

Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**Perceções e Representações de Bem-Estar Subjetivo em Crianças de
uma amostra Portuguesa**

Débora Cristina Moreira Fazenda

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:

Doutora Joana Celeste Dias Alexandre, Professora Auxiliar, ISCTE – Instituto Universitário
de Lisboa

Outubro, 2016

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Agradecimentos

Durante o percurso de realização deste trabalho, muitos foram os obstáculos com que me deparei, e nos quais necessitei de muita persistência e perseverança para os ultrapassar. Neste sentido, torna-se relevante agradecer a quem, de alguma forma, me apoiou e contribuiu para que este desfecho fosse possível.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, a Prof.^a Doutora Joana Alexandre, pela partilha de ideias, pela disponibilidade, pela sua persistência comigo e pelo seu interesse neste trabalho, que fez com que eu conseguisse atingir este objetivo.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer à Dra. Carla, diretora do Colégio Frases de Encantar, à Sra. Rosário, do Centro de Estudos Academia de Sucesso e, à minha colega Patrícia Gil, da Associação *Lifeshaker*, pela ajuda no recrutamento e acesso às crianças que participaram neste estudo.

Um muito obrigado a todas as crianças que aceitaram participar neste estudo, pela sua disponibilidade e simpatia, pois sem elas esta dissertação não seria possível.

Quero agradecer a todos os representantes legais das crianças que participaram no estudo, pela disponibilidade e por terem autorizado a participação destas.

Agradeço à minha mãe pelo apoio incondicional que me deu nesta fase e pela paciência que teve comigo, quando os momentos de stress eram muitos. Obrigado por nunca me deixares desistir.

Ao meu pai, agradeço todo o apoio, por ter acreditado sempre em mim e nas minhas capacidades e por ter financiado a minha formação académica.

À restante família e aos meus verdadeiros amigos, pelo apoio prestado e por acreditarem que eu seria capaz.

A todos o meu especial **OBRIGADO!**

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Resumo

A pesquisa em torno do bem-estar subjetivo com crianças tem merecido um destaque particular desde a Convenção dos Direitos da Criança. Não obstante a importância dos estudos quantitativos, que procuram comparar o bem-estar subjetivo das crianças por forma a influenciar os decisores políticos para a procura de estratégias que visem melhorar a qualidade de vida destas, a pesquisa qualitativa sobre esta matéria tem procurado complementar a pesquisa quantitativa ao procurar compreender os significados atribuídos a este conceito. Enquadrado no âmbito do projeto internacional *Children's Understandings of Well-Being: Multinational Qualitative Study*, o presente estudo visa analisar a percepção que as crianças têm acerca do seu bem-estar, mais especificamente, os significados atribuídos ao mesmo e aos domínios que lhe subjazem, utilizando também para este efeito o desenho enquanto metodologia complementar. Para o efeito, foram entrevistadas, individualmente e em grupo, 20 crianças com idades compreendidas entre os sete e os 12 anos e foram analisados 20 desenhos das crianças. Os resultados das entrevistas mostraram que os Direitos das crianças emergem como a dimensão mais expressiva, mais especificamente os direitos à Segurança e à Liberdade. Para além deste, a Escola surgiu como o segundo domínio mais expressivo, principalmente associada a Aspectos Relacionais. Já os resultados dos desenhos mostraram que a Família surge como o microssistema mais expressivo, seguido da Utilização dos tempos livres e dos Amigos.

Através do recurso a diferentes metodologias, este estudo vem contribuir para uma análise mais aprofundada acerca dos significados que estão associados aos domínios de bem-estar nas crianças.

Palavras-chave: Representações; Perceções; Bem-estar subjetivo; Crianças

Códigos PsycINFO: 3040 Social Perception & Cognition; 3365 Promotion & Maintenance of Health & Wellness

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Abstract

The research regarding the subjective well-being of children has received a particular emphasis since the Convention of Children's Rights. Notwithstanding the importance of the quantitative studies, which seek to compare the subjective well-being of children in order to influence the policy makers for the search of strategies that aim to improve the quality of life of children, the qualitative research around this subject has been looking to complement the quantitative research by seeking to understand the meanings attributed to this concept. Framed in the framework of the international project "Children's Understandings of Well-Being: Multinational Qualitative Study", the present study aims to analyze the perception that the children have about their own well-being, more specifically, the meanings attributed to it and to the underlined domains, using also to this outcome the drawing as complementary methodology. Subsequently, there were interviewed, individually and in group, 20 children with ages ranging between seven and twelve years old, and there were analyzed 20 drawings of children. The results of the interviews showed that the Rights of Children emerge as the most expressive dimension, more specifically, the rights to Security and Freedom.

Furthermore, the School emerged as the second most expressive domain, mainly associated to Relational Aspects. In turn, the results of the drawings showed that the Family emerge as the most expressive microsystem, followed by the Use of the Free Times and Friends.

Keywords: Representations; Perceptions; Subjective well-being; Children

PsycINFO Classification Categories: 3040 Social Perception & Cognition, 3365 Promotion & Maintenance of Health & Wellness

Índice

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	V
Abstract.....	VII
Índice de Quadros.....	XI
Índice de Figuras.....	XIII
Glossário de Siglas.....	XV
Introdução.....	1
Capítulo I - Revisão de Literatura.....	3
O conceito de bem-estar: evolução conceptual e metodológica.....	3
Bem-estar subjetivo.....	5
<i>Bem-estar em crianças e adolescentes</i>	7
Objetivos.....	15
Capítulo II - Método.....	17
Metodologia.....	17
Participantes.....	17
Instrumento.....	18
Guião de Entrevista Global.....	18
Guião de Apoio ao Desenho.....	19
Procedimento de recolha de dados.....	19
Procedimento de análise de dados.....	20
Capítulo III - Resultados.....	23
Representação do bem-estar através de entrevistas.....	23
Representação do bem-estar através de desenhos.....	37
Capítulo IV - Discussão.....	39
Referências.....	477
Anexos.....	Error! Bookmark not defined. 1
Anexo A - Dicionário de Categorias.....	51
Anexo B - Tabela de distribuição das Unidades de Registo por Dimensão, Categoria e Subcategoria.....	69
Anexo C - Consentimento Informado.....	73
Anexo D - Exemplo de desenho da dimensão <i>Família</i>	75
Anexo E - Exemplo de desenho da dimensão <i>Utilização dos Tempos Livres</i>	77

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Anexo F - Exemplo de desenho da dimensão <i>Amigos</i>	79
Anexo G - Exemplo de desenho da dimensão <i>Animais de Estimação</i>	81
Anexo H - Exemplo de desenho da dimensão <i>Liberdade</i>	83
Anexo I - Exemplo de desenho da dimensão <i>Saúde e Felicidade</i>	85

Índice de Quadros

Quadro 1.1. Modelo hierárquico de felicidade adaptado de Diener et al. (2003).....5

Índice de Figuras

Tabela 3.1. Dimensão "Direitos" e as respectivas categorias e subcategorias.....	24
Tabela 3.2. Dimensão "Escola" e respectivas categorias e subcategorias.....	27
Tabela 3.3. Dimensão "Bens Materiais" e respectivas categorias e subcategorias.....	30
Tabela 3.4. Dimensão "Aspectos Monetários/Financeiros" e respectivas categorias e subcategorias.....	32
Tabela 3.5. Dimensão "Família" e respectivas categorias.....	34
Tabela 3.6. Dimensão "Utilização dos Tempos Livres".....	35
Tabela 3.7. Dimensão "Ajudar os outros" e respectivas categorias.....	35
Tabela 3.8. Dimensão "Saúde".....	36
Tabela 3.9. Principais domínios de bem-estar subjetivo emergentes.....	37
Tabela 3.10. Principais domínios de Bem-Estar Subjetivo emergentes dos desenhos.....	39

Glossário de Siglas

A

ATL – Atividades de Tempos Livres

C

Corpus – Conjunto de frases ou palavras que servem como unidade de análise.

I

ISCWeB – International Survey of Children’s Well-Being.

O

OECD – The Organisation for Economic Co-operation and Development - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

P

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

U

UNICEF – United Nations Children's Fund – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UR – Unidade de Registo

Introdução

O bem-estar tem sido um tópico cujo estudo tem despoletado especial interesse para os investigadores desta área. Até finais da década de 50 do século passado, este conceito era principalmente associado a bens e rendimentos, visto pensar-se que apenas estes indicadores eram suficientes para melhorar o bem-estar dos indivíduos (Galinha & Ribeiro, 2005). Contudo, quando se constatou que só os recursos materiais não eram suficientes, passou-se a considerar outros indicadores de vida do indivíduo, verificando-se, então, a emergência de estudos mais voltados para a importância do bem-estar subjetivo (Novo, 2003, citado por Galinha & Ribeiro, 2005), constructo mais relacionado com a avaliação dos indivíduos acerca da sua vida no geral (Diener, Scollon, & Lucas, 2003)

Cada vez mais tem existido um consenso acerca da necessidade de se considerar o uso de duas abordagens na medição do bem-estar, sendo elas as medidas objetivas e as medidas subjetivas (Selwyn & Riley, 2015). Neste sentido, considera-se que o bem-estar tem de incorporar medidas objetivas, como o rendimento familiar, o estado de saúde e os recursos educacionais, e indicadores subjetivos da vida das pessoas, como a felicidade, a satisfação com a vida e a percepção de qualidade de vida (Statham & Chase, 2010).

A investigação que se tem centrado no bem-estar subjetivo dos indivíduos tem enfatizado que uma percepção de bem-estar subjetivo negativa está relacionada com vários problemas sociais e pessoais, como uma baixa saúde mental, provocada pelo aumento da depressão, um maior envolvimento em comportamento de risco, como a exploração sexual ou o fugir de casa, e o isolamento social, causado pelo aumento da solidão (The Children's Society, 2012).

A pesquisa em torno do bem-estar subjetivo tem-se focado sobretudo nos adultos. Apenas em 1989, com a implementação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, é que surgiu um maior interesse pelos estudos macrossociais das crianças e dos adolescentes (Casas & Bello, 2012). Apesar de ainda ser um tópico de interesse relativamente recente, medir o bem-estar das crianças e jovens é um aspeto bastante importante, no sentido em que permite reconhecer as crianças como um grupo populacional único, com as suas próprias necessidades, direitos e contribuições (Ben-Arieh, 2000).

Tal como para os adultos, a investigação tem evidenciado que o bem-estar subjetivo em crianças e adolescentes se encontra associado à capacidade de resiliência das mesmas face a obstáculos, tendo em conta que esta é influenciada pelo modo como as crianças se sentem (Bradshaw, Martorano, Natali, & Neubourg, 2013).

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Durante as últimas décadas, vários têm sido os estudos que têm procurado avaliar o bem-estar subjetivo das crianças e jovens em diferentes países, no sentido de melhor compreender este tema através de comparações internacionais. Um exemplo é o projeto internacional *Children's Worlds – International Survey of Children Well-Being* (ISCWeB), que visa recolher dados representativos acerca da vida das crianças, a nível mundial, e influenciar os decisores políticos, no sentido de melhorar o bem-estar das crianças e jovens em todo o mundo (Rees & Main, 2015). No entanto, para além da investigação quantitativa, alguns estudos têm procurado aceder às perceções e significados que as crianças atribuem ao bem-estar, por forma a complementar os resultados mais quantitativos.

O presente estudo pretende, assim, avaliar a perceção de bem-estar subjetivo numa amostra de crianças residentes em Portugal.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se à revisão de literatura efetuada, focando-se sobretudo na evolução do conceito de bem-estar e no conceito de bem-estar subjetivo, principalmente em crianças e jovens. Neste capítulo, pretende-se ainda dar a conhecer alguns dos preditores do bem-estar subjetivo. No segundo capítulo, é apresentado o estudo que foi efetuado, descrevendo o método (metodologia, participantes, instrumento e procedimento de recolha e procedimento de análise). O terceiro capítulo descreve os resultados obtidos. Por último, no quarto capítulo, procede-se à discussão dos resultados encontrados de acordo com a teoria existente relativamente ao tema, à apresentação de algumas limitações do estudo, bem como de sugestões para investigações futuras.

Capítulo I - Revisão de Literatura

O conceito de bem-estar: evolução conceptual e metodológica

O conceito de bem-estar tem sido conceptualizado de diferentes formas ao longo das últimas décadas e tem sido associado a diferentes áreas científicas.

Até finais da década de 50 do século XX, o bem-estar encontrava-se muito associado ao Bem-Estar Económico, correspondendo este à avaliação feita pelos indivíduos acerca dos seus bens e rendimentos (Galinha & Ribeiro, 2005). Neste sentido, e tendo em conta a forma como o bem-estar era conceptualizado, pensava-se que este dependeria, sobretudo, de indicadores objetivos, que permitem avaliar em que medida as necessidades de um indivíduo foram satisfeitas, sendo que esses indicadores medem, geralmente, três aspetos principais: o económico (e.g., rendimento familiar), o ambiental (e.g., qualidade da água) e a qualidade de vida (e.g., taxas de criminalidade) (Selwyn & Riley, 2015). De um modo geral, as medidas objetivas são baseadas em indicadores concretos, como por exemplo, índices de mortalidade, taxas de desemprego e sucesso escolar (Beaumont, 2011). Também na medição do bem-estar das crianças, se considera importante a existência de medidas objetivas, como por exemplo, registos médicos, taxas de mortalidade infantil, avaliações escolares e estatísticas de tentativas de suicídio (Pollard & Lee, 2003).

Contudo, foi nos anos 60 que se começou a considerar, para além dos recursos materiais, outras dimensões da vida dos indivíduos (e.g., saúde, relações, satisfação com o trabalho) como sendo igualmente relevantes, o que deu origem a uma dimensão mais global designada por Bem-Estar Global. Apesar desta dimensão globalizante, não existia na literatura um consenso em torno da sua definição, sendo que alguns autores definiam o bem-estar como bem-estar subjetivo, e outros autores, como bem-estar psicológico. Relativamente ao bem-estar subjetivo o mesmo engloba as dimensões de afeto e satisfação com a vida, enquanto que o bem-estar psicológico inclui aspetos como a auto-aceitação, o controlo sobre o meio, o desenvolvimento pessoal, a autonomia, as relações positivas e o propósito na vida (Novo, 2003, citado por Galinha & Ribeiro, 2005)

Até à década de 80, a psicologia encontrava-se mais associada a emoções negativas, como a ansiedade e a depressão, do que em emoções positivas, como a felicidade ou a satisfação com a vida. Contudo, a partir dessa década, observou-se um aumento do número de citações de “bem-estar”, “felicidade” e “satisfação com a vida” e um aumento do interesse pelas

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

características, atitudes e condições que explicam a qualidade de vida das pessoas (Myers & Diener, 1995).

Com a emergência do conceito de bem-estar subjetivo, e no sentido de aceder ao mesmo, revelou-se importante considerar que cada pessoa faz uma avaliação da sua vida, através das suas próprias expectativas, emoções, valores e experiências anteriores (Siqueira & Padovam, 2008). Posto isto, reconheceu-se que as medidas objetivas do bem-estar não eram suficientes e que eram também necessários indicadores subjetivos baseados em auto relatos das pessoas (e.g., felicidade, satisfação com a vida) (Statham & Chase, 2010). As medidas subjetivas centram-se sobre questões diretas acerca do que as pessoas pensam sobre os seus sentimentos, como por exemplo, auto relato do estado de saúde, opiniões sobre a comunidade e sentimentos de segurança pessoal (Beaumont, 2011). Segundo as diretrizes da OECD (2013), o bem-estar subjetivo deve ser medido lado a lado com medidas objetivas. No caso das crianças, também deve ser tido em conta a utilização de medidas subjetivas no estudo do seu bem-estar, como a utilização de medidas unidimensionais ou multidimensionais (Pollard & Lee, 2003).

O domínio de investigação acerca do bem-estar tem sido estudado em torno de duas abordagens. A primeira abordagem, emergente no final dos anos 50 do século XX (Land, 1975), define-se como bem-estar subjetivo, que se baseia na satisfação com a vida, na experiência de emoções positivas e na ausência de emoções negativas, e está maioritariamente relacionada com a perspetiva hedónica do bem-estar, que se foca no estado subjetivo da felicidade (Ryan & Deci, 2001). O bem-estar é também visto como resultado de um equilíbrio entre o prazer e a dor (Beaumont, 2011).

A outra abordagem, emergente mais tarde, sobretudo a partir da década de 80, refere-se ao bem-estar psicológico, que tem como principal fundador Ryff (ver Galinha & Ribeiro, 2005), e encontra-se principalmente ligada à perspetiva eudaimónica, que remete para a exploração do potencial humano (Siqueira & Padovam, 2008), focando-se sobre o significado e autorrealização do indivíduo (ver também Ryan & Deci, 2001). O eudemonismo defende que o bem-estar se refere à capacidade de uma pessoa de pensar, usar o raciocínio e o bom senso, isto é, que todas as suas potencialidades funcionam em pleno (Siqueira & Padovam, 2008). Esta abordagem é já antiga, na medida em que também Aristóteles defendia esta perspetiva, considerando que a verdadeira felicidade estava em fazer o que tem significado para o indivíduo (Ryan & Deci, 2001).

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Em seguida, irá ser feita uma descrição do conceito de bem-estar subjetivo de forma mais detalhada, tendo em conta que é o principal conceito deste trabalho.

Bem-estar subjetivo

Termos como “bem-estar”, “felicidade” e “qualidade de vida” são muitas vezes utilizados como sinónimos (Statham & Chase, 2010). A felicidade é um conceito que engloba múltiplos significados, pelo que muitas vezes é evitada a sua utilização pelos investigadores, preferindo-se o uso do termo “bem-estar subjetivo” (Diener et al., 2003).

O conceito de bem-estar subjetivo surgiu no final da década de 50, quando se procuravam indicadores de qualidade de vida que permitissem ajudar na monitorização de mudanças sociais e na avaliação da implementação de políticas sociais (Land, 1975).

O bem-estar subjetivo caracteriza-se por um conjunto de perceções, avaliações e aspirações dos indivíduos sobre a sua própria vida (UNICEF España, 2012) e inclui uma dimensão cognitiva, que implica uma componente avaliativa traduzida, frequentemente, como satisfação com a vida, e uma dimensão emocional, operacionalizada através do mapeamento de afetos positivos ou negativos (Myers & Diener, 1995; Diener, Lucas, & Oishi, 2002). Também, Diener et al. (2003), por exemplo, definem o bem-estar subjetivo não só como a avaliação que um indivíduo faz acerca da sua vida, mas como incluindo dimensões como a satisfação com a vida, a existência de emoções positivas e a ausência de emoções negativas e a satisfação com domínios importantes (Quadro 1.1).

Quadro 1.1: *Modelo hierárquico de felicidade adaptado de Diener et al. (2003)*

Bem-Estar Subjetivo			
Emoções Negativas	Emoções Positivas	Avaliação Global da Vida	Domínios de Satisfação
Alegria	Tristeza	Realização	Casamento
		Pessoal	
Felicidade	Raiva	Satisfação com a Vida	Trabalho
Contentamento	Preocupações	Sucesso	Lazer
Amor	Stress	(...)	Saúde

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

O modelo proposto por estes autores permite observar o caráter multidimensional do bem-estar subjetivo, assim como perceber quais os domínios em análise e, para além disso, inclui os contextos que podem influenciar o bem-estar das pessoas (ver também Gonçalves, 2015).

