos fazer para ter esperança	Estar/andar na escola	A escola “é uma coisa que nos pode ajudar” (A1R) A escola “é para o nosso futuro”. (A1I)
		Aprender	“(…) aprender, (…), aprender a ser educado, aprender a ler, aprender a escrever e não dizer asneiras.” (B1B) “(…) podemos aprender várias coisas que nós não sabíamos, as professoras podem nos ensinar, podemos aprender várias coisas novas.” (B1C) “Aprender mais coisas, para ter mais ensino, para nos ensinarem a comportar.” (A1B)
		Estudar	“Se eles estudarem muito, passarem de ano (...) vão conseguir.” (B1E) “Precisamos de estudar muito para sermos o que queremos.” (B1C)
		Ser educado/respeitar	“Não gozar com os colegas que não

			<p>sabem fazer nada e ensiná-los.” (B1B)</p> <p>“(…) não podemos gozar com as pessoas que têm dúvidas.” (B1C)</p> <p>“(…) estudar, (…), respeitar” (B1B)</p> <p>“(…) respeitaram as pessoas” (B1E)</p> <p>“(…) para respeitar a professora porque eu agora desrespeito, também respeitar o colega” (B1B)</p>
		Treinar	<p>“Por exemplo estamos numa aula e a professora diz para treinarmos no recreio, podemos treinar... por exemplo, flauta. Para quando chegar à aula para saber muito bem de cor, na ponta da língua.” (B1A)</p>
		Mudar	<p>“Mudava o comportamento.” (B1E)</p> <p>“Mudava o comportamento e o pensamento (…).” (B1B)</p> <p>“Eu mudava o comportamento, por exemplo, quando a professora faz uma pergunta a uma pessoa e os outros todos respondem... eu mudava isso” (B1C)</p>
		Fazer o que nos mandam	<p>“... fazer aquilo que a professora manda.” (B1E)</p>
	Obstáculos à Esperança	Não estudar	<p>“Se alguém não estudar, nunca vai ser o que quer.” (B1B)</p>

		O contexto escolar	“Eu mudava a sala, a sala ficava nova e quem não tinha livros ia ter.” (B1B)
--	--	--------------------	--

ANEXO J: Grelha da análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos depois da intervenção

A2 – Turma A, Segundo momento (Participantes: Be, J, I, R, B)

B2 – Turma B, Segundo momento (Participantes: B, C, A, E)

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Percepção geral do conceito Esperança	Esperança é	Acontecer algo	“Esperança que aconteça alguma coisa.” (A2R)
		Querer muito alguma coisa	“Que nós queremos muito.” (A2J)
		Força	“É preciso força” (A2J) “Força de vontade” (A2I) “Sinto que tenho forças” (B2B)
		Coragem e Ausência de medo	“... e coragem” (A2J) “Temos que enfrentar isso e não podemos ter medo.” (A2I) “Pensar: não ter medo, ter

			<p>coragem” (B2E)</p> <p>“Sentimentos de não ter medo.” (B2B)</p>
		Superar	<p>“Superar!” (A2B)</p> <p>“Ao princípio não, mas depois quando temos mais esperança, sim.” (A2B)</p>
		Sentir que pode	<p>“Sente que pode ter coisas que quer ter.” (A2I)</p> <p>“Ninguém me vai impedir” (B2B)</p>
		Amor	<p>“Ter esperança de ter amor e carinho...” (A2R)</p> <p>“Ter amor pela família, pelos amigos” (A2R)</p>
		Confiança	<p>“... é preciso ter confiança.” (A2B)</p> <p>“Para ter esperança nos familiares</p>

			<p>temos que ter confiança neles.” (A2B)</p> <p>“Há! Porque tenho confiança no meu pai e na minha família inteira.” (B2E)</p> <p>“Eu aprendi a confiar na minha família...” (B2E)</p>
		Pensamentos positivos	“Pensamentos de fazer as coisas bem” (B2E)
		Apoio	“É ter alguém que nos apoie.” (A2J)
		Não desistir	<p>“Não posso desistir.” (B2A)</p> <p>“Sinto que nunca posso desistir.” (B2B)</p>
	Porque é bom ter esperança	Vida melhor	“Porque assim temos uma vida melhor.” (A2B)

		Ganhos em ter objectivos	<p>“Porque assim não penso “ah não tenho nada para fazer”, não tenho objectivos. Assim a vida não tem graça nenhuma.” (A2B)</p> <p>“Com objectivos ficamos felizes. Podemos fazer coisas divertidas.” (A2I)</p>
		Aprendizagem	<p>“Assim posso fazer mais coisas com ele.” (A2I)</p>
Impacto do programa	Mais esperança		<p>“...fiquei com mais esperança de coisas boas.” (A2I)</p> <p>“Aprendi a ter esperança...” (A2Be)</p> <p>“... porque eu tenho esperança.” (A2Be)</p>
		Mais objectivos estabelecidos	<p>“Eu tinha um objectivo de alcançar.” (A2R)</p> <p>“Vou conseguir alcançar as coisas que sempre quis.” (A2R)</p> <p>“Quando queremos uma coisa temos que consegui-la e temos que</p>