Segundo Myers e Diener (1995), um elevado nível de bem-estar subjetivo inclui uma satisfação global com a vida, que é sustentada pela satisfação em domínios específicos, como por exemplo o trabalho e o casamento, e está relacionado principalmente com a experiência de emoções positivas. Uma pessoa com baixos níveis de bem-estar subjetivo normalmente faz uma avaliação mais negativa acerca das suas circunstâncias e eventos da vida, experienciando emoções mais desagradáveis, como a ansiedade e a depressão.

Alguns estudos têm evidenciado que estas correlacionam-se, moderadamente, entre si, apesar de cada uma fornecer informações únicas sobre a qualidade de vida subjetiva dos indivíduos (Diener et al., 2003).

Relativamente aos domínios que devem ser considerados na definição de bem-estar subjetivo, existem várias propostas distintas (Beaumont, 2011). Um exemplo dessas propostas é o relatório da OECD (2011), que pretende medir o bem-estar em vários países através de indicadores materiais e qualidade de vida. Os indicadores materiais utilizados são o rendimento e riqueza, o trabalho e o rendimento, e a habitação, enquanto que os indicadores utilizados para a qualidade de vida são o estado de saúde, bem-estar subjetivo, equilíbrio entre o trabalho e a vida, segurança pessoal, relações sociais, qualidade do ambiente e envolvimento na vida política. Outro exemplo, é o trabalho de Beaumont (2011), que tinha como objetivo medir o bem-estar a nível nacional no Reino Unido. Este autor propôs medir o bem-estar individual, que se refere à forma como os indivíduos percecionam o seu bem-estar, através de indicadores que afetam diretamente este conceito e de domínios mais contextuais, que contribuem para o mesmo de forma menos direta. Os indicadores que afetam diretamente o bem-estar individual são: as suas relações, a saúde (física e mental), o que o indivíduo faz (trabalho e atividades de lazer), onde o indivíduo vive (tipo de comunidade e ambiente local), educação e competências e finanças pessoais. Os domínios mais contextuais são a economia, o ambiente natural e a influência do governo.

No sentido de saber quais os domínios de vida que apresentam uma maior influência nos níveis de bem-estar na população adulta, Delle Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrick e Wissing (2011), realizaram um estudo que pretendia investigar as conceções de felicidade e os aspetos com mais significado na vida dos adultos, bem como analisar os níveis de felicidade e significado nos vários domínios de vida e explorar a relação entre esses níveis e os níveis de

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

satisfação com a vida. Os resultados demonstraram que a felicidade é definida como uma condição de Harmonia e Equilíbrio Psicológico e que os domínios de vida mais associados à felicidade e ao significado são a Família e as Relações Sociais, seguidos da Saúde. Estes resultados vêm confirmar que o bem-estar é um conceito multifacetado, constituído por diferentes componentes que fornecem contribuições distintas e complementares para a estrutura deste conceito.

As diferenças no bem-estar subjetivo devem-se muitas vezes a diferenças individuais na forma como as pessoas percebem o mundo (Diener et al., 2002). As pessoas reagem de forma diferente às mesmas circunstâncias, pois fazem uma avaliação das mesmas com base nas suas próprias expectativas, valores e experiências anteriores, o que prova que, para além dos elementos objetivos, também os elementos subjetivos são essenciais para a discussão da qualidade de vida (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

Bem-estar em crianças e adolescentes

No que refere aos estudos sobre o bem-estar subjetivo em crianças e adolescentes, verifica-se que estes são reduzidos quando comparados com os dos adultos (Huebner, 2004, citado por Casas et al., 2013). As satisfações dos adultos com determinados serviços ou condições de vida tem sido um tópico de pesquisa muito importante, mas não era tido em conta os pontos de vista e/ou as satisfações das crianças ou adolescentes com esses serviços ou condições de vida, apesar de não se poder comparar o bem-estar das crianças e jovens com as atribuições de bem-estar realizadas pelos adultos acerca das condições de vida das mesmas (Casas & Belo, 2012), pois existem importantes diferenças no modo como as crianças e os adultos definem o bem-estar e relativamente aos aspetos de bem-estar que as crianças priorizam em relação aos adultos (Statham & Chase, 2010). Segundo Ben-Arieh (2000), os principais interesses da criança podem não só diferir dos interesses da família, como também podem desafiá-la.

A área do bem-estar subjetivo em crianças e jovens tem sido um tópico de pesquisa com crescente interesse, principalmente desde a implementação da Convenção sobre os Direitos das Crianças, em 1989, pois foi esta convenção que alterou a forma de perceber a criança, passando a considerá-la como um sujeito ativo e considerando-se essencial ouvi-la e ter em conta a sua opinião acerca de aspetos da sua vida (UNICEF España, 2012). A Convenção sobre os Direitos das Crianças defende ainda que todas as crianças devem ser incluídas em

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

todas as decisões que afetam a sua vida, reforçando assim o seu papel enquanto cidadãos com direitos (Bradshaw, Hoelscher, & Richardson, 2006). Neste sentido, é importante considerar as crianças como um grupo populacional único, que tem também direito a ter uma política única no sentido de promover o seu bem-estar (Ben-Arieh, 2000).

No que ao conceito de bem-estar em crianças e jovens diz respeito, não existe um consenso acerca da sua definição, sendo por isso considerado como um conceito altamente variável (Pollard & Lee, 2003). No entanto, tal como nos adultos, este conceito pode ser definido como a satisfação que as crianças têm acerca de aspetos específicos da sua vida ou com a sua vida no geral, e que engloba duas componentes: uma componente mais cognitiva, que se refere à avaliação que as crianças fazem sobre a sua vida, e uma componente mais afetiva, refletida nas emoções positivas ou negativas que advêm das experiências de vida da criança (Casas, 2011). A componente cognitiva demonstra ser mais estável, enquanto a componente afetiva acarreta mais mudanças ao longo do tempo devido às várias situações com que a criança se pode confrontar ao longo da sua vida (Dinisman, Montserrat, & Casas, 2012). Também como nos adultos, o bem-estar nas crianças é definido como multi-dimensional e pode ser medido recorrendo a medidas objetivas e subjetivas (de auto-relato). Contudo, o bem-estar nas crianças tem ainda em consideração o contexto e vida das mesmas, foca-se na vida imediata destas, mas considera também a sua vida futura, e tem em consideração as características pessoais e em como essas podem influenciar o seu bem-estar (Statham & Chase, 2010).

Mais concretamente, relativamente à definição de bem-estar em crianças e jovens, considera-se que esta deve incluir uma noção dos direitos da criança, bem como considerar a infância como uma fase única da identidade do indivíduo (Ben-Arieh, 2006). Tendo em conta esta necessidade, várias são as mudanças que têm ocorrido na medição e monitorização do bem-estar das crianças e jovens. Desta forma, considera-se que a sua avaliação e monitorização devem focar-se: no bem-estar e não apenas no que é indispensável para a sobrevivência da criança; em aspetos mais positivos da vida da crianças e não nos aspetos negativos; no bem-estar atual enquanto criança e não no bem-estar futuro enquanto adulto; e em novos domínios de bem-estar das crianças em vez dos tradicionais (Ben-Arieh, 2005; Brown, & Moore, 2001, citados por Ben-Arieh, 2006). Relativamente a este ponto, tem-se verificado que a investigação se centra cada vez mais em indicadores como as competências para a vida cívica, a segurança e as atividades das crianças, e não apenas nos domínios tradicionais, como a saúde, educação e dados demográficos (Ben-Arieh, 2006).

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Nos últimos anos tem-se assistido a um aumento em monitorizar o bem-estar em crianças e jovens (Hicks, Newton, Haynes & Evans, 2011), o que tem proporcionado um aumento no número de estudos realizados acerca deste conceito (Ben-Arieh, 2006), com o objetivo de perceber e melhorar a vida das crianças.

No que refere à diversidade de domínios que devem ser tidos em conta no estudo do bem-estar das crianças e jovens, existem outras propostas. Pollard e Lee (2003), por exemplo, realizaram uma revisão de literatura onde se identificaram cinco domínios distintos de bem-estar nas crianças: Físico, Psicológico (ex: emoções, saúde mental e doença mental), Social, Cognitivo (relacionados com a escola ou domínios intelectuais) e Económico. No sentido de avaliar o bem-estar das crianças em termos internacionais, a UNICEF produziu o *Report Card 7*, que pretende incentivar a monitorização, encorajar as comparações e as discussões, assim como o desenvolvimento de políticas que permitam melhorar a vida dos jovens. O mesmo apresenta os resultados de um estudo com jovens de 21 nações consideradas industrializadas, que permite medir e comparar o bem-estar das crianças sob diversas dimensões, a saber: bem-estar material, saúde e segurança, educação, relações interpessoais, comportamentos e riscos e bem-estar subjetivo (UNICEF, 2007).

Outro trabalho relevante é o “*Index of Child Wellbeing in Europe*” (Bradshaw & Richardson, 2009), que comparou 27 países da União Europeia e a Noruega e a Islândia e, onde se teve em conta a saúde, bem-estar subjetivo, relações pessoais, recursos materiais, educação, comportamentos e risco, e habitação e ambiente das crianças. Mais tarde, em 2013, o relatório da UNICEF, baseado na investigação para a *UNICEF Innocenti Report Card 11* sobre o bem-estar subjetivo das crianças em países desenvolvidos, identificou quatro componentes: Satisfação com a vida; Relações com a família e amigos; Bem-estar na escola e Saúde subjetiva (Bradshaw et al., 2013). No mesmo ano, Fernandes, Mendes e Teixeira (2013), num trabalho que tinha como objetivo utilizar um novo índice de bem-estar em Portugal, tendo em conta a opinião da própria criança, consideraram oito domínios: Bem-estar Material; Contexto da Habitação; Contexto da Vizinhança; Comportamento de Saúde; Atividades de tempos livres; Traços Físicos e Psicológicos; Escola e Relações Sociais.

De forma a ilustrar os domínios de vida que apresentam uma maior influência nos níveis de bem-estar das crianças e jovens, são citados alguns trabalhos relevantes para esta temática, como por exemplo, o estudo de Rees, Goswami e Bradshaw (2010) e o relatório do *Children's Worlds Survey* (2015). Rees et al. (2010), desenvolveram um índice de bem-estar das crianças, com o objetivo de monitorizar o bem-estar destas ao longo do tempo e explorar

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

as diferenças entre sub-grupos de crianças e jovens. Esse índice deriva de 10 domínios: Família; Amigos; Saúde; Aparência; Uso do Tempo; Futuro; Casa; Dinheiro e Pertences; Escola e Liberdade de Escolha, verificando-se que são a Família, Liberdade de Escolha e Dinheiro/Pertences os domínios que mais contribuem para explicar a variância do bem-estar em geral.

O projeto *Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being* (ISCWeB) consiste num projeto internacional, multi-linguístico e inter-cultural, que visa avaliar o bem-estar de crianças e adolescentes com base nas avaliações, aspirações e percepções destes (Dinisman, Fernandes, & Main, 2005). Deste projeto foi recentemente publicado o relatório *Children's Worlds Survey 2013-14*, referente à investigação internacional que contou com 53.000 crianças entre os oito e os 12 anos de idade de 15 países em quatro continentes (não são referidos os dados de todos os 15 países, pois cinco deles ainda estão em progresso, incluindo Portugal), onde foram identificados nove aspetos específicos, sendo eles o Bem-Estar no geral, a Família e Casa, o Dinheiro e Pertences, os Amigos e outras relações, a Escola, o Uso do Tempo, o Self, a Área Local e Outros Aspetos da Vida. Neste trabalho, verificou-se que as crianças estavam mais satisfeitas com o aspeto “Família e Casa”, seguido do aspeto “Dinheiro e Pertences” e que, geralmente, as crianças parecem mais satisfeitas com a Família e a Amizade do que, por exemplo, com a Escola e a Área Local, à exceção da Etiópia e do Nepal, que revelaram maior satisfação com a “Vida enquanto estudante” do que com a “Vida familiar” (Rees & Main, 2015).

Os estudos quantitativos, para além de explorarem a diversidade de domínios a ter em conta no estudo do bem-estar das crianças, surgem também interessados em analisar a influência que diversas variáveis apresentam sobre o mesmo, variáveis essas que podem estar relacionadas com fatores económicos e sociodemográficos (e.g., idade, sexo, nacionalidade), fatores genéticos e fatores individuais/internos (e.g., personalidade).

Wilson (1967), na sua pesquisa designada “*Correlates of Avowed Happiness*”, chegou a uma descrição do que se imaginava ser uma pessoa feliz: “[...] jovem, saudável, bem-educada, bem remunerada, extrovertida, otimista, despreocupada, religiosa, casada, com elevada autoestima, com moral no trabalho, com aspirações modestas, de ambos os sexos e com um nível de inteligência diverso” (Diener et al., 1999, p.276; ver também Wilson, 1967). Diener et al. (1999), consideraram que uma pessoa feliz era também alguém com um temperamento positivo, pertencente a uma sociedade economicamente desenvolvida, que se focava mais no

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

lado positivo do que no lado negativo das coisas e que era detentora de recursos adequados para o alcance de grandes objetivos.

Neste sentido, e de acordo com o que foi anteriormente referido, o bem-estar subjetivo parece ser influenciado por um conjunto de fatores, como por exemplo, fatores económicos e sociodemográficos, fatores internos/individuais e fatores genéticos.

No que refere aos fatores económicos e sociodemográficos, a idade, o sexo, a situação laboral, o nível socioeconómico, o nível de educação dos pais, a nacionalidade, o estado civil, a escolaridade e a religião, parecem exercer um importante papel nos níveis de bem-estar subjetivo. Alguns resultados sugerem que os níveis de bem-estar variam consoante as características pessoais e o nível socioeconómico da criança (UNICEF España, 2012). Por outro lado, o estado civil e a religião parecem estar positivamente correlacionados com o bem-estar subjetivo, apesar do seu efeito variar consoante o sexo dos indivíduos, no caso do estado civil, e do tipo de religião (Diener et al., 2002). No entanto, todas as características demográficas explicam apenas uma pequena percentagem da variação do bem-estar subjetivo (Diener et al., 1999).

Vários são os trabalhos que se têm dedicado ao estudo da influência destes fatores económicos e sociodemográficos nos níveis de bem-estar subjetivo. Em 2008, surge o estudo de Moore et al. (2008), que teve como objetivo criar um índice de bem-estar das crianças com base nos dados da *National Survey of Children's Health* (NSCH) de 2003/2004. Os resultados apresentaram que as medidas contextuais (família, comunidade, sociodemográfico), para além das demográficas (idade, sexo e etnia/raça), têm um poder significativo, mas moderado, no bem-estar das crianças. Este estudo, realizado com crianças e adolescentes dos seis aos 17 anos de idade, demonstrou ainda que as crianças mais novas têm melhores níveis de bem-estar nos quatro domínios (físico, psicológico, educacional e social) e no geral, quando comparadas com as mais velhas, e que as raparigas também apresentam maiores níveis de bem-estar nesses domínios, do que os rapazes. No que refere à etnia, verificou-se que são as crianças brancas, não-hispânicas que têm maiores níveis de bem-estar, quando comparadas com crianças negras ou hispânicas. Por fim, foi possível constatar que as condições contextuais são melhores preditores do que as condições demográficas para todos os domínios do funcionamento individual.

No mesmo ano, surge um outro estudo, que se refere à versão portuguesa do Índice Kidscreen-52, versão essa adaptada e avaliada por Gaspar e Matos (2008) com o objetivo de medir a saúde geral relacionada com a qualidade de vida das crianças e jovens portugueses.

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Neste índice foram consideradas dez dimensões: Saúde e Atividade Física; Sentimentos; Estado de Humor Geral; Auto-percepção; Tempo-Livre; Família e Ambiente Familiar; Questões Económicas; Amigos; Ambiente Escolar e Aprendizagem e Provocação. Os resultados demonstraram uma diminuição da percepção de qualidade de vida relacionada com a saúde com o avançar da idade. Já relativamente ao sexo dos participantes, a percepção de qualidade de vida relacionada com a saúde apresenta níveis mais elevados para os rapazes do que para as raparigas em todas as dimensões, exceto na dimensão “Ambiente Escolar e Aprendizagem”, onde se observa o contrário, e nas dimensões “Questões económicas” e “Amigos(as)”, em que não existem diferenças. No que à nacionalidade diz respeito, verificou-se que a percepção de qualidade de vida relacionada com a saúde era mais positiva, na maioria das dimensões, para as crianças e jovens portugueses do que nos restantes países Europeus - Áustria, República Checa, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Irlanda, Polónia, Espanha, Suécia, Suíça, Holanda e Reino Unido - (exceto a dimensão “Ambiente Escolar e Aprendizagem”, para a qual as crianças portuguesas expressam uma percepção mais negativa do que as crianças dos outros países Europeus). Por fim, podemos constatar que quanto mais elevado o Estatuto Sócio-Económico, mais positiva é a percepção da qualidade de vida relacionada com a saúde.

Outro trabalho nacional relevante é o de Fernandes et al. (2013), realizado com crianças da região Norte de Portugal. De acordo com os resultados obtidos no mesmo, o nível de escolaridade dos pais, bem como a sua situação profissional surgem como os fatores mais importantes para a variação dos níveis de bem-estar global das crianças. À semelhança dos resultados dos estudos descritos anteriormente, a nacionalidade é outro fator relevante, pois as crianças estrangeiras ou com dupla nacionalidade apresentam níveis mais baixos de bem-estar global. Por fim, verificou-se que a dimensão que mais se correlaciona com o bem-estar global das crianças é o bem-estar material.

Mais recentemente, também num estudo quantitativo inserido no projeto ISCWeB, com 331 crianças de origem portuguesa e com origem dos países PALOP, da área metropolitana de Lisboa, se verificou que as crianças de origem PALOP eram as que percecionavam menores níveis de bem-estar em todas as dimensões (bem-estar familiar, material, relacional, relações interpessoais, segurança e satisfação com a zona de residência e bem-estar em contexto escolar), em comparação com as crianças autóctones. Relativamente à idade, observou-se que eram as crianças mais velhas que expressavam maiores níveis de bem-estar,

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

exceto na dimensão “Bem-estar em contexto escolar”, onde eram as crianças mais novas que apresentavam os níveis mais elevados (Baião, 2014).

Ainda, e mais recentemente, Rees e Main (2015) encontraram uma tendência para a diminuição da satisfação com a vida conforme a evolução do perfil etário, ou seja, as crianças mais velhas tendem a ser mais negativas acerca da sua vida do que as crianças mais novas, à semelhança do que já foi verificado em alguns dos estudos anteriormente referidos (e.g., Moore et al., 2008; Gaspar & Matos, 2008). Os resultados demonstraram ainda que as raparigas estão mais satisfeitas acerca da sua “Vida enquanto estudante” e menos satisfeitas com o “Seu corpo” do que os rapazes. Verificou-se também uma tendência para uma avaliação mais positiva, por parte das raparigas, acerca de aspetos da sua vida escolar, o que vai de encontro com os resultados dos estudos anteriormente descritos.

Tendo em conta os vários estudos mencionados, podemos concluir que existem algumas variáveis sociodemográficas que parecem ter um papel importante no bem-estar de crianças e adolescentes, sendo que uma parte importante da pesquisa efetuada mostra que as crianças mais novas, raparigas e autóctones são mais positivas sobre aspetos da sua vida do que as restantes crianças.

O bem-estar subjetivo é também influenciado por fatores internos/individuais, como a personalidade e o temperamento. A personalidade é considerada como um dos preditores mais fortes e consistentes do bem-estar subjetivo (Diener et al., 1999). Também o temperamento é um fator bastante importante que contribuí para a variação do bem-estar subjetivo (Diener, 2000). No que refere à relação entre a personalidade e o bem-estar subjetivo, pode-se considerar que algumas pessoas têm uma predisposição genética para serem ou não felizes, predisposição essa que é causada por diferenças individuais inatas no sistema nervoso (Diener et al., 1999).

Alguns estudos referem ainda a influência de fatores genéticos no bem-estar. Tellegen et al. (1988, citados por Diener et al., 1999), realizaram um estudo com gémeos monozigóticos e dizigóticos que tinham crescido juntos e outros separados. Os resultados demonstraram que os gémeos monozigóticos que cresceram em contextos distintos tinham mais semelhanças entre si do que os gémeos dizigóticos que cresceram tanto na mesma casa como em casas separadas. Verificou-se ainda que não existiam mais semelhanças entre os gémeos que tinham crescido juntos do que entre os gémeos que tinham crescido em sítios separados. Estes autores encontraram, também, que os genes explicam 40% da variação das emoções positivas e 55%

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

da variação das emoções negativas, enquanto que o ambiente familiar comum apenas explica 22% da variação das emoções positivas e 2% da variação das emoções negativas.

Se, por um lado, com estudos de cariz quantitativo se procura descobrir quais os domínios mais importantes para o bem-estar das crianças, os estudos qualitativos permitem perceber qual o significado que estas atribuem tanto ao bem-estar subjetivo em geral como a esses domínios. Um exemplo é o estudo do Ipsos MORI e Nairn (2011), cujo objetivo era o de perceber de que forma a desigualdade e o materialismo influenciam as experiências de vida das crianças, a fim de melhorar o bem-estar das mesmas, no Reino Unido, por comparação com Espanha e Suécia. Os resultados indicaram que as relações das crianças e a qualidade dessas relações com a família, amigos e animais de estimação desempenham um papel fundamental no bem-estar subjetivo destas, nos três países. As atividades criativas ou desportivas, bem como o estar ao ar livre e se divertir, também são considerados como aspetos importantes para o bem-estar de todas as crianças entrevistadas. Os bens materiais foram um aspeto pouco expressivo entre os três países, revelando que as crianças consideram as pessoas e não as coisas como mais importantes para a sua definição de felicidade. Por fim, verificou-se a existência de desigualdade no Reino Unido, relativamente ao acesso ao ar livre e nas atividades criativas e desportivas, com as crianças mais desfavorecidas a executarem atividades mais sedentárias.

Outro trabalho relevante é o de Freire, Zenhas, Tavares e Inglésias (2013), cujos objetivos foram o de explorar as conceções de felicidade e os aspetos com mais significado na vida dos adolescentes portugueses e analisar os níveis de felicidade e significado em domínios específicos da vida e de que forma estes contribuem para os níveis de felicidade e significado na vida em geral. Os resultados indicaram que a maioria dos jovens refere as *Relações Interpessoais* como um dos elementos imprescindíveis na sua definição de felicidade, assim como um dos aspetos com mais significado. Contudo, também a *Família* apresenta um lugar importante na definição de felicidade e nos aspetos com mais significado para os jovens. Para além destes domínios, também a *Escola* foi considerada como um dos aspetos mais significativos. Verificou-se ainda que as categorias *Religião* e *Comunidade* foram excluídas dos aspetos mais significativos e que os domínios responsáveis por maior felicidade e, simultaneamente, maior significado foram a *Saúde* e a *Família*.

Também Wiens, Kyngäs e Pölkki (2014) tinham como objetivo analisar o bem-estar de raparigas adolescentes do Norte da Finlândia, tendo-se sido identificados quatro dimensões de bem-estar: a saúde enquanto recurso, a experiência positiva do curso de vida, um estilo de

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

vida benéfico e as relações sociais favoráveis. Os resultados demonstraram que os amigos são um aspeto extremamente importante para o bem-estar das raparigas, tal como a escola e o seu local de residência, que são principalmente descritos de forma positiva pelas mesmas. A interação entre os amigos e a família, as boas condições de vida e a existência de um ambiente que suporte o bem-estar parecem ser aspetos essenciais para o seu bem-estar das raparigas, pois estes aspetos aparentam despoletar sentimentos e experiências positivas para as mesmas. De um modo geral, verifica-se que o bem-estar das participantes parece ser afetado pelas suas escolhas e comportamentos, assim como pelas suas relações sociais, fatores estruturais e condições de vida.

Recentemente, Gonçalves (2015) explorou, num estudo mais alargado com crianças e seus cuidadores (pais e avós), as perceções de bem-estar e os significados atribuídos por crianças no contexto português. Os resultados indicam que o domínio mais expressivo para estas é a *Família*, seguido da *Escola* e de aspetos como a *Utilização dos tempos livres*, os *Amigos* e a *Comunidade*. Numa análise mais detalhada, verificou-se que para as crianças, a *família* é percebida enquanto fonte de suporte emocional e instrumental e que a escola se encontra relacionada com emoções positivas (e.g., alegria, satisfação). No que refere à *Satisfação com a Vida* para as crianças, verifica-se que esta está relacionada, de forma mais expressiva, com uma dimensão familiar e financeira, e também com o Auto-conceito e aparência (apesar de pouco expressivo) e que as componentes de bem-estar mais relevantes para as crianças são a emocional, afetiva e cognitiva.

Deste modo, é possível concluir que os domínios de bem-estar mais relevantes para as crianças, e que são comuns entre os estudos, parecem centrar-se em variáveis relacionadas com a saúde, educação, bem-estar material (Exenberger & Juan, 2014) e as relações com a família e os amigos (Selwyn & Riley, 2015).

Objetivos

De acordo com o racional teórico desenvolvido anteriormente, verifica-se a existência de um leque importante de estudos que procuram analisar o bem-estar subjetivo em crianças e jovens. No entanto, grande parte dessa pesquisa é de natureza quantitativa e comparativa. Apesar da sua relevância, é importante desenvolver estudos qualitativos que permitam perceber qual o significado atribuído pelas crianças e jovens, tanto ao conceito de bem-estar subjetivo em geral como aos seus domínios mais importantes. A utilização de investigação

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

qualitativa permite compreender de forma mais aprofundada a perspectiva dos jovens acerca do seu bem-estar (Camfield, 2006; Fattore et al., 2007; Crivello et al., 2009, citados por Casas & Bello, 2012). É neste sentido que, recentemente, se sentiu a necessidade de um maior investimento em estudos qualitativos que permitissem compreender melhor os resultados do estudo quantitativo da organização *Children's World Study*, alcançando assim os objetivos do estudo de forma mais fundamentada (Fattore, Fegter & Hunner-Kreisel, 2014). Mais concretamente, decorrente das questões suscitadas pelos resultados do projeto ISCWeB, descrito anteriormente, emergiu um grupo de investigadores ¹, do qual a orientadora deste trabalho faz parte, que visa apreender de forma mais aprofundada, as percepções de bem-estar de crianças e adolescentes, procurando fazê-lo, tal como no estudo quantitativo, através de uma comparação internacional.

Numa primeira fase (ver Gonçalves, 2015), e seguindo algumas das diretrizes da equipa internacional, foi conduzido um estudo no qual se procurou explorar as percepções de bem-estar das crianças, assim como dos seus pais e avós e, mais especificamente, analisar os significados atribuídos a este conceito, de acordo com uma perspectiva sistémica (i.e., geracional e intergeracional).

O presente trabalho visa analisar como é que as crianças e jovens percecionam o seu próprio bem-estar e que representação fazem do mesmo. Em termos de objetivos específicos, o presente estudo visa analisar os significados que as crianças atribuem aos vários domínios de bem-estar (e.g., família, escola); adicionalmente, pretende-se aceder a essas percepções através da representação gráfica (i.e., desenhos) das crianças.

¹ Trata-se de um grupo de investigadores designado por *Children's Understandings of Well-Being: Multinational Qualitative Study*, coordenado por Tobia Fattore (Sydney), Susann Fegter (Berlim) e Christine Hunner-Kreisel (Vechta).

Capítulo II - Método

Metodologia

De acordo com os objetivos anteriormente explicitados, foi conduzido um estudo qualitativo, através da realização de desenhos e *focus group* ou entrevistas individuais com as crianças.

A opção pela realização de *focus group* deve-se ao facto desta metodologia permitir obter, a partir das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações, que nos podem transmitir novas informações sobre o assunto que está a ser estudado, assim como debater, de forma mais aprofundada, resultados de origem quantitativa e clarificar esse tipo de informação (Galego & Gomes, 2005).

No que aos desenhos diz respeito, a literatura tem revelado que os mesmo podem ser considerados como uma mais-valia enquanto procedimento de recolha de informação, pois as crianças consideram ser mais fácil expressarem-se através destes do que da linguagem (Santos, 2013).

Participantes

Participaram neste estudo 20 crianças de Centros de Estudos, Colégios Privados e ATL's do distrito de Setúbal, de ambos os sexos, sendo que 30% são do sexo masculino e 70% do sexo feminino, correspondendo a uma amostra intencional.

Em termos de idade, as crianças e os adolescentes têm entre sete e 12 anos ($M=10$; $DP=1,19$). Foi critério de inclusão para o projeto internacional de bem-estar *Children's Understandings of Well-Being: Multinational Qualitative Study*, as crianças terem idades compreendidas dentro deste intervalo etário.

Todas as crianças apresentam nacionalidade portuguesa. Três destas têm ambos os pais com origem africana, mais propriamente dos PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, duas das crianças têm mãe com origem brasileira e pai com origem africana (dos PALOP) e uma das crianças tem mãe com origem portuguesa e pai com origem africana (dos PALOP). As restantes 14 crianças têm pais com origem portuguesa. No que refere ao número de irmãos, as crianças têm em média dois irmãos ($M=2,1$; $DP=1,62$).

Instrumento

Guião de Entrevista Global

O instrumento utilizado consiste numa adaptação da segunda parte do guião de entrevista semiestruturado do grupo de estudo internacional *Children's Understandings of Well-Being: Multinational Qualitative Study*.

O guião encontra-se dividido em duas partes, que correspondem a duas etapas de recolha de dados. A primeira parte (etapa 1) apresenta questões voltadas para a exploração do bem-estar e foi utilizado por Gonçalves (2015).

A segunda parte apresenta 44 questões que visam a exploração da compreensão das crianças acerca dos conceitos-chave e de domínios utilizados no *Children's Worlds Study* e de conceitos reconstruídos da Etapa 1, procurando explorar a compreensão das crianças dos conceitos que surgiram nessa etapa, envolvendo, assim as crianças como co-construtores do conhecimento (Fattore et al., 2014).

Para efeitos deste trabalho recorreu-se às questões da segunda parte do guião supracitado, procedendo a algumas adaptações, pelo facto das entrevistas não terem sido realizadas com as mesmas crianças da etapa um como era previsto inicialmente. Mais concretamente, o guião é constituído por 46 questões. As duas primeiras questões são questões de quebra-gelo, adicionadas ao guião pré-estabelecido pelo grupo de estudo internacional, com o objetivo de promover um momento de descontração e de obter informação sobre quais as atividades de tempos livres das crianças (Ex: “Antes de começarmos, gostaria de vos conhecer melhor e que me falassem um pouco sobre vocês. O que é que mais gostam de fazer?”). A primeira parte do guião apresenta ainda questões que permitem compreender os conceitos de Bem-Estar da Etapa Um (Ex: “Quando falámos com algumas crianças da tua idade, elas identificaram... como sendo importantes para elas e que as faziam sentir-se bem. Estas também são coisas importantes para ti?”). O presente guião apresenta ainda questões ligadas a diferentes domínios. Um destes domínios é a “Escola”, onde se tenta perceber como a criança se sente em relação a esta e às pessoas nela envolvidas (Ex: “Qual a melhor parte acerca da escola?”). Outros domínios abordados são o “Bem-Estar Económico”, onde se pretende medir o que a criança prioriza como importante no que refere às coisas que tem e ao dinheiro (Ex: “É importante para as crianças terem o seu próprio dinheiro?”) e o domínio de “Ser ouvido”, em que a criança identifica o que considera serem as características de “ser ouvido” e as situações onde isso é possível (Ex: “Podes falar-nos sobre as vezes em que sentiste que a tua

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

opinião importava?”). São ainda discutidos domínios como a “Segurança”, no sentido de explorar o que esta significa para a criança e quais as situações que a fazem sentir-se segura (Ex: “ Existem sítios em particular onde te sentes seguro?”) e “Ação/Atividade”, onde se tenta perceber quais as situações em que a criança se sente livre ou com necessidade de maior liberdade (Ex: “ Existem situações em que gostarias de ter mais liberdade?”). Para concluir, as crianças são questionadas sobre como é ser uma criança naquele lugar, ou seja, no país ou cidade onde vive, escolhendo assim os tópicos que querem explicar com mais detalhe a outras crianças de outras partes do mundo, e é ainda realizada uma questão conclusiva, para entender a opinião da criança acerca das perguntas realizadas e quais as suas sugestões para o estudo. No final, é também colocado um conjunto de questões relativas a informação sociodemográfica, como por exemplo, idade, nacionalidade, número de irmãos e nacionalidade dos pais (Fattore et al., 2014).

Guião de Apoio ao Desenho

Foi desenvolvido um segundo guião direcionado para a realização de desenhos por parte das crianças. O mesmo é constituído por duas questões: a primeira direcionada para a realização dos desenhos (Ex: “Agora gostaria de vos pedir para fazerem um desenho acerca de algo ou alguém que é mais importante para vocês e que vos faz feliz.”) e a segunda mais direcionada para a compreensão dos mesmos (Ex: “O que é que tu desenhaste?”).

Procedimento de recolha de dados

Foi realizado um primeiro contacto, via email e telefone, com potenciais instituições participantes do distrito de Setúbal, como por exemplo Centros de Estudo, Colégios Privados e ATL's, no sentido de pedir a sua colaboração no projeto. Posteriormente, e após resposta positiva por parte das instituições contactadas, foram disponibilizados pessoalmente os consentimentos informados (Ver Anexo C), a entregar aos responsáveis legais das crianças, na qual foram esclarecidos todos os envolvidos no projeto acerca dos objetivos do mesmo e das questões éticas relacionadas com a privacidade, confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Este consentimento continha, ainda, a autorização para a gravação de voz e os contactos dos investigadores, para eventual esclarecimento de dúvidas que pudessem surgir.

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Após a assinatura dos consentimentos por parte dos responsáveis legais, procedeu-se à marcação dos *focus group*.

Após efetivação de marcação foram, então, conduzidos dois *focus group*, dois *mini focus group* e uma entrevista individual por não comparência das outras crianças que estavam marcadas para a mesma hora. Estes foram realizados num espaço disponibilizado pelas instituições e em cada um desses contextos de recolha se procurou que o espaço fosse silencioso e calmo, de forma a que os dados fossem recolhidos com exatidão e sem ruído, e da mesma forma. A informação recolhida durante as entrevistas foi registada através da gravação de voz, de forma a permitir que as investigadoras centrassem a atenção nas respostas e não necessitassem de as registar, e da recolha dos desenhos realizados pelas crianças. As entrevistas tiveram uma duração média de 41 minutos, mais especificamente 17 minutos na entrevista individual, 40 minutos nos *mini focus group* e 55 minutos nos *focus group*.

No início das entrevistas (*focus* e individual) foi pedido às crianças para fazerem um desenho individual sobre que coisas são importantes para si e o que a faz sentir-se feliz, tal como é explicitado no guião do estudo internacional já citado. Para a elaboração dos desenhos foram disponibilizadas às crianças materiais para o efeito (folhas A4 brancas, lápis de cor, lápis de carvão, borracha), tendo cada criança demorado, em média, 15 minutos para a elaboração dos mesmos.

Depois da realização dos desenhos, as crianças eram convidadas a explicar o conteúdo dos mesmos e a participar das entrevistas, respondendo às questões que lhes eram dirigidas.

Procedimento de análise de dados

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas e os dados posteriormente analisados através da técnica de análise de conteúdo (Ritchie & Lewis, 2003). Da mesma forma, também os desenhos foram sujeitos ao mesmo tipo de análise. Para a análise do *corpus* das entrevistas realizadas, todo o material obtido nas mesmas foi considerado como unidade de análise do tema, i.e., - excertos das respostas dos participantes (parágrafos), à exceção da pergunta “O que é ser uma criança em Portugal?” e da questão conclusiva sobre a opinião da criança acerca das perguntas e as suas sugestões para o estudo, que constam do guião internacional. Após identificação destas unidades de registo (UR), foi criado um sistema de categorias misto, ou seja, todas as grandes dimensões identificadas neste estudo são teoricamente fundamentadas tendo em conta a revisão de literatura (e.g., Rees et al., 2010;

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Rees & Main, 2015; Gonçalves, 2015) e as categorias e subcategorias são sobretudo baseadas nos dados (*data-driven*) ou *bottom-up*. Neste sistema de categorias misto foram identificadas oito dimensões, 28 categorias e 29 subcategorias. O anexo A apresenta o dicionário de categorias construído para esta análise.

Como forma de sabermos quais as dimensões mais frequentes, realizou-se uma análise de ocorrências, onde se observou a frequência com que ocorre cada dimensão. Por fim, considerou-se apenas as dimensões, categorias ou subcategorias com duas ou mais unidades de registo. Ao considerar o parágrafo como UR, em algumas situações, a mesma foi incluída em mais do que uma categoria ou subcategoria, por remeter para dois temas ou subtemas distintos (e.g., “M: Uma das coisas mais importantes da escola eu acho que é as aulas, todas as aulas e acho que é melhor também os intervalos... também os intervalos e também gosto da educação que eles nos dão.” - Esta UR foi incluída na dimensão *Escola*, tanto na categoria Aprendizagem/Estimulação como na Brincadeira/Interação).

No que refere aos desenhos, cada criança realizou um desenho, à exceção de duas delas, que pediram mais uma folha, pelo que o número de desenhos total é 22. Contudo, dois desses desenhos foram retirados da análise porque, aquando da aplicação, as crianças não estavam envolvidas na tarefa, pois começaram por desenhar algo de forma abstrata (e.g., riscar a folha com lápis preto), não respondendo ao pedido que lhes foi feito. Para efeitos de análise foram considerados 20 desenhos. A folha foi considerada como unidade de registo. Cada um dos desenhos foi analisado e, juntamente com a explicação dada por cada uma das crianças acerca do seu desenho no final do mesmo, identificaram-se algumas das principais dimensões de bem-estar para as crianças. De modo a sabermos quais as dimensões mais frequentes, foi realizada uma análise de ocorrências, observando-se a quantidade de vezes que cada tema surge nos desenhos, sendo que em cada UR poderia surgir mais do que um tema.