		<p>ter esperança.” (B2B)</p> <p>“Eu tenho esperança que vá conseguir passar.” (B2A)</p>
	Mais objectivos concretizados	<p>“Conseguí alcançar os meus objectivos.” (A2R)</p> <p>“...alguns... ainda não consegui alcançar todos.” (A2J)</p> <p>“Estava com esperança de ter uma bicicleta e tive.” (A2R)</p> <p>“Nas férias das Páscoa consegui marcar 3 golos em 20 minutos.” (A2B)</p> <p>“Eu queria ser o melhor jogador da escola, e agora sou.” (B2B)</p> <p>“Que finalmente consegui ler!” (B2E)</p>
	Maior capacidade para superar obstáculos	<p>“Aprendi a superar mais obstáculos.” (A2I)</p> <p>“Porque tenho a certeza que vou conseguir ultrapassar aquilo” (A2B)</p> <p>“Tenho a certeza que vou</p>

			ultrapassar os obstáculos” (A2R)
Maior experiência de sentimentos positivos	Sentimentos positivos		<p>“Ótimo” (A2R)</p> <p>“Fiquei contente.” (A2B)</p> <p>“Fiquei feliz.” (A2I)</p> <p>“Alegria.” (A2R)</p>
	Confiança		<p>“Tenho confiança em mim.” (A2B)</p> <p>“Porque eu confio em mim” (B2B)</p>
	Melhores coisas cá dentro		<p>“...fiquei com melhores coisas cá dentro.” (A2I)</p>
Mais conhecimento acerca do conceito esperança			<p>“Fiquei a aprender mais sobre o que é que é a esperança.” (A2J)</p> <p>“Esperança é um conjunto de palavras: objectivo, soluções e obstáculos.” (A2B)</p> <p>“Porque consegui aprender alguma coisa.” (A2R)</p>

		<p>Esperança implica objectivos</p>	<p>“É uma coisa que queremos alcançar muito.” (A2R)</p> <p>“Queremos muito uma coisa e temos que a alcançar até ao nível máximo.” (A2R)</p>
		<p>Esperança implica contornar obstáculos</p>	<p>“Se não conseguirmos ficamos lá, se superarmos passámos à frente.” (A2B)</p> <p>“Obstáculos é o que nos impede” (B2B)</p> <p>“Um obstáculo também pode ser quando não está na hora de almoçar e nós queremos almoçar.” (B2E)</p> <p>“Podemos estar em risco de não passar de ano (...)” (B2B)</p>
		<p>Esperança implica saber os caminhos</p>	<p>“Caminhos é por onde passamos até chegar até onde nós queremos.” (B2B)</p> <p>“...tentar convencê-los de formas diferentes.” (A2R)</p> <p>“ (...) o caminho é melhorarmos</p>

			mais.” (B2B)
		Esperança implica etapas	<p>“Há um objectivo e depois temos vários caminhos, e há obstáculos e para esses obstáculos temos que encontrar soluções.” (A2J)</p> <p>“Temos caminhos, e para um caminho há um obstáculo e depois para estes temos que encontrar soluções.” (A2J)</p> <p>“De nível a nível.” (A2R)</p> <p>“Se eu conseguir ultrapassar esse obstáculo e depois ir fazendo cada vez melhor é porque estou a ir bem e consigo atingir o objectivo.” (A2I)</p>
		Esperança implica agenciamento	<p>“É estar a fazer isso e a pensar ao mesmo tempo que conseguimos.” (A2I)</p> <p>“Eu sempre vou conseguir!” (B2B)</p>
	Aspectos	Melhor	“Ele agora já não é o pior da

positivos desenvolvidos	comportamento	turma.” (A2B)
	Confiar em mim	“Eu aprendi a confiar mais em mim.” (B2A)
	Auto-estima	<p>“Porque sei que consigo fazer coisas melhores e posso ficar no nível 10.” (A2I)</p> <p>“10.” (A2J/R)</p> <p>“10, porque confio em mim.” (B2A)</p> <p>“... porque a tua vida fica melhor e gostas mais de ti.” (B2A)</p>
Percepção do programa	Positiva	<p>“Eu gostei muito.” (B2A)</p> <p>“Adorei.” (B2E)</p> <p>“Gostei de aprender o que é o objectivo, obstáculo e o caminho.” (B2C)</p>

Perspectiva de futuro	Formas para ter um bom futuro	Estudar	<p>“Estudando.” (A2B)</p> <p>“Ser estudioso.” (A2I)</p>
		Empenhar-se	“Empenhar mais.” (A2J)
		Treinar	“Treinar mais” (A2R)
		Ultrapassar obstáculos e atingir objetivos	<p>“Ultrapassando obstáculos, superar objetivos.” (A2B)</p> <p>“Há pessoas más que nos querem mal... e nós temos que ultrapassar isso.” (A2B)</p>
		Dar o exemplo	<p>“Dar um exemplo aos nossos amigos.” (B2C)</p> <p>“Dar um exemplo às pessoas mais novas.” (B2E)</p>

	Expectativas de futuro	Expectativa positiva	<p>“Eu espero ter um grande futuro.” (A2Be)</p> <p>“Para conseguirmos ter um futuro melhor” (A2R)</p>
		Mais amizades	<p>“Eu vou sair-me muito bem porque vou fazer mais amizades agora que vou mudar de casa.” (A2R)</p>
		Condição de vida	<p>“No futuro termos uma melhor condição de vida.” (A2J)</p>
		Mais dinheiro	<p>“Para termos mais dinheiro.” (A2I)</p>