Relativamente à validade e fidelidade dos dados, procurou-se seguir um conjunto de procedimentos, que procurassem minimizar os enviesamentos na análise dos dados qualitativos, a saber: antes da efetivação da análise de conteúdo, foram feitas várias leituras do *corpus* de análise por forma a haver uma boa familiarização com os dados; esta leitura foi discutida com a orientadora em diferentes momentos, tal como sugerido por Hills, Knox, Thompson, Williams e Hess (2005). Tal como referido anteriormente, foi construído um dicionário de categorias com o objetivo de tornar o processo replicável no futuro e objetivar a definição das categorias construídas. O processo de categorização foi discutido, em vários momentos da análise, com a orientadora por forma a minimizar enviesamentos por parte da

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

orientanda. Finalmente, o recurso ao desenho permite ir, de algum modo, ao encontro do que se designa por processo triangulação, i.e., procurando recorrer a diferentes metodologias que visem uma maior compreensão dos resultados obtidos.

Capítulo III - Resultados

Representação do bem-estar através de entrevistas

Para uma melhor compreensão, serão apresentadas figuras que ilustram as categorias e as subcategorias identificadas em cada dimensão e as suas respectivas frequências. Após cada figura, será feita uma descrição referente à respetiva figura. Nessa descrição, as dimensões aparecerão a itálico, as categorias a sublinhado e as subcategorias a itálico e sublinhado.

Ao longo do texto, cada dimensão, categoria e subcategoria é acompanhada por exemplos de respostas das crianças entrevistadas ², por forma a exemplificar algumas das unidades de registo (UR) que fazem parte das mesmas. ³

As unidades de registo (UR=794) emergentes do corpus de análise decorrente dos *focus group*, *mini focus group* e da entrevista individual realizados, foram integradas em oito dimensões – *Direitos* (UR = 304), *Escola* (UR = 178), *Bens Materiais* (UR = 133), *Aspetos Monetários/Financeiros* (UR = 109), *Família* (UR = 29), *Utilização dos Tempos Livres* (UR = 21), *Ajudar os Outros* (UR = 16) e *Saúde* (UR = 5) –, estando estas compostas por categorias (N = 28) e subcategorias (N = 29).

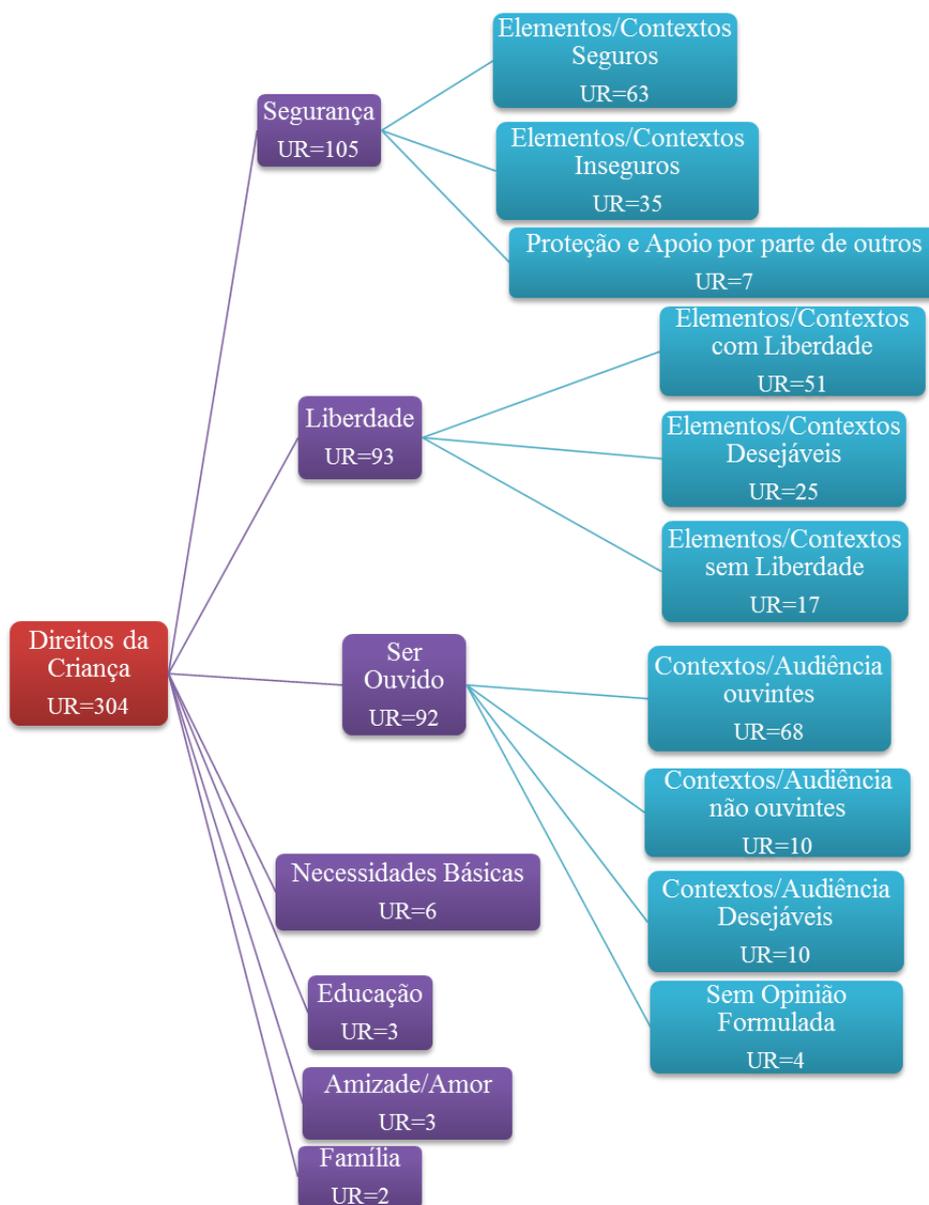
A primeira dimensão, os *Direitos da Criança*, apresenta sete categorias – Segurança, Liberdade, Ser Ouvido, Necessidades Básicas, Amizade/Amor, Educação e Família – e 10 subcategorias – Elementos/Contextos Seguros, Elementos/Contextos Inseguros, Proteção e Apoio por Parte de Outros, Elementos/Contextos com Liberdade, Elementos/Contextos sem Liberdade, Elementos/Contextos Desejáveis, Contextos/Audiência Ouvintes, Contextos/Audiência Não Ouvintes, Contextos/Audiência Desejáveis e Sem Opinião Formulada.

² Os exemplos de respostas dos entrevistados serão identificados da seguinte forma: A letra inicial do nome da criança e o número do *focus* em que esta participou.

³ O número de vezes em que a dimensão, categoria ou subcategoria foi identificada nas entrevistas (frequência) será identificado da seguinte forma “UR”.

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Figura 3.1: Dimensão "Direitos da Criança" e as respectivas categorias e subcategorias



A dimensão dos *Direitos da Criança* assume um papel de destaque no bem-estar das crianças e jovens, pois apresenta um número elevado de UR (UR=304, 38,3%), em comparação com as outras dimensões. Esta dimensão engloba sobretudo aspetos ligados à Segurança, Liberdade, e Ser Ouvido. Relativamente à Segurança (UR=105, 34,5%), existe uma maior expressividade de referências a Elementos/Contextos Seguros (N=63, 60%) – sendo que as respostas remetem sobretudo para a casa, a escola, o bairro, a família e os amigos – “G3: A minha família(...)”; “J2: Em casa porque eu sei que é o meu sítio, é o sítio onde eu vivo e eu gosto muito de lá estar, sinto-me muito mais seguro.”; “J2: Relativamente à

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

escola, eu sinto-me muito seguro porque estou com professores, estou rodeado de auxiliares, a minha escola tem muitas câmeras de segurança e lá eu acho que ninguém me pode fazer mal. Sinto me completamente seguro.”; “In5: Eu também, eu sinto-me segura no meu bairro.” – do que de *Elementos/Contextos Inseguros* (UR=35, 33,3%), cujas respostas remetem, por exemplo, para a existência de elementos de outras etnias no bairro. A referência à escola e ao bairro surge simultaneamente associada a *Elementos/Contextos Inseguros*: “R1: Só tenho é um bocadinho de medo por causa das outras raças.”; “M2: Na minha escola é um bando de não sei o quê. Há lá muitas pessoas...há lá mais pessoas más do que boas e estão se sempre a meter comigo e eu não gosto disso. Sinto-me menos segura.”; “M1: Na patinagem tenho medo de cair.”. Por último, a *Segurança* remete para *Proteção e Apoio por parte de outros* (UR=7, 6,7%): “G3: Estar protegido.”; “R1: Ter alguém a ajudar”; “M1: Estar sempre alguém a apoiar-nos e isso.”.

No que diz respeito à categoria *Liberdade* (UR=93, 30,6%), as crianças identificam mais *Elementos/Contextos com Liberdade* (UR=51, 54,8%) – sendo que as respostas remetem principalmente para a casa, a escola, a rua e o ATL: “F4: Acho que quando estou a brincar na rua. Temos liberdade para fazermos o que quisermos.”; “C2: Em casa, sinto também livre porque tenho as minhas coisas e na rua é porque eu tenho muito espaço para fazer o que me apetecer.”; “J2: Situação? Ah, sim. Por exemplo nas festas de anos, eu sinto que estou lá, que estou à vontade com os meus amigos e posso brincar com eles à vontade.”; “A2: Porque posso estar lá [na escola] sozinha, posso ir para um local calmo onde não saibam onde eu estou e posso fazer o que me apetecer.” – do que *Elementos/Contextos sem Liberdade* (UR=17, 18,3%), em que as respostas remetem, por exemplo, para familiares como a avó. A referência a contextos como a casa, a escola, a rua e o ATL surge simultaneamente relacionada com *Elementos/ Contextos sem Liberdade*: “G3: Não é para fazer o que eu quiser [na rua].”; “R: Fazer o que quero não. Há algumas coisas que eu não posso fazer e não quero fazer [no ATL]”. O direito à *Liberdade* surge ainda associado a *Elementos/Contextos Desejáveis* (UR=25, 26,9%), cujas respostas remetem sobretudo para a escola, a rua, o bairro, a casa e o ATL : “S5: Eu queria no meu bairro, estou a falar a sério... nós lá no meu bairro não temos parque, temos um bocado de espaço para as crianças brincarem mas ninguém brinca porque não há nada mesmo, só há cães, entramos lá e os cães começam a ladrar e começam a morder e as crianças não podem, estão a brincar lá na estrada.”; “ C2: Eu acho que é assim nos hotéis, eu gosto de ter liberdade nos hotéis.”; “ Em casa.”.

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

No que refere à categoria Ser Ouvido (UR=92, 30,1%), verifica-se uma maior referência a Contextos/Audiência Ouvintes (UR=68; 73,9%), por exemplo à casa, à escola, à família e aos professores – “M2: Eu quando dei uma opinião... eu antes de ter a minha gata, eu estava sempre a dizer aos meus pais que fazia-me bem, fazia-me bem ter um animal de estimação para também eu não me sentir só. Na minha opinião, eu disse ao meu pais que era melhor para eu também não estar sempre a sentir sozinha e, resultou. Eu acho que nessa altura, a minha opinião importou e...”; “C2: Na minha parte, já teve muitas pessoas a querer tipo ouvir, como por exemplo, os meus tios, as minhas tias como eles. Quando eu estou tipo sozinha, eles fazem assim...entrevistam-me como se fosse tipo na televisão, então eles gostam muito de me ouvir e eu gosto de os ouvir a eles porque eles também me dão muita atenção, então eu gosto das pessoas que me dão atenção.”; “M1: (...) Na escola, quando eu falo, há muitas pessoas que me estão a ouvir.” – do que a Contextos/Audiência Não Ouvintes (UR=10, 10,9%), sendo que a referência a contextos como a casa e a escola surge simultaneamente relacionada com esta subcategoria – “(...) Em casa, por exemplo, vocês consideram que a vossa opinião é importante? (...) F4: Depende do assunto.”; “L5: A mim não [me ouvem na escola].”, ou a Contextos/Audiência Desejáveis (UR=10, 10,9%), cujas respostas remetem, por exemplo, para situações de maior stress. A referência à escola emerge simultaneamente associada a Contextos/Audiência Desejáveis: “M2: Eu acho que devia ser mais ouvida nas zonas onde estou mais preocupada. Nas zonas em que estou mais preocupada, que estou mais stressada ou tenho algum problema. E também gostaria de ser mais ouvida na escola.”; “B5: Na escola, quando eu sei a resposta e a professora escolhe outra pessoa. Não deixa falar.”; “C2: Eu acho que é mais na escola.”. Este direito da criança está também associado à subcategoria Sem Opinião Formulada (UR=4, 4,4%), que se refere ao facto de, provavelmente, as crianças ainda não terem pensado sobre este assunto ou não terem sido estimuladas para tal: “Achas que em casa a tua opinião não importa? (...) R1: Deve de importar.”; “Em que tipo de situações [é que a opinião é importante], por exemplo? (...) R1: Eu acho que não...não sei.”.

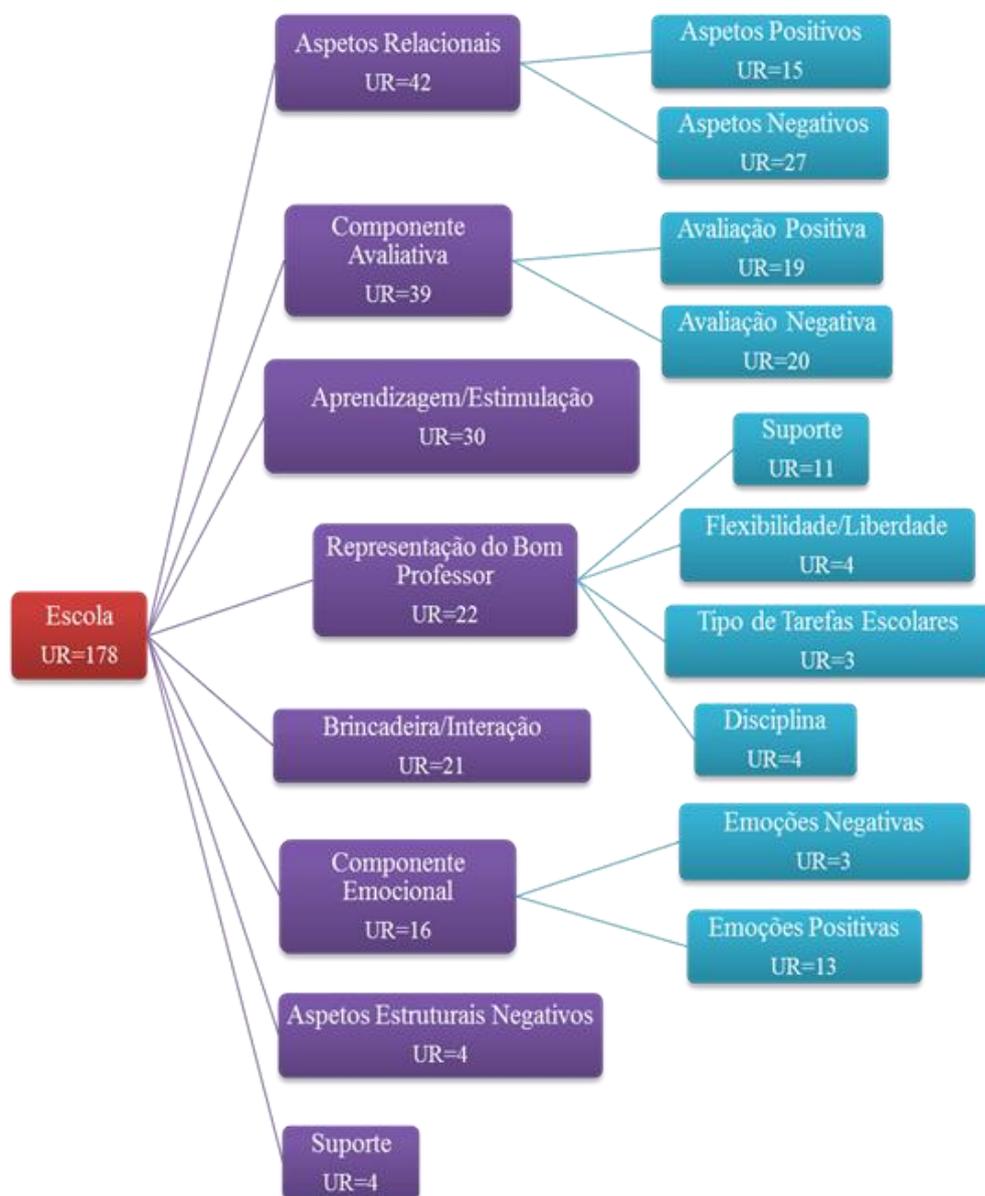
Menos expressivas foram as categorias Necessidades Básicas, Educação e Amizade/Amor. Relativamente às Necessidades Básicas (UR=6, 2%), as respostas fazem sobretudo referência à saúde e à alimentação – “J2: (...) Eu acho que devia haver uma espécie, pronto uma coisa que os ajudasse para que eles não passassem fome porque toda a criança merece ter comida (...); “N4: Saúde (...).” Associadas aos Direitos da Criança estão ainda a Educação (UR=3, 1%), - “(...) Que tipo de coisas é que vocês acham que são importantes as crianças terem, em termos de satisfazer (...) B5: Educação.” – a Amizade/Amor (UR=3, 1%) – “Coisas que

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

vocês pensam que são importantes as crianças terem (...) S5: Amizade, amor.” – e a Família (UR=2, 0,66%): “É para perguntar que tipo de coisas é que vocês pensam que são.. que é importante as crianças terem? (...) F4: Família.”.

A dimensão *Escola* é composta por oito categorias – Aspetos Relacionais, Componente Avaliativa, Aprendizagem/Estimulação, Representação de um Bom Professor, Brincadeira/Interação, Componente Emocional, Aspetos Estruturais Negativos e Suporte – e 10 subcategorias – Aspetos Positivos, Aspetos Negativos, Avaliação Positiva, Avaliação Negativa, Suporte, Flexibilidade/Liberdade, Tipo de Tarefas Escolares, Disciplina, Emoções Negativas, Emoções Positivas.

Figura 3.2: Dimensão "Escola" e respectivas categorias e subcategorias



PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

A *Escola* (UR=178, 22,4%) consiste na dimensão com mais categorias. Para as crianças, a mesma refere-se a Aspetos Relacionais (UR=42, 23,6%), que remetem para mais Aspetos Negativos (UR=27, 64,3%), sendo que as respostas destacam sobretudo as relações com os amigos e com os professores – “M2: A minha pior parte quando estou na escola é chatear-me com os meus amigos num sítio que eu adoro estar. Isso aí é o que eu mais detesto para estar na escola.”; “A4: O professor é mau. Os meus colegas provocam para eu bater neles e eu não sei o que é que eu faço.”; “C4: A pior parte é..a pior parte é estarem a gritar comigo e eu a falar.” – do que Aspetos Positivos (UR=15, 35,7%). A referência às relações estabelecidas com os amigos e com os professores surgem simultaneamente associadas a Aspetos Positivos: “A2: Para mim, o sítio mais importante da escola é o bar porque é lá que posso conviver com os meus colegas e amigos.”; “D4: Os professores quando são maus é porque querem o nosso bem. Eles não estão a fazer por maldade, querem só o nosso bem.”; “Li5: (...) podemos sempre contar com eles [os professores] para alguma coisa que precisarmos.”.

Sobre a *Escola*, as crianças fazem uma avaliação da mesma [Componente Avaliativa (UR=39, 21,9%)], sendo esta mais negativa [Avaliação Negativa (UR=20, 51,3%)], relacionada sobretudo com a importância dos professores, com o não gostar da escola, com o trabalho e com a Direção da escola – “C2: Para mim não são importantes os professores. (...)”; “F4: (...) não gosto dos professores.”; “J2: Para mim a pior parte da escola é a Direção.” –, do que positiva [Avaliação Positiva (UR=19, 48,7%)]. A referência à importância dos professores e ao gostar da escola emerge simultaneamente relacionada com a Avaliação Positiva: “M2: Eu adoro a escola. É muito fixe. (...)”; “M2: (...)Mas gosto de ficar de castigo porque o castigo...eu um dia fui para o castigo, pronto sem estar de castigo e foi bué fixe, foi bué fixe.”; “C4: Gosto da escola.” – deste microssistema por parte das crianças.

A *Escola* é também vista enquanto espaço de Aprendizagem/Estimulação (UR=30, 16,9%) – “J2: Eu gosto da escola porque eu basicamente gosto muito de aprender coisas novas. Eu gosto muito de aprender coisas novas, que eu sou muito curioso, gosto de estar sempre a aprender e quero viajar para aprender mais coisas.”; “Li5: Com os professores nós podemos aprender coisas novas (...)”; “M2: Para mim todos os professores são importantes, todos eles são importantes porque cada um ensina coisas diferentes. (...)” – e de Brincadeira/Interação (UR=21, 11,8%): “C2: Ah para mim as coisas mais importantes da escola? (...) Também para mim é o intervalo, também para mim é o intervalo.”; “C4: Às vezes, no recreio..a melhor parte de estar na escola é o recreio, estar a dançar (...)”; “J2: Para mim um dos sítios mais

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

importantes da escola é o recreio. (...) Nós temos de ter um bocado de recreio para nós conseguirmos organizar as ideias, para brincarmos um bocadinho (...).”

Relativamente à Representação de um Bom Professor (UR=22, 12,4%), o mesmo é maioritariamente visto como fonte de Suporte (UR=11, 50%): “M2: Para mim um bom professor é preciso que ele tenha paciência para aturar todos os alunos, ensinar todos os alunos e conseguir...como é que hei-de dizer... conseguir ultrapassar tudo com os alunos até uma nova etapa.”; “B5: Um bom professor é alguém que nos ensine...”; “A2: Tem de saber ouvir os alunos, não criticar as opiniões mesmo que estejam erradas.” – e como uma figura ligada a Liberdade/Flexibilidade (UR=4, 18,2%), – “C4: Um bom professor? Posso dizer?... Um bom professor deixa, acabaram as aulas, vamos num livro ou dois, fazemos duas três fichas de um livro, três fichas do outro, podem ir para o intervalo, podem arrumar as coisas, lanchar, podem ir para o intervalo.”; “R1: Um bom professor (...) deixa-nos fazer muitas coisas e... por mim está tudo dito.” Ainda, a essa representação aparece a Disciplina adotada pelo professor dentro da escola (UR=4, 18,2%), exclusivamente associada à existência de castigos – “J2: Eu acho que um bom professor deve de por os alunos de castigo quando se portam mal (...).”; “F4: Um bom professor é aquele que castiga.”; “B5: (...) que quando alguém luta, que em vez de gritar no meio da sala, podia pô-los de castigo logo e também podia dar notas áqueles que se portavam bem, davam um carimbo.” – e, ainda que de forma menos expressiva, um conjunto de tarefas escolares (Tipo de Tarefas Escolares) (UR=3, 13,6%), que remetem sobretudo para o pintar, o desenhar, os trabalhos de casa e a visualização de filmes: “A4: Dá-nos trabalhos de casa chatos.”; “N4: Pintar, desenhar..”.

A Escola surge também relacionada com uma Componente Emocional (UR=16, 9%), sendo que as crianças percecionam este microssistema enquanto promotor de mais Emoções Positivas (UR=13, 81,3%) – “R1: Eu sinto-me bem.”; “D4: Eu sinto me bem na escola.”; “S5: Sinto-me feliz, divertida.” - do que Emoções Negativas (UR=3, 18,8%): “A4: Eu odeio a escola.”; “R4: (...) às vezes sinto-me bem na escola, às vezes não.”.

Das entrevistas emergem também, mas com menor expressividade, Aspetos Estruturais Negativos associados à estrutura e condições da escola (UR=4, 2,25%), cujas respostas remetem exclusivamente para o almoço – “R1: O almoço. Nós não gostamos da sopa e da comida.”; “ (...) E qual é que é a pior parte [da escola]? M1: O almoço”.

Por último, a Escola surge ainda, mas de forma menos expressiva, enquanto fonte de Suporte (UR=4, 2,25%) “J2: A coisa que eu mais gosto na escola é os professores. Eu acho incrível a maneira como que eles nos conseguem ajudar nas dificuldades que temos e ajudam-

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

nos muito em relação às nossas dúvidas.”; “F4: Apesar de serem maus acho que sim, que são importantes[os professores] para todos nós porque nos vão ajudar a crescer, para conseguir arranjar emprego e termos uma vida estável.”; “S5: E os professores dão nos carinhos (...)”.

No que diz respeito à dimensão dos *Bens Materiais*, esta engloba duas categorias – Componente Avaliativa e Tipo de Materiais – e duas subcategorias – Avaliação Positiva e Avaliação Negativa.

Figura 3.3: Dimensão "Bens Materiais" e respectivas categorias e subcategorias



A referência a *Bens Materiais* (UR=133, 16,8%) é sobretudo acompanhada por uma avaliação dos mesmos [Componente Avaliativa (UR=84, 63,2%)], sendo que as crianças fazem mais vezes uma Avaliação Positiva (UR=59, 70,2%) deste tipo de bens, em que as respostas remetem principalmente para a importância e vantagens de materiais como os livros, os telemóveis e os computadores – “N4: É importante [os telemóveis] porque se nós quisermos ligar para o 112, eles vêm e depois eles vão-nos buscar. Se nós não tivermos o telefone, não podíamos ligar para o 112.”; “J2: Eu acho que os livros são uma parte de aprendizagem muito importante para as crianças porque cada vez que uma pessoa lê está a exercitar a matéria porque uma pessoa pode esquecer-se de muitas coisas mas quando vai para ler, pode-se lembrar de algumas palavras que não se lembrava antigamente. Está a ler um livro, esqueceu-se de uma palavra já à muito tempo, passa a ler o livro e depois consegue perceber pelo contexto o que é que a palavra quer dizer.”; “S5: Porque estamos em casa, não temos nada para fazer e aquilo[telemóveis e computadores] é bué fixe. Jogamos..” –, do que uma Avaliação Negativa (UR=25, 29,8%). A referência a telemóveis e computadores surge simultaneamente associada a uma Avaliação Negativa dos mesmos, centrando-se, neste caso,

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

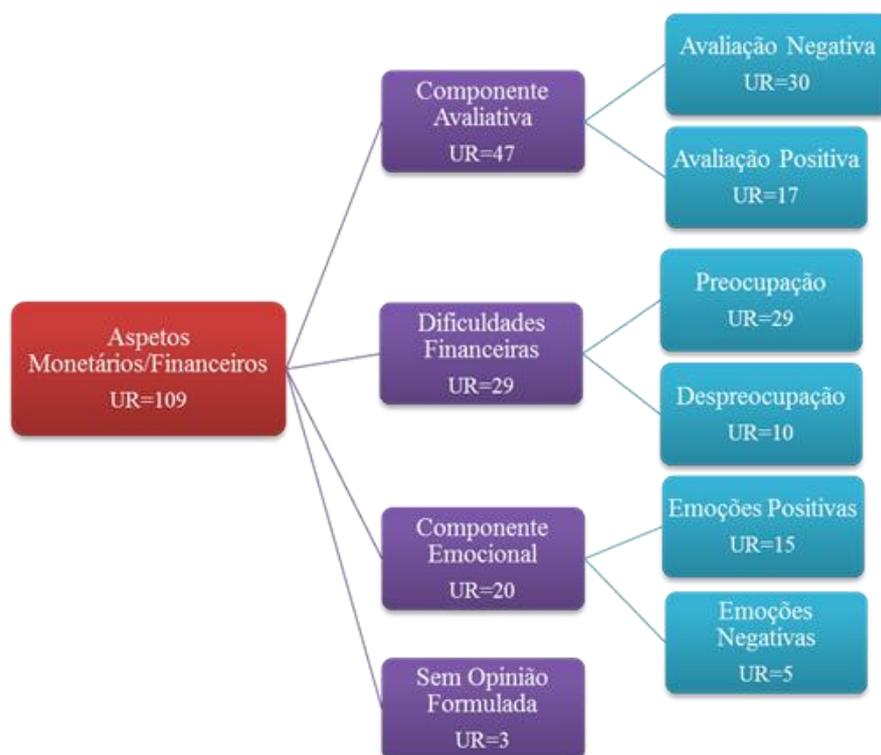
sobre a importância e desvantagens destes bens materiais: “J2: É assim, eu acho que telemóveis e os computadores, as crianças antes dos 18 anos, nenhuma criança deveria ter, porque as crianças ainda não têm idade. Primeiro, podem se meter em sítios que não devem com os telemóveis e os computadores. E mesmo que tenham, é mesmo só para fazer chamadas, não pode ter acesso à net, não pode ter nada porque há umas crianças que não sabem o que estão a fazer e sem querer metem-se com alguém, por exemplo no facebook, não sabem quem essa pessoa é e depois essa pessoa pode-lhe fazer mal.”; “F4: Por outro acho que não, porque como há algumas pessoas, hoje em dia pessoas de 5º Ano já têm telemóvel e nem sabem como é que funciona, podem acabar por fazer coisas que não devem.”; “F4: Eu não gosto de livros.”.

No caso dos *Bens Materiais*, as crianças referem diferentes Tipos de Materiais (UR=49, 36,8%), sendo que as respostas remetem sobretudo para o vestuário (calçado e roupa) e os objetos para a casa. Os bens materiais surgem ainda relacionados com os materiais escolares, uma casa, o dinheiro, a comida, os carros, os telemóveis, as consolas e os portáteis: “B5: Roupa e ténis.”; “G3: O aquecedor... como é que se diz? O aquecedor e aquilo da cozinha que aquece a comida [o microondas].”; “C2: Então, o que eu acho que as famílias têm de ter para sobreviver..eu acho que elas têm de ter muito dinheiro, mesmo muito dinheiro, muito dinheiro mesmo para conseguirem sobreviver porque com esta crise, ninguém consegue sobreviver.”; “R1: Ah e telemóveis, para quando não estamos bem, ligarmos a alguma pessoa para nos ajudar.”; “S5: Um carro, temos de ter.”.

A quarta dimensão, referente aos *Aspetos Monetários/Financeiros*, inclui quatro categorias – Componente Avaliativa, Dificuldades Financeiras, Componente Emocional e Sem Opinião Formulada – e seis subcategorias – Avaliação Positiva, Avaliação Negativa, Preocupação, Despreocupação, Emoções Positivas e Emoções Negativas.

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Figura 3.4: Dimensão "Aspetos Monetários/Financeiros" e respectivas categorias e subcategorias



A referência a *Aspetos Monetários/Financeiros* (UR=109, 13,7%) surge associada a uma avaliação dos mesmos [*Componente Avaliativa* (UR=47, 43,1%)], sendo esta mais negativa [*Avaliação Negativa* (UR=30, 27,5%)], remetendo sobretudo para a importância e desvantagens da criança ter o seu próprio dinheiro – “J2: Eu acho que as crianças não devem ter dinheiro à sua disposição porque as crianças ainda não têm maturidade porque as crianças podem gastar em coisas que não sabem o que é e podem-lhes fazer muito mal. Por exemplo, há muitas crianças que não sabem o que fazem, vão a uma loja, não sabem o que é, perguntam o que é ao senhor, o senhor pode-lhes mentir e dizer que é uma coisa muito bonita, muito gira e as crianças quando vão a abrir, pode ser uma grande porcaria, que as crianças...”; “F4: Eu acho que crianças não devem de ter o seu próprio dinheiro porque não sabem como utilizar e podem gastar em coisas desnecessárias e não de querer e depois não ter.”; “L5: E também porque uma criança não tem condição de guardar dinheiro.” –, do que positiva [*Avaliação Positiva* (UR=17, 15,6%)]. A referência à importância e vantagens da criança ter o seu próprio dinheiro emerge simultaneamente relacionada com uma *Avaliação Positiva*: “A2: Eu acho que sim [que as crianças devem de ter o próprio dinheiro], para as crianças aprenderem a gerir o seu próprio dinheiro e saberem comprar as coisas. Os pais dão-lhes mesada e dizem

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

“só no dia 1 é que vais receber e se dentro desse mês gastares o dinheiro todo, eu já não te dou e aí já não tens dinheiro para comprar nada. Ficas com o que tens.”; “Li5: Eu acho bom termos sempre algum dinheiro reservado para o caso dos nossos pais não nos poderem comprar alguma coisa e nós compramos com o nosso dinheiro.”.

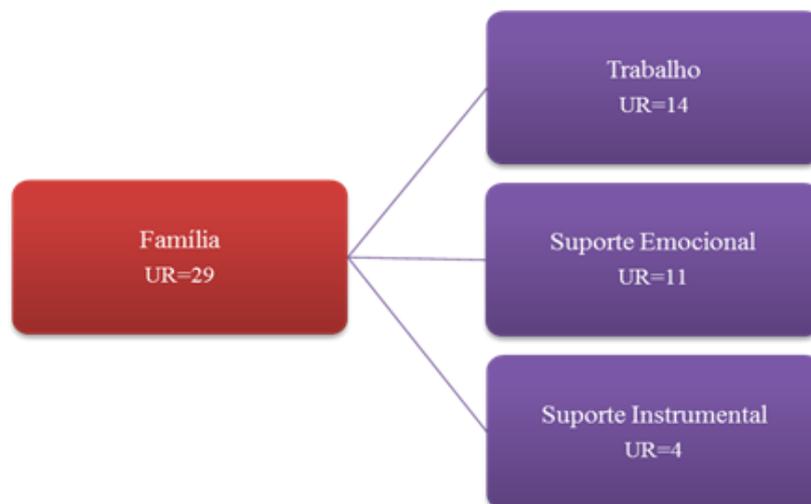
Ainda no que diz respeito aos *Aspetos Monetários/Financeiros*, estes surgem também associados às Dificuldades Financeiras (UR=39, 35,8%), verificando-se uma maior Preocupação por parte das crianças quanto à falta de dinheiro (UR=29, 74,4%) – “M2: Eu acho que sim porque...eu acho que sim, preocupa porque cada uma criança quando não têm dinheiro, também não podem ter comida para comprar, não podem ter comida ao jantar na mesa e depois as crianças passam muita fome, não têm dinheiro para a escola, para a sua própria casa, para a sua faculdade, não têm dinheiro..não têm dinheiro para as coisas que elas precisam. Eu acho que preocupa porque os pais ficam stressados e as crianças ainda ficam mais.”; “G3: Porque ficam pobres.” – do que uma Despreocupação (UR=10, 25,6%) quanto a esse assunto: “C2: Eu acho que não, porque nós ainda somos tão pequenos, porquê preocuparmo-nos com o dinheiro? Porque o dinheiro não nos vai interessar nada. O que importa em todas as crianças do mundo é estudar para depois ir para a faculdade, formar-se e ter o seu futuro. Depois vai pensar melhor no dinheiro, mas enquanto somos crianças, nós não vamos preocuparmo-nos muito com o dinheiro. A família é que resolve essas coisas.”; “Li5: Eu acho que não se devem preocupar porque depois as crianças querem logo fazer alguma coisa para tentar ajudar.”.

A dimensão dos *Aspetos Monetários/Financeiros* revela estar também relacionada com uma Componente Emocional (UR=20, 18,4%), sendo que as crianças percecionam o facto de gastar o seu próprio dinheiro enquanto promotor sobretudo de Emoções Positivas (UR=15, 75%) – “E como é que isso vos fazia sentir, se vocês gastassem o vosso dinheiro nessas coisas, como é que iam se sentir? (...) B5: Feliz.”; “(...)Agora eu queria...vocês davam dinheiro aos pais, ajudavam a pagar as despesas e como é que isso vos ia fazer sentir? (...) C4: Eu ia-me sentir bem por causa que estou a ajudar os meus pais.”; “(...) E como é que isso vos faz sentir quando gastam o vosso dinheiro nessas coisas? (...) M1: Também se for alguma coisa que eu gosto, fico feliz e...não sei mais.” – fazendo menos referência a Emoções Negativas (UR=5, 25%): “R1: Se for muito dinheiro, eu fico arrependido. (...)”; “C: Eu sinto-me assim um pouco mal por gastar o meu dinheiro (...)”; “M2: (...)E sinto-me mal porque estou a gastar muito dinheiro do meu mealheiro.(...)”.

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Para a dimensão *Família*, emergiram três categorias – Trabalho, Suporte Emocional e Suporte Instrumental.

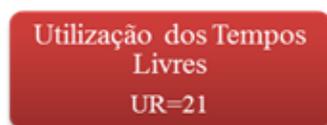
Figura 3.5: Dimensão "Família" e respectivas categorias



A *Família* (UR=29, 3,65%) encontra-se associada ao Trabalho (UR=14, 48,3%), sendo este encarado como uma fonte de rendimento: “M2: Trabalhar, trabalhar muitas horas. Conseguir vender coisas para ganhar mais dinheiro para as coisas que eles precisem e conseguem e terem comida sempre na mesa, almoço, jantar, seja o que for. Desde que elas trabalhem muito para terem o que conseguem e se for o suficiente, acho que não há mais para referir.”; “C2: Trabalhar. Tem de trabalhar para terem dinheiro, assim naqueles trabalhos que se ganha muito e trabalhar até onde conseguir pronto porque eu acho que trabalhar assim vamos conseguir muito. Se trabalharmos, vamos conseguir garantir mais as coisas, ter mais dinheiro para fazermos mais coisas. (...)”; “C4: Ela tem de trabalhar o suficiente, nem que seja aos fins de semanas, no domingo ou no sábado, um dia só, no sábado ou no domingo, trabalhar só para fazer aquele esforço para a sua família.”.

No que diz respeito à *Família*, esta surge também enquanto fonte de Suporte Emocional (UR=11, 37,9%) – “R1: Terem mimos dos pais e...não sei.”; “J2: (...) cada família devia de ter muito respeito, muito amor, muito carinho. Deviam de estar sempre todos unidos (...); “J2: Eu acho que cada família deve ter amizade entre eles (...); “F4: Eu acho que para termos uma vida boa, basta termos a nossa família e sermos felizes.” – e, de forma menos expressiva, enquanto fonte de Suporte Instrumental (UR=4, 13,8%): “S5: As mães deles têm de comprar tudo o que é preciso para uma criança.”; “S5: As mães têm de comprar.”.

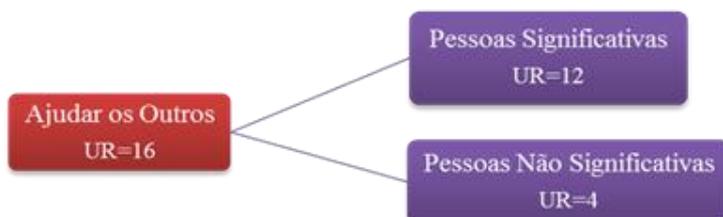
Figura 3.6: Dimensão "Utilização dos Tempos Livres"



No que diz respeito à dimensão *Utilização dos Tempos Livres*, esta surge associada a determinadas atividades (UR=21, 2,7%), que remetem na maior parte das vezes, para a descrição de atividades desportivas nas quais estão envolvidos: “M1: (...) gosto de patinar.”; “F4: Gosto de jogar rugby, estar com os meus amigos e estar na rua às vezes.”; “B5: (...) Gosto de dançar, gosto de andar de patins, gosto de andar de bicicleta e...”; “Lu5: (...) Gosto de ir à piscina, gosto de andar de bike, gosto de andar de skate.”.

Para a dimensão *Ajudar os Outros*, surgiram apenas duas categorias – Pessoas Significativas e Pessoas Não Significativas.

Figura 3.7: Dimensão "Ajudar os outros" e respetivas categorias



Destaca-se ainda como dimensão do bem-estar a possibilidade de *Ajudar os Outros* (UR=16, 2%), nomeadamente Pessoas Significativas (UR=12, 75%), como a mãe, o pai, os irmãos e a tia – “C4: Posso falar? Eu ia gastar.. se eu tivesse 100 euros, eu dava 50 à minha mãe e 50 para a comida de casa.”; “G4: Se eu tivesse, dava ao meu irmão, dava à minha tia para cuidar do bebé, chama-se Santiago e o resto era para dividir para a minha mãe, para comprar comida e... e dava à minha tia 1000 dólares...”; “G4: A mim se eu tivesse 1000 euros dava 500 à minha mãe.” –, e de forma menos expressiva Pessoas Não Significativas

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

(UR=4, 25%), como por exemplo, pessoas sem-abrigo: “G4: Dividia os outros 500 para os pobres.”; “C4: Eu quero falar, eu quero falar. Se tivesse um pobre na rua e se tivesse agora mesmo...se eu ganhasse agora mesmo o euromilhões, se eu ganhasse mesmo o euromilhões agora e o mendigo estava lá a pedir dinheiro, eu dava 50 ao mendigo.”; “G4: E o resto ficava para mim para comprar...para dar aos pobres, coitados.”

Figura 3.8: *Dimensão "Saúde"*



A Saúde é uma das dimensões que se destaca de forma menos expressiva para as crianças (UR=5, 0,6%): “A4: Nós precisamos de tratamentos médicos.”; “M2: Eu acho que as crianças pronto, devem ter, em vez de mais açúcar nos alimentos, porque cada coisa que nós comemos, por exemplo, o gelado tem muito açúcar e isso também faz mal. E portanto eu não gosto disso porque depois as pessoas ficam mal, mas há muito alimentos como os brócolos que não têm nada que...”

Em síntese, os resultados apontam como principais domínios de bem-estar para as crianças e jovens os *Direitos da Criança*, a *Escola*, a *Utilização dos Tempos Livres* e os *Aspetos Monetários/Financeiros*. Os *Direitos da Criança* surge enquanto domínio mais expressivo, seguido da *Escola*. Outros domínios com principal destaque e relevância para o bem-estar das crianças e jovens são a *Utilização dos Tempos Livres* e os *Aspetos Monetários/Financeiros* (Figura 3.9).

Figura 3.9: Principais domínios de bem-estar subjetivo emergentes

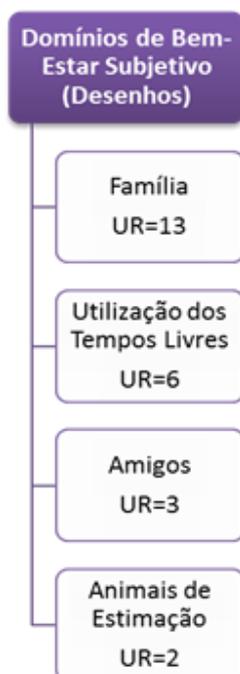


Representação do bem-estar através de desenhos

No que refere aos desenhos realizados (Anexos D, E, F, G, H e I), dos mesmos emergem como domínios importantes para o bem-estar subjetivo das crianças a *Família*, a *Utilização dos Tempos Livres*, os *Amigos* e os *Animais de Estimação* (Figura 3.10). Mais concretamente, a *Família* surge como domínio mais expressivo (UR=13, 65%), seguido da *Utilização dos Tempos Livres* (UR=6, 30%). Como menos expressivos, surgem, nos desenhos, os *Amigos* (UR=3, 15%) e os *Animais de Estimação* (UR=2, 10%). A *Liberdade* (UR=1, 5%) e a *Saúde e Felicidade* (UR=1, 5%) surgem apenas de forma residual.

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Figura 3.10: *Principais domínios de Bem-Estar Subjetivo emergentes dos desenhos*



Capítulo IV – Discussão

O presente estudo teve como objetivos explorar a percepção de bem-estar das crianças portuguesas, através de duas metodologias distintas: a entrevista e o desenho, analisando os significados atribuídos tanto ao conceito de bem-estar como aos domínios subjacentes ao mesmo. Apesar de existir já um leque de estudos que tentam aceder aos significados das crianças (e.g., Freire et al., 2013; Rees & Main, 2015), desconhecem-se investigações que tenham utilizado o desenho como metodologia complementar.

Os resultados demonstram que o bem-estar subjetivo é visto pelas crianças como um constructo multidimensional, isto é, as crianças percecionam o seu bem-estar como resultado de várias dimensões da sua vida, o que vai de encontro à investigação realizada nesta área (e.g., UNICEF, 2007; Rees et al., 2010; Rees & Main, 2015).

Como domínio de bem-estar mais expressivo, surge os direitos da criança, com bastante destaque em relação às outras dimensões. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) defende a ideia de que é essencial dar atenção a vários aspetos da vida das crianças, como a educação, o cuidado, a saúde, o comportamento social e a cultura (Aldegate & McIntosh, 2006), elaborando um conjunto de direitos relacionados com a Liberdade (Art. 13, 14 e 15), com o Ser Ouvido (Art. 12), com a Família (Art. 9 e 10), com a Saúde (Art. 24) e com a Educação (Art. 28) (UNICEF, 2004), que devem de ser respeitados com o objetivo de melhorar a vida das crianças e jovens. Atualmente, muitas escolas têm inserido nos seus currículos escolares o ensino dos direitos, como forma de dar a conhecer às crianças e jovens os mesmos (Direção-Geral da Educação, 2013), o que pode provocar nas crianças uma maior sensibilidade quanto ao papel que estas questões têm na sua vida. O ênfase dado nas escolas a este tema poderá ser uma explicação para o destaque dado pelas crianças, neste estudo, ao domínio dos Direitos da Criança, pois permite um maior conhecimento dos mesmos, o que poderá provocar uma especial atenção a este tema por parte das crianças quando, por exemplo, através dos media surgem questões ligadas à segurança, derivadas das situações de guerra.

O domínio dos Direitos da criança emerge sobretudo relacionado com a Segurança, a Liberdade e o Ser Ouvido, o que vai de encontro com a investigação que revela estes aspetos como relevantes para a vida das crianças, ou seja, para o seu bem-estar (Rees & Main, 2015). Relativamente à Segurança, verificou-se que as crianças fazem referência principalmente a Elementos/Contextos Seguros. Este parece ser um aspeto importante dado a investigação

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

revelar como necessário as crianças terem ambientes seguros e adequados em todos os contextos da sua vida, já que a existência de sentimentos de insegurança quanto a esses contextos resulta em níveis mais baixos de bem-estar para as mesmas (The Children's Society, 2012).

O direito de ser ouvido parece apresentar uma grande ênfase (Selwyn & Riley, 2015). Este aspeto parece importante dado que as crianças que exibem uma maior satisfação com a sua vida no geral têm um papel ativo nas decisões que lhe dizem respeito, sobretudo no seio familiar (The Children's Society, 2012), o que vai de encontro aos resultados, que demonstram que este direito emerge sobretudo associado a Contextos/Audiência Ouvintes, i.e., a pessoas ou contextos de vida das crianças onde estas sentem que a sua opinião é importante.

Ainda dentro deste domínio verifica-se a importância do direito à família, o que vai de encontro aos dados que destacam a importância de uma família amorosa e compreensiva no crescimento e bem-estar das crianças (UNICEF, 2014). Para que uma criança desenvolva a sua personalidade de forma adequada e harmoniosa, considera-se essencial a existência de um ambiente familiar, capaz de providenciar sentimentos de felicidade, amor e compreensão (UNICEF, 2004). Adicionalmente, os dados qualitativos permitem identificar outros direitos importantes para as crianças, como o direito à satisfação das necessidades básicas (saúde e alimentação), o direito à educação e o direito à amizade e amor.

Para além do domínio dos Direitos, a Escola emerge como um dos domínios mais expressivos para o bem-estar das crianças, tal como se tem verificado noutros estudos (e.g., Bradshaw et al., 2013; Gonçalves, 2015). Segundo Bradshaw et al. (2013), a escola é, a seguir à família, o ambiente mais importante para as crianças. A Escola surge principalmente associada a aspetos relacionais, ou seja, à qualidade das relações que as crianças estabelecem no contexto escolar. Este resultado parece importante dado a pesquisa referir que as relações que as crianças estabelecem com os seus colegas de escola são um importante determinante da felicidade (Bradshaw et al., 2013). Ainda, as relações de amizade que as crianças estabelecem com os colegas de escola ajudam na adaptação das mesmas ao contexto escolar, o que depende da qualidade dessas amizades (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997). Quanto aos aspetos relacionais, neste estudo, as crianças referem sobretudo aspetos positivos associados a essas relações, o que aparenta ser importante dado a pesquisa mostrar que a percepção de suporte por parte dos colegas parece estar associada com melhores atitudes relativamente à escola (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996) e que as relações fortes e de

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

suporte com os professores provocam sentimentos de segurança, sentimentos de competência, e aumento do sucesso escolar das crianças (Hamre & Pianta, 2006). As crianças deste estudo identificaram ainda, apesar que de forma menos expressiva, aspetos negativos quanto às relações existentes em contexto escolar. A literatura revela que a existência de conflitos nas relações estabelecidas na escola parecem estar relacionadas com um desajustamento escolar, como elevados níveis de solidão escolar e baixos níveis de envolvimento escolar (Ladd et al., 1996). As características das relações de amizade estabelecidas no contexto escolar podem apresentar vantagens ou desvantagens psicológicas, que irão afetar o desenvolvimento e ajustamento das crianças (Ladd et al., 1996), o que pode explicar o facto deste ter sido considerado um dos aspetos mais importantes para o bem-estar das crianças no ambiente escolar.

No presente estudo, constatou-se também que a Escola é vista enquanto espaço privilegiado de aprendizagem e brincadeira, e promotora de várias emoções, tanto positivas como negativas (Componente Emocional).

Por outro lado, os Aspetos monetários/financeiros assumem também alguma expressividade para as crianças, o que vai de encontro com algumas pesquisas (e.g., Rees et al, 2010; Rees & Main, 2015). A crise económica que se fez sentir em Portugal nos últimos anos e, conseqüentemente, as medidas de austeridade que têm sido adotadas, têm tido conseqüências diretas no bem-estar das crianças, pois estas mostram-se bastante atentas e preocupadas com o que acontece no quotidiano das suas famílias (Wall et al., 2013), sentindo-se ansiosas e stressadas com as mudanças que emergem no seio familiar, como o desemprego dos pais ou a perda de rendimento, e com as crises familiares que surgem como conseqüência dessas mudanças (UNICEF Office of Research, 2014), o que pode explicar o facto dos resultados evidenciarem uma preocupação por parte das crianças quanto às dificuldades financeiras. Adicionalmente, os dados qualitativos permitem perceber ainda que as crianças, quando questionadas sobre como se sentem quando gastam o próprio dinheiro, identificam algumas emoções positivas, como o sentir-se bem, orgulhosa e feliz, e algumas emoções negativas, como o sentir-se mal, infeliz e arrependida, ou seja, os Aspetos monetários/financeiros são vistos enquanto promotores de diversas emoções. Verificou-se ainda que as crianças não apresentam uma opinião formulada acerca destes aspetos, provavelmente explicado pelo facto de ainda não terem pensado sobre este assunto ou não terem sido estimuladas para tal.

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

As crianças destacam, ainda, a Família como domínio relevante para o seu bem-estar. As relações que as crianças estabelecem com a família parecem afetar de alguma forma o seu bem-estar, o que depende da qualidade das mesmas, ou seja, boas relações com familiares parecem provocar um aumento do bem-estar das crianças, enquanto que más relações, como experiência de maus-tratos e injustiças, parecem levar a menores níveis de bem-estar (Goswami, 2012). O domínio familiar surge sobretudo associado ao trabalho, enquanto fonte de rendimento, no sentido de se conseguir, através desse esforço, obter tudo o que se necessita para ter uma boa vida. Adicionalmente, os dados qualitativos permitem ainda perceber a família enquanto fonte de suporte emocional e instrumental, o que está de acordo com os resultados obtidos na primeira etapa do projeto, que resultou no trabalho de Gonçalves (2015). O suporte social tem sido definido como o apoio prestado por outros a uma determinada pessoa, no sentido de ajudá-la a gerir as suas experiências de stress e aumentar o seu bem-estar, e que comporta a existência de dois tipos de suporte distintos: o suporte instrumental e o suporte emocional (House, 1981; Cohen & Wills, 1985, citados por McIntosh, 1991). De acordo com a literatura, a família é um dos contextos visto como fonte de suporte emocional e instrumental (Caplan, 1976), verificando-se assim que os resultados obtidos estão de acordo com a pesquisa.

O domínio familiar é também um dos domínios identificados pelas crianças através dos desenhos, sendo que, neste caso, é considerado como o domínio mais expressivo, o que vai de encontro com alguns estudos (Rees et al., 2010; Goswami, 2012; Rees & Main, 2015; Gonçalves, 2015), que consideram a família como o domínio mais importante para o bem-estar das crianças. Este resultado vai também de encontro com o relatório do “*The Children’s Society*”, em 2012, que concluiu que as relações familiares têm uma contribuição importante para o bem-estar das crianças. Também Strózik, Strózik e Krzysztof (2015), realizaram um estudo acerca do bem-estar subjetivo em crianças residentes na Polónia, estudo esse incluído no *International Survey of Children’s Well-being (ISCWeB) - Children’s Worlds*, que verificou que o domínio em que as crianças se encontravam mais satisfeitas era a vida familiar, o que, juntamente com investigações anteriores (e.g., Casas, Bello, Gonzalez & Aligue, 2013), vem confirmar a importância das relações familiares como um dos percursos mais importantes para o bem-estar das crianças e jovens (Strózik et al., 2015).

A utilização dos tempos livres foi também um dos domínios identificados pelas crianças através das entrevistas, bem como através dos desenhos, sendo que, neste último caso, surge como a segunda dimensão mais relevante para o bem-estar das crianças. Esta dimensão

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

aparece muitas vezes associada a atividades variadas, como atividades desportivas ou criativas. As atividades criativas, como a reprodução de música ou o envolvimento em artes e ofícios, parecem trazer benefícios para o desenvolvimento cognitivo das crianças, permitindo ainda promover a sua autoestima e auto-eficácia (Mussen et al., 1990, citados por Aldegate & McIntosh, 2006). Já no que refere a atividades como assistir televisão ou jogar no computador, verifica-se que estas podem trazer vantagens, como aumentar a agilidade cognitiva das crianças ou ensiná-las sobre várias situações que vão além da sua vida diária normal, ou desvantagens, devido à falta de atividade física regular que estas acarretam, o que acaba por ter impacto no bem-estar geral das crianças (Aldegate & McIntosh, 2006).

As crianças destacam, também a possibilidade de Ajudar os Outros como um domínio relevante para o seu bem-estar, o que foi também verificado no trabalho de Gonçalves (2015). A possibilidade de ajudar os outros pode estar relacionada com uma percepção de bem-estar psicológico, tendo em conta o que a criança experiencia quando está a ajudar alguém, de alguma forma, a sentir-se melhor (Gonçalves, 2015). O bem-estar psicológico parece estar associado a aspetos como a auto-aceitação, a autonomia, as relações positivas com os outros, o propósito de vida, o domínio do ambiente e o crescimento pessoal (Ryff, 1989). Neste sentido, a ajuda dada por uma criança a outras pessoas pode ser vista como promotora de relações positivas entre as mesmas, assim como um processo de crescimento pessoal, onde a criança adquire certas experiências que contribuem para o seu desenvolvimento enquanto pessoa. Este domínio surge principalmente relacionado com a possibilidade de ajudar pessoas significativas, apesar da ajuda a pessoas não significativas também ser identificada como importante. Em ambos os casos, essa ajuda surge exclusivamente associada a uma ajuda monetária, sendo que, no caso das pessoas significativas, essa ajuda monetária tem como principais objetivos, por exemplo, comprar comida e pagar a renda da casa.

No que refere às entrevistas, as crianças destacam, por fim, a saúde como um domínio importante para o seu bem-estar, apesar deste surgir de forma menos expressiva. A saúde é apontada como uma das componentes relevantes para o bem-estar no geral, verificando-se uma diminuição do bem-estar subjetivo em pessoas que apresentam problemas de saúde (OECD, 2013). O domínio da Saúde emerge também através dos desenhos e, tal como nas entrevistas, é um dos domínios menos expressivos para o bem-estar das crianças.

Por fim, os amigos são um domínio apenas identificado através dos desenhos, assumindo alguma expressividade para as crianças. As relações de amizade positivas e estáveis são essenciais para as crianças, verificando-se uma tendência para a diminuição do bem-estar

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

quando existe isolamento social por parte destas (The Children's Society, 2012). As amizades demonstram-se, ainda, essenciais para o crescimento social e emocional das crianças quando estas atingem a adolescência (Goswami, 2012).

O presente estudo permitiu analisar de forma mais detalhada, através dos dados qualitativos, o conceito de bem-estar subjetivo, assim como os significados atribuídos aos vários domínios subjacentes ao bem-estar. Os domínios mais relevantes, tanto nas entrevistas como nos desenhos, vão de encontro aos domínios mais utilizados na investigação acerca do bem-estar subjetivo em crianças e jovens (e.g., UNICEF, 2007; Rees et al., 2010; Rees & Main, 2015). No entanto, a maior parte da pesquisa sobre esta temática é quantitativa, o que apenas nos permite identificar os domínios mais importantes, não expondo o significado atribuído a cada um deles. Como o presente estudo utilizou uma metodologia qualitativa, permitiu-nos aceder a informações mais detalhadas acerca de cada um dos domínios identificados, o que contribuiu para perceber em que sentido esses domínios são relevantes. Por exemplo, a Escola é, de acordo com os estudos anteriores, um dos domínios mais relevantes para o bem-estar das crianças. Contudo, a maioria desses estudos apenas nos dão essa informação, sem explicar em que sentido esse domínio é relevante, sendo que, no presente trabalho, se verificou que a Escola emerge especialmente associada às relações que se estabelecem no contexto escolar.

Apesar de, no geral, o presente estudo ter sido realizado de forma positiva e sem grandes percalços, este apresenta também algumas limitações. A primeira limitação relaciona-se com a dimensão da amostra, pelo facto desta ser relativamente pequena. No entanto, importa referir que a dimensão da amostra está relacionada com a sua saturação, ou seja, a certa altura da recolha de dados, a informação e as dimensões identificadas eram repetidas, pelo que não se considerou necessário acrescentar mais participantes. Outra limitação refere-se ao facto do estudo ter sido realizado junto de uma população específica, em que todas as crianças residem no mesmo Distrito e são de cidades próximas. Tendo em conta as limitações do presente trabalho, seria interessante que em estudos futuros se tivesse em consideração a utilização de uma amostra constituída por um maior número de crianças e por crianças de outras partes do país, ou seja, uma amostra mais heterogénea. Isso iria permitir ter uma visão mais abrangente sobre a percepção que as crianças têm acerca do conceito de bem-estar e sobre os significados que estas atribuem aos domínios subjacentes ao mesmo, assim como determinar se esses significados são os mesmos em diferentes partes do país, pois os resultados podem variar de acordo com a população.

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Estudar o conceito de bem-estar parece ser um tema relevante e essencial, no sentido em que permite informar os decisores políticos e o público no geral acerca da satisfação com a vida em cada população, de forma a compreender e melhorar o bem-estar em cada uma delas. No sentido de obter essa informação, é necessário aceder à forma como os indivíduos pensam e experienciam a sua própria vida. Os dados obtidos através de medidas subjetivas devem ser analisados em conjunto com informações sobre aspetos mais objetivos, de forma a atingir uma visão mais completa acerca do bem-estar, tendo em conta que existem vários fatores que podem influenciar a forma como as pessoas experienciam e relatam a própria vida (OECD, 2013).

Portanto, considera-se importante medir o bem-estar das crianças, visto isso nos permitir aceder a informações novas e importantes que permitem aumentar o conhecimento acerca da infância e construir bases para o debate acerca das necessidades, programas e orientações para o futuro da mesma (Ben-Arieh, 2000).

De um modo geral, o presente estudo pretendia realizar uma análise mais aprofundada de dimensões já identificadas na literatura, sendo que conseguimos atingir esse objetivo. Os resultados obtidos neste estudo permitiram enriquecer a literatura já existente acerca deste tema e adquirir um maior conhecimento sobre o modo como as crianças percecionam os vários domínios de vida, bem como o seu bem-estar no geral. Este estudo procura também colmatar a falta de mais estudos que utilizem uma metodologia qualitativa, que permita compreender os significados atribuídos ao conceito de bem-estar e aos seus domínios, sendo que estes estudos são ainda escassos, principalmente em Portugal. A utilização de duas metodologias diferentes mostrou-se importante, no sentido em que permitiu alcançar uma maior riqueza dos dados obtidos e uma melhor compreensão dos mesmos, sendo que, através dos desenhos, conseguimos obter resultados que não foram encontrados através das entrevistas.

Referências

- Aldgate, J., & McIntosh, M. (2006). *Time well spent: A study of well-being and children's daily activities*. Edinburgh: Social Work Inspection Agency.
- Baião, J. M. V. (2014). *Serão as crianças igualmente felizes? O papel da etnia, sexo e ano escolar no bem-estar subjetivo em crianças e adolescentes*. (Tese de mestrado não publicada). ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Beaumont, J. (2011). *Measuring national well-being: a discussion paper on domains and measures*. Newport: Office for National Statistics.
- Ben-Arieh, A. (2000). Beyond welfare: Measuring and monitoring the state of the children – New trends and domains. *Social Indicators Research*, 52, 3, 235-257.
- Ben-Arieh, A. (2006). *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: Early childhood care and education.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2006). Comparing child well-being in OECD countries: concepts and methods. *Innocenti Working Paper No. 2006-03*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre
- Bradshaw, J., & Richardson, D. (2009). An Index of Child Well-Being in Europe. *Child Indicators Research*.
- Bradshaw, J., Martorano, B., Natali, L., & Neubourg, C. (2013). Children's Subjective Wellbeing in Rich Countries. *Working paper 2013-03*. Florence: UNICEF Office of Research.
- Caplan, G. (1976). The family as support system. In G. Caplan & M. Killilea (Eds.), *Support systems and mutual help: Multidisciplinary explorations* (pp. 19-36). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4, 555–575.
- Casas, F., & Bello, A. (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españoles de 1º de ESO?* Madrid: UNICEF España.
- Casas, F., Fernández-Artamendi, S., Montserrat, C., Bravo, A., Bertrán, I., & del Valle, J. F. (2013, enero). El bienestar subjetivo en la adolescencia: Estudio comparativo de dos comunidades autónomas en España. *Anales de Psicología*, 29(1), 148-158.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., & Wissing, M. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and Quantitative Findings. *Social Indicators Research*, 100, 185-207.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34–43.
- Diener, E., Lucas, R., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: the science of happiness and life satisfaction. In C. Snyder, & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

- Diener, E., Scollon, C.N., & Lucas, R.E. (2003). The evolving concept of subjective wellbeing: The multifaceted nature of happiness. *Advances in cell aging and gerontology*, 15, 187- 219.
- Dinisman, T., Montserrat, C., & Casas, F. (2012). The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2374-2380.
- Dinisman, T., Fernandes, L., & Main, G. (2015). Findings from the first wave of the ISCWeB project: International perspectives on child subjective well-being. *Child Indicators Research*, 8, 1-4.
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Disponível em http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Exenberger, S., & Juen, B. (2014). Well-being, resilience and quality of life from children's perspectives: a contextualized approach. London: Springer.
- Fattore, T., Fegter, S., & Hunner-Kreisel, C. (2014). *Interview protocol and notes: multinational qualitative study of children's well-being – stage 1 and 2*. Manuscrito não publicado.
- Fernandes, L., Mendes, A., & Teixeira, A. (2013). Assessing child well-being through a new multidimensional child-based weighting scheme index: An empirical estimation for Portugal. *The Journal of Socio-Economics*, 45, 155– 174.
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade Hedónica e Eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 4, 329-342.
- Galego, C., & Gomes, A., A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Galinha, I. C., & Ribeiro, J. L. P. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203-214.
- Gaspar, T., & Matos, M.G. (Eds.). (2008). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes: versão portuguesa dos instrumentos Kidscreen- 52*. Cruz Quebrada: Aventura Social & Saúde.
- Gonçalves, R. A. M. (2015). *Percepções de bem-estar em crianças e famílias: Um olhar intra e inter geracional*. (Tese de mestrado não publicada). ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Goswami, H. (2012). Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 107(3), 575-588.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III* (pp. 59-71). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Hicks, S., Newton, J., Haynes, J., & Evans, J. (2011). *Measuring children's and young people's well-being*. Office for National Statistics and BRASS, Cardiff University.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 196-205.

- Ipsos MORI, & Nairn, A. (2011). *Children's Well-being in UK, Sweden and Spain: The Role of Inequality and Materialism – A qualitative study*. London: Ipsos MORI Social Research Institute.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Land, K. C. (1975). Theories, models and indicators of social change. *International Social Science Journal*, 27, 1, 7-37.
- McIntosh, N. J. (1991). Identification and investigation of properties of social support. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 201-217.
- Moore, K. A., Theokas, C., Lippman, L., Bloch, M., Vandivere, S., & O'Hare, W. (2008). A Microdata Child Well-Being Index: Conceptualization, Creation, and Findings. *Child Indicators Research*, 17 - 50.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological science*, 6(1), 10-19.
- OECD (2011). *How's Life?: Measuring well-being*, OECD Publishing.
- OECD (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, OECD Publishing.
- Pollard, E. L., & Lee, P.D. (2003). Child well-being: a systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59-78.
- Rees, G., Goswami, H., & Bradshaw, J. (2010). *Developing an index of children's subjective well-being*. London: The Children's Society.
- Rees, G., & Main, G. (eds) (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial reports on the Children's Worlds survey, 2013-14*. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWEB)
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Thousand Oaks: Sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review Psychology*, 52, 141-66.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 6, 1069-1081.
- Santos, S. (2013). Estudo de caso – A interpretação do desenho infantil. Consultado em 1 de Outubro de 2016. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/260602238_Ano_XV_-_n_1_-II_Serie_-2013_Estudo_de_caso_-_A_interpretacao_do_desenho_infantil
- Selwyn, J., & Riley, S. (2015). *Measuring well-being: A literature review*. Coram Voice.
- Siqueira, M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 24(2), 201-209.
- Statham, J., & Chase, E. (2010). Childhood wellbeing: a brief overview. *Childhood Wellbeing Research Centre*, 2-18.
- Strózik, D., Strózik, T., & Szwarc, K. (2015). The Subjective Well-Being of School Children. The First Findings from the Children's Worlds Study in Poland. *Child Indicators Research*, 1-12.

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

- The Children's Society. (2012). *Promoting positive well-being for children: A report for decision-makers in parliament, central government and local areas*. London: The Children's Society.
- UNICEF. (2004). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- UNICEF. (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. *Innocenti Report Card 7*, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre
- UNICEF España. (2012). *El bienestar infantil desde el punto de vista de los niños: ¿Qué afecta el bienestar de niños y niñas de 1º de ESO en España?*. Madrid: UNICEF España.
- UNICEF. (2014). *25 Years of the convention on the rights of the child: Is the world a better place for children?* New York: United Nations Children's Fund.
- UNICEF Office of Research (2014). Children of the Recession: The impact of the economic crisis on child well-being in rich countries. *Innocenti Report Card 12*, Florence: UNICEF Office of Research.
- Wall, K., Almeida, A. N. de, Vieira, M. M., Cunha, V., Rodrigues, L., Coelho, F., Leitão, M., & Atalaia, S. (2013). *As Crianças e a Crise em Portugal: Vozes de Crianças, Políticas Públicas e Indicadores Sociais 2013*. Lisboa: UNICEF
- Wiens, V., Kyngas, H., & Polkki, T. (2014). A descriptive qualitative study of adolescent girls well-being in Northern Finland. *International Journal of Circumpolar Health*.

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Anexos

Anexo A – Dicionário de Categorias

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Significado	Exemplos	Frequência (UR)
<i>Direitos da Criança</i>			Questões relacionadas com os Direitos identificados pela Convenção dos Direitos da Criança e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.		304
	<u>Segurança</u>		Questões relacionadas com o direito da criança a se sentir segura e protegida.		105
		<u>Elementos/</u> <u>Contextos</u> <u>Seguros</u>	Pessoas ou contextos da vida da criança em que ela se sente segura, i.e, sente que está protegida.	“F4: O bairro amarelo é seguro.”; “M2: Em minha casa porque lá sinto-me mais segura e sei que ninguém pode entrar lá, só quem vive lá e sei que eu estou mais segura.”	63

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

	<p><u>Elementos/</u> <u>Contextos</u> <u>Inseguros</u></p>	<p>Pessoas ou contextos da vida da criança em que esta se sente insegura, i.e., sente que corre certos riscos.</p>	<p>“R4: No bairro amarelo há sempre tiros, no bairro amarelo há sempre tiros.”; “R1: Só tenho é um bocadinho de medo por causa das outras raças.”</p>	<p>35</p>
	<p><u>Proteção e Apoio</u> <u>por Parte de</u> <u>Outros</u></p>	<p>Significados atribuídos à Segurança.</p>	<p>“M2: Para mim estar seguro é seguro de uma forma que eu estou bem, estou relaxada. Estou com uma pessoa que me pode proteger.”; “M1: Estar sempre alguém a apoiar-nos e isso.”</p>	<p>7</p>
<p><u>Liberdade</u></p>		<p>Questões relacionadas com o direito da criança a se sentir livre para fazer o que quiser.</p>		<p>93</p>
	<p><u>Elementos/</u> <u>Contextos Com</u> <u>Liberdade</u></p>	<p>Pessoas ou contextos de vida da criança onde esta se sente livre para fazer o que quiser e onde considera ter espaço para ela própria.</p>	<p>“C2: Em casa, sinto também livre porque tenho as minhas coisas e na rua é porque eu tenho muito espaço para fazer o que me apetecer.”;</p>	<p>51</p>

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

		<p>“G3: A minha família.”;</p> <p>“F4: Acho que quando estou a brincar na rua. Temos liberdade para fazermos o que quisermos.”</p>	
<p><u>Elementos/</u> <u>Contextos Sem</u> <u>Liberdade</u></p>	<p>Pessoas ou contextos da vida da criança em que esta sente que não pode fazer o que quiser, ou seja, não tem liberdade, e onde considera não ter espaço para ela própria.</p>	<p>“R4: <u>Em casa não, porque a minha avó ela não deixa nos fazer.</u> Só brincar no quarto dos brinquedos.”;</p> <p>“In5: No recreio é que eu não posso [fazer o que quero].”</p>	<p>17</p>
<p><u>Elementos/</u> <u>Contextos</u> <u>Desejáveis</u></p>	<p>Pessoas ou contextos da vida da criança em que esta gostava de ter mais liberdade para fazer o que quiser e mais espaço para ela própria.</p>	<p>“S5: Eu queria no meu bairro, estou a falar a sério... nós lá no meu bairro não temos parque, temos um bocado de espaço para as crianças brincarem mas ninguém brinca porque não há nada mesmo, só há cães, entramos lá e os cães começam a ladrar e começam a morder e as</p>	<p>25</p>

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

		crianças não podem, estão a brincar lá na estrada.”	
<u>Ser Ouvido</u>	Questão relacionadas com o direito da criança de dar a sua opinião sobre assuntos que lhe dizem respeito.		92
<u>Contextos/</u> <u>Audiência</u> <u>Ouvintes</u>	Pessoas ou contextos de vida da criança em que esta sente que a sua opinião é importante e é ouvida.	“J2: Sim, sim. Eu acho que...vou dar um exemplo de sitios em que a minha opinião era importante. Por exemplo, em casa porque é assim...a minha opinião, quando por exemplo comprámos o nosso cão, eu é que tive de insistir muito e pronto, depois os meus pais concordaram por isso, eu acho que a minha opinião aí teve muito valor porque se eu não andasse a pedir à muito tempo aos meus pais, os meus pais nunca me	68

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

			teriam dado o cão.”	
<u>Contextos/</u> <u>Audiência Não</u> <u>Ouvintes</u>	Pessoas ou contextos de vida da criança em que esta sente que não é ouvida e que a sua opinião não é considerada importante.		“I: E por exemplo na escola? L5: A mim não.”; “I: (...) Em casa, por exemplo, vocês consideram que a vossa opinião é importante? F4: Depende do assunto.”	10
<u>Contextos/</u> <u>Audiência</u> <u>Desejáveis</u>	Pessoas ou contextos de vida da criança em que esta gostaria de ser mais ouvida e que a sua opinião fosse considerada.		“M2: Eu acho que devia ser mais ouvida nas zonas onde estou mais preocupada. Nas zonas em que estou mais preocupada, que estou mais stressada ou tenho algum problema. E também gostaria de ser mais ouvida na escola.” “B5: Na escola, quando eu sei a resposta e a professora escolhe outra pessoa. Não deixa falar.”	10
<u>Sem Opinião</u>	Situações em que a criança não		“R1: Eu acho que não... não	4

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

	<p><i>Formulada</i></p> <p>tem opinião definida, ou porque não pensou ainda sobre o assunto dos direitos ou não foi estimulada para tal.</p>	<p>sei.”; “R1: Deve de importar.”</p>
<p><u>Necessidades Básicas</u></p>	<p>Questões relacionadas com o direito à alimentação e à saúde.</p>	<p>“J: Eu acho que cada criança merece ter o seu devido respeito. Por exemplo, há muitas crianças que não têm dinheiro para nada, há muitas crianças que são pobres, não conseguem comer. <u>Eu acho que devia haver uma espécie, pronto uma coisa que os ajudasse para que eles não passassem fome porque toda a criança merece ter comida, uma casa... por mais pobre que seja, uma casa, merece ter um bom jantar na mesa, merece ter coisas que pronto, muita gente não tem.”;</u></p>

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

		“N4: Saúde, amor, ser saudável.”	
	<u>Educação</u>	Questões relacionadas com o direito da criança à educação, ou seja, a poder frequentar a escola e aprender.	3
	<u>Amizade/Amor</u>	Questões relacionadas com o direito da criança a ter amigos, amor e carinho.	3
	<u>Família</u>	Questões relacionadas com o direito da criança a ter uma família estável e unida.	2
<i>Escola</i>		Tudo o que ocorra em contexto escolar ou esteja relacionado com o contacto com o mesmo.	178
	<u>Aspetos Relacionais</u>	Tipo de relações e qualidade das mesmas que se estabelecem em contexto escolar	42
	<u>Aspetos Negativos</u>	Más relações ou relações de conflito com elementos da comunidade escolar (e.g.,	27
		“M2: A minha pior parte quando estou na escola é chatear-me com os meus	

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

	amigos, professores, auxiliares)	amigos num sítio que eu adoro estar. Isso aí é o que eu mais detesto para estar na escola.”; G4: A pior parte é eu estou a brincar e a professora está a zangar.	
	<u>Aspetos Positivos</u>	Importância de boas relações com elementos da comunidade escolar (e.g., amigos, professores, auxiliares)	15
		“A1: Para mim, o sítio mais importante da escola é o bar porque é lá que posso conviver com os meus colegas e amigos.”; “G4: Eu tenho, eu tenho. Um bom professor é falar bem comigo.”	
<u>Componente Avaliativa</u>		Avaliação realizada sobre o contexto escolar	39
	<u>Avaliação Negativa</u>	Referência às piores partes da escola e à importância da mesma e dos elementos que a constituem. Relacionada com o não gostar e não ser importante.	20
		“J2: Para mim a pior parte da escola é a Direção.”; “C4: Às vezes, no recreio..a melhor parte de estar na escola é o recreio, estar a dançar e depois começa a tocar, eu fujo	

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

		porque eu não quero ir para a aula.”	
<u>Avaliação Positiva</u>	Referência às melhores partes da escola e à importância da mesma e dos elementos que a constituem. Relacionada com o gostar, com o ser importante e ser fixe.	“C4: Gosto da escola.”; “M2: Pois é, isso também a mim não gosto nada da direção. Mas gosto de ficar de castigo porque o castigo...eu um dia fui para o castigo, pronto sem estar de castigo e foi bué fixe, foi bué fixe.”	19
<u>Aprendizagem/ Estimulação</u>	Importância da aquisição de competências e conhecimentos sobre a matéria e sobre a própria escola, através da educação.	“J2: Eu gosto da escola porque eu basicamente gosto muito de aprender coisas novas. Eu gosto muito de aprender coisas novas, que eu sou muito curioso, gosto de estar sempre a aprender e quero viajar para aprender mais coisas.”	30
<u>Representação do Bom Professor</u>	Importância das características associadas a um bom professor		22

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

<p><u>Suporte</u></p>	<p>Comportamentos, como o providenciar ajuda, prover atenção e saber ouvir, para com os alunos, associados ao que se considera ser um bom professor.</p>	<p>“R1: <u>Um bom professor ajuda</u>, deixa-nos fazer muitas coisas e..por mim está tudo dito.”; “B5: Um bom professor é alguém que nos ensine...”</p>	<p>11</p>
<p><u>Liberdade/</u> <u>Flexibilidade</u></p>	<p>Capacidade do professor para se adaptar às situações, como por exemplo, saber distinguir a hora de estudo da hora da brincadeira, deixar sair mais cedo quando as tarefas escolares estão cumpridas.</p>	<p>“C4: Um bom professor? Posso dizer?... Um bom professor deixa, acabaram as aulas, vamos num livro ou dois, fazemos duas três fichas de um livro, três fichas do outro, podem ir para o intervalo, podem arrumar as coisas, lanche, podem ir para o intervalo.”</p>	<p>4</p>
<p><u>Disciplina</u></p>	<p>Importância do estabelecimento de regras, de modo a manter a ordem na sala de aula. Inclui o castigar.</p>	<p>“F4: Um bom professor é aquele que castiga.”; “J2: <u>Eu acho que um bom professor deve de por os alunos de castigo quando se portam mal</u></p>	<p>4</p>

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

		mas também deve de saber quando é que deve de brincar às vezes. Por isso deve de saber distinguir a hora da brincadeira com a hora do trabalho.”	
<u>Tipo de Tarefas Escolares</u>	Conjunto de tarefas escolares propostas pelo que se considera ser um bom professor, que englobam, pinturas, trabalhos de casa, assistir filmes.	“N4: Pintar, desenhar..”; “A4: Dá-nos trabalhos de casa chatos.”	3
<u>Brincadeira/ Interação</u>	Importância da diversão e da partilha de atividades lúdicas, assim como dos momentos de lazer, existente no contexto escolar.	“G3: Sim. E brincar.”; “C2: Ah para mim as coisas mais importantes da escola? Para mim é tipo livros, para mim é o mais importante para estudar. <u>Também para mim é o intervalo, também para mim é o intervalo.</u> ”	21
<u>Componente Emocional</u>	Escola enquanto contexto promotor de diversas emoções		16

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

	<u>Emoções Positivas</u>	Interações das quais resultam emoções como alegria e satisfação relacionadas com o ambiente escolar	“R1: Eu sinto-me bem.”; “S5: Sinto-me feliz, divertida.”	13
	<u>Emoções Negativas</u>	Interações das quais resultam emoções como raiva, ansiedade, medo relacionadas com o contexto escolar	“A4: Eu odeio a escola.”;	3
	<u>Aspetos Estruturais Negativos</u>	Referência às más condições e estrutura da escola.	“R1: O almoço. Nós não gostamos da sopa e da comida.”	5
	<u>Suporte</u>	Comportamentos, como providenciar ajuda e dar carinhos, principalmente associados aos professores.	“J2: A coisa que eu mais gosto na escola é os professores. Eu acho incrível a maneira como que eles nos conseguem ajudar nas dificuldades que temos e ajudam-nos muito em relação às nossas dúvidas.”	4
<i>Bens Materiais</i>		Objetos que podem ser adquiridos a nível monetário,		133

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

		mas que não são essenciais à vida das crianças.	
<u>Componente</u>		Avaliação realizada acerca dos	84
<u>Avaliativa</u>		bens materiais	
	<u>Avaliação</u> <u>Positiva</u>	Importância dos bens materiais e as vantagens que advêm da sua posse.	“Li5: É uma maneira [os telemóveis] com que nós podemos comunicar com os nossos amigos, alguns familiares que estejam longe.” 59
	<u>Avaliação</u> <u>Negativa</u>	Importância dos bens materiais e as desvantagens que estão associadas aos mesmos.	“F4: Eu não gosto de livros.”; “F4: Por outro acho que não [é importante ter computadores e telemóveis], porque como há alguma pessoas, hoje em dia pessoas de 5º Ano já têm telemóvel e nem sabem como é que funciona, podem acabar por fazer coisas que não devem.” 25
<u>Tipos de Materiais</u>		Tipo de materiais possíveis de serem adquiridos a nível	“M1: Material escolar, eu gasto...”; “C4: Tem de ter 49

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

<i>Aspetos Monetários/ Financeiros</i>		monetário, mas que não são essenciais à vida da criança.	uma casa...”; “In5: Comida. Roupas...”	
		Questões relacionadas com o dinheiro		109
	<u>Componente Avaliativa</u>	Avaliação realizada sobre os aspetos financeiros, mais especificamente sobre o dinheiro.		47
	<u>Avaliação Negativa</u>	Importância das crianças terem a sua própria independência financeira, ou seja, o seu próprio dinheiro e as vantagens associadas a essa situação.	“F4: Eu acho que crianças não devem de ter o seu próprio dinheiro porque não sabem como utilizar e podem gastar em coisas desnecessárias e não-de querer e depois não ter.”	30
	<u>Avaliação Positiva</u>	Importância das crianças terem a sua independência financeira, ou seja, terem o próprio dinheiro e as desvantagens associadas a essa situação.	“Li5: Eu acho bom termos sempre algum dinheiro reservado para o caso dos nossos pais não nos poderem comprar alguma coisa e nós compramos com o nosso	17

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

		dinheiro.”	
<u>Dificuldades</u>	Questões relacionadas com a		39
<u>Financeiras</u>	falta de dinheiro na família.		
<u>Preocupação</u>	Preocupação por parte da criança quanto à falta de dinheiro na família.	“M2: Eu acho que sim porque...eu acho que sim, preocupa porque cada uma criança quando não têm dinheiro, também não podem ter comida para comprar, não podem ter comida ao jantar na mesa e depois as crianças passam muita fome, não têm dinheiro para a escola, para a sua própria casa, para a sua faculdade, não têm dinheiro..não têm dinheiro para as coisas que elas precisam. Eu acho que preocupa porque os pais ficam stressados e as crianças ainda ficam mais.”	29

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

	<u>Despreocupação</u>	Inexistência de preocupação por parte das crianças quanto à falta de dinheiro nas famílias.	“Li5: Eu acho que não se devem preocupar porque depois as crianças querem logo fazer alguma coisa para tentar ajudar.”	10
<u>Componente Emocional</u>		Dinheiro enquanto promotor de diversas emoções.		20
	<u>Emoções Positivas</u>	Existência de emoções, como felicidade, sentir-se bem, orgulhoso, que emergem quando as crianças gastam o seu próprio dinheiro.	“M1: Também se for alguma coisa que eu gosto, fico feliz e... não sei mais.”; “R4: Ia-me sentir feliz.”	15
	<u>Emoções Negativas</u>	Existência de emoções, como infelicidade, arrependimento e sentir-se mal, que surgem quando as crianças gastam o seu próprio dinheiro.	“R: <u>Se for muito dinheiro, eu fico arrependido.</u> Agora se for pouco não, se for uma coisa que eu gosto, fico feliz.”	5
<u>Sem Opinião Formulada</u>		Situações em que a criança não tem uma opinião definida, ou porque não pensou ainda sobre as questões relacionadas com o	“M1: Porque... também não sei.”	3

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

<i>Família</i>		dinheiro ou porque não foi estimulada para tal.		
		Refere-se a todas as relações que envolvam pessoas da mesma família, ou seja, onde existam relações de parentesco.	29	
	<u>Trabalho</u>	Referência à família enquanto fonte de rendimento, no sentido de se conseguir obter o que é necessário para sobreviver.	“C4: Ela tem de trabalhar o suficiente, nem que seja aos fins de semanas, no domingo ou no sábado, um dia só, no sábado ou no domingo, trabalhar só para fazer aquele esforço para a sua família.”	14
	<u>Suporte Emocional</u>	Existência de comportamentos na família como respeito, providenciar amor, carinho e serem unidos.	“J2: <u>Eu acho que cada família deve ter amizade entre eles,</u> devem de ter dinheiro suficiente para sobreviver.”; “	11
	<u>Suporte Instrumental</u>	Providenciar apoio a nível monetário, como a compra de bens materiais ou outros recursos materiais.	“S5: As mães deles têm de comprar tudo o que é preciso para uma criança.”	4

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

<i>Utilização dos Tempos Livres</i>	Atividades de tempos livres. Incluí atividades desportivas, criativas e de lazer.	“G3: Jogar à bola.”; “M1: Eu também gosto de ler.”; “Li5: (...) gosto de fazer todos os tipos de desportos.”	21
<i>Ajudar os Outros</i>	Prestar apoio ou ajudar alguém.		16
<u>Pessoas Significativas</u>	Prestar apoio ou ajudar pessoas conhecidas pela criança e que fazem parte da sua vida (e.g., mãe, pai, avós, irmãos...).	“R4: Eu dava à minha avó para comprar comida e o resto eu dava à minha mãe.”; “A4: Eu guardava para a minha mãe se não tivesse dinheiro e para o meu pai e para a minha irmã.”	12
<u>Pessoas Não Significativas</u>	Prestar apoio ou ajudar pessoas que a criança não conhece (e.g., pessoas sem-abrigo).	“G4: A mim se eu tivesse 1000 euros dava 500 à minha mãe. <u>Dividia os outros 500 para os pobres.</u> ”	4
<i>Saúde</i>	Importância da rede de saúde e da existência de uma alimentação saudável.	“A4: Nós precisamos de tratamentos médicos.”	5

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Anexo B – Tabela de distribuição das Unidades de Registo por Dimensão, Categoria e Subcategoria

UR=794

Dimensões	Categorias	Subcategorias	UR	%
<i>Direitos da Criança</i>			304	38,3
	<u>Segurança</u>		105	34,5
		<u>Elementos/ Contextos</u>	63	60
		<u>Seguros</u>		
		<u>Elementos/ Contextos</u>	35	33,3
		<u>Inseguros</u>		
		<u>Proteção e Apoio por</u>	7	6,7
		<u>Parte de Outros</u>		
	<u>Liberdade</u>		93	30,6
		<u>Elementos/ Contextos Com</u>	51	54,8
		<u>Liberdade</u>		
		<u>Elementos/ Contextos Sem</u>	17	18,3
		<u>Liberdade</u>		
		<u>Elementos/ Contextos</u>	25	26,9
		<u>Desejáveis</u>		
	<u>Ser Ouvido</u>		92	30,1
		<u>Contextos/ Audiência</u>	68	73,9

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

	<u>Ouvintes</u>		
	<u>Contextos/ Audiência Não</u>	10	10,9
	<u>Ouvintes</u>		
	<u>Contextos/ Audiência</u>	10	10,9
	<u>Desejáveis</u>		
	<u>Sem Opinião Formulada</u>	4	4,4
	<u>Necessidades Básicas</u>	6	2
	<u>Educação</u>	3	1
	<u>Amizade/Amor</u>	3	1
	<u>Família</u>	2	0,66
<i>Escola</i>		178	22,4
	<u>Aspetos Relacionais</u>	42	23,6
	<u>Aspetos Negativos</u>	27	64,3
	<u>Aspetos Positivos</u>	15	35,7
	<u>Componente Avaliativa</u>	39	21,9
	<u>Avaliação Negativa</u>	20	51,3
	<u>Avaliação Positiva</u>	19	48,7
	<u>Aprendizagem/</u>	30	16,9
	<u>Estimulação</u>		
	<u>Representação do Bom</u>	22	12,4
	<u>Professor</u>		

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

	<u>Suporte</u>	11	50
	<u>Liberdade/ Flexibilidade</u>	4	18,2
	<u>Disciplina</u>	4	18,2
	<u>Tipo de Tarefas Escolares</u>	3	13,6
	<u>Brincadeira/ Interação</u>	21	11,8
	<u>Componente Emocional</u>	16	9
	<u>Emoções Positivas</u>	13	81,3
	<u>Emoções Negativas</u>	3	18,8
	<u>Aspetos Estruturais</u>	5	2,25
	<u>Negativos</u>		
	<u>Suporte</u>	4	2,25
	Bens Materiais	133	16,8
	<u>Componente Avaliativa</u>	84	63,2
	<u>Avaliação Positiva</u>	59	70,2
	<u>Avaliação Negativa</u>	25	29,8
	<u>Tipos de Materiais</u>	49	36,8
	Aspetos Monetários/ Financeiros	109	13,7
	<u>Componente Avaliativa</u>	47	43,1
	<u>Avaliação Negativa</u>	30	27,5
	<u>Avaliação Positiva</u>	17	15,6

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

<u>Dificuldades Financeiras</u>	39	35,8
<i><u>Preocupação</u></i>	29	74,4
<i><u>Despreocupação</u></i>	10	25,6
<u>Componente Emocional</u>	20	18,4
<i><u>Emoções Positivas</u></i>	15	75
<i><u>Emoções Negativas</u></i>	5	25
<u>Sem Opinião Formulada</u>	3	2,7
<i>Família</i>	29	3,65
<u>Trabalho</u>	14	48,3
<u>Suporte Emocional</u>	11	37,9
<u>Suporte Instrumental</u>	4	13,8
<i>Utilização dos Tempos Livres</i>	21	2,7
<i>Ajudar os Outros</i>	16	2
<u>Pessoas Significativas</u>	12	75
<u>Pessoas Não Significativas</u>	4	25
<i>Saúde</i>	5	0,6

Anexo C – Consentimento Informado



Titulo: *Significados de Bem-Estar Subjetivo em crianças e jovens*

Equipa:
Débora Fazenda
Doutora Joana Alexandre

Contatos:
Tel.: 91XXXXXXX
E-mail: dcmfa@iscte-iul.pt



Consentimento Informado

Estudo sobre o conceito de Bem-estar/ Felicidade



Caros Pais!

Uma equipa do ISCTE-IUL, em colaboração com o projeto internacional *Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being* está a realizar um estudo sobre o conceito bem-estar, em crianças entre os 8 e os 12 anos. Pretende-se comparar as respostas de crianças de todo o mundo.

Estes dados permitirão também a elaboração de uma tese de mestrado.



GOSTÁVAMOS DE CONTAR CONSIGO!

Em que consiste o estudo?

O estudo baseia-se na realização de entrevistas em grupo a crianças entre os 8 e os 12 anos de idade, onde será gravada a voz das crianças, de forma a permitir que as investigadoras centrem a atenção nas respostas e não necessitem de as registar. No decurso das entrevistas vão ser pedidos desenhos às crianças e irão ser feitas perguntas acerca do que as faz feliz.

Realça-se que todos os dados recolhidos manterão a confidencialidade individual de cada participante e serão somente utilizados para fins de investigação. Os dados individuais da entrevista **não** serão partilhados com escolas ou outras entidades.

Se necessitar de algum esclarecimento, por favor contate-nos através do 9XXXXXXX ou do dcmf@iscte-iul.pt.

Para participar neste estudo terá de assinar o destacável ao lado, onde afirma ter conhecimento dos objetivos e procedimentos do estudo.



Eu,, declaro que tive conhecimento dos objetivos e procedimentos do Estudo **Significados de Bem-Estar Subjetivo em crianças e jovens**, através da leitura deste folheto e autorizo a participação do meu filho/a/criança a meu cargo em termos legais, no estudo com realização de entrevista, bem como a gravação de voz.

Assinatura _____ Data _____

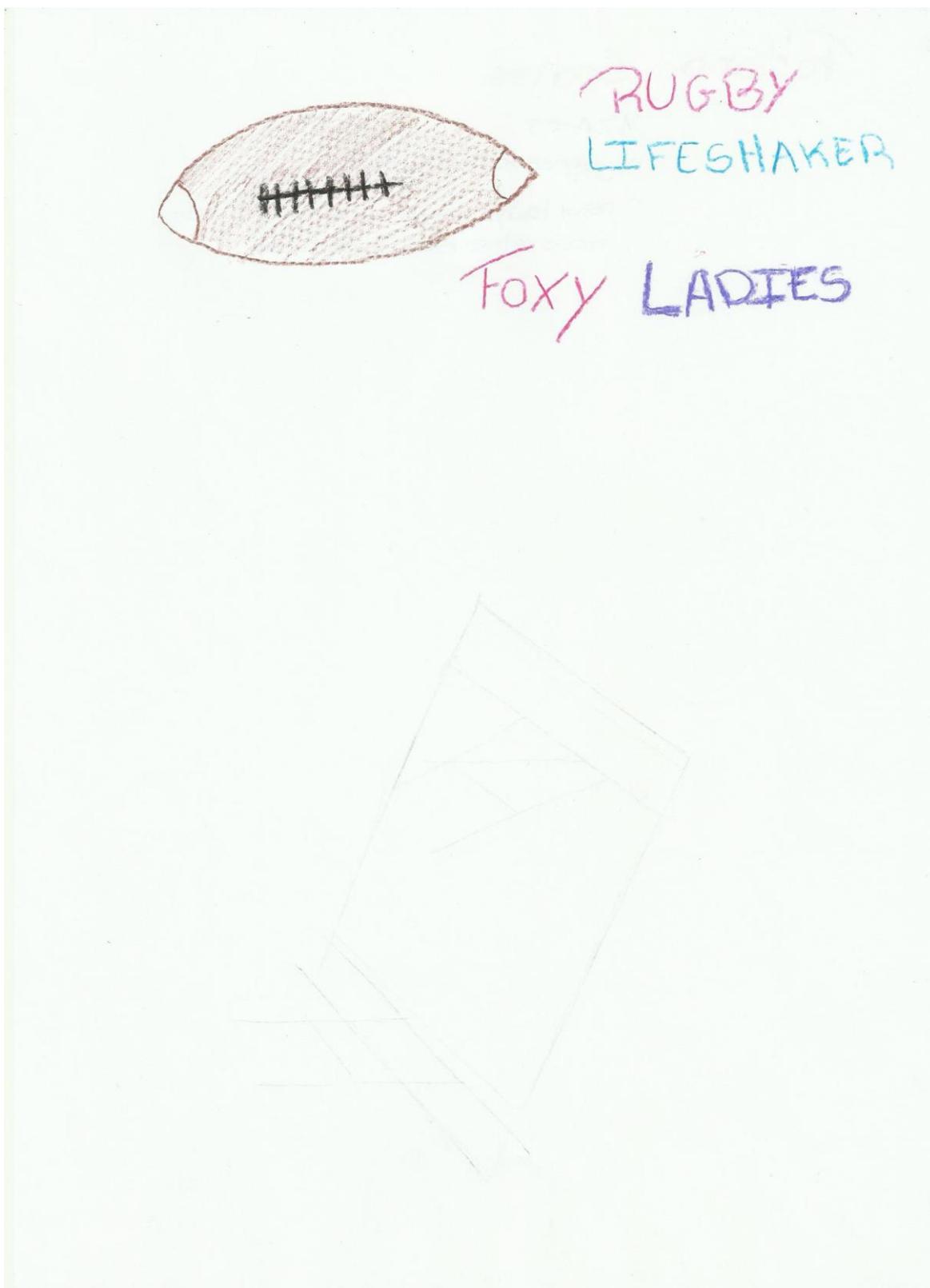
Tel.: _____ Email: _____

Anexo D – Exemplo de desenho da Dimensão *Família*



PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Anexo E – Exemplo de desenho da Dimensão *Utilização dos Tempos Livres*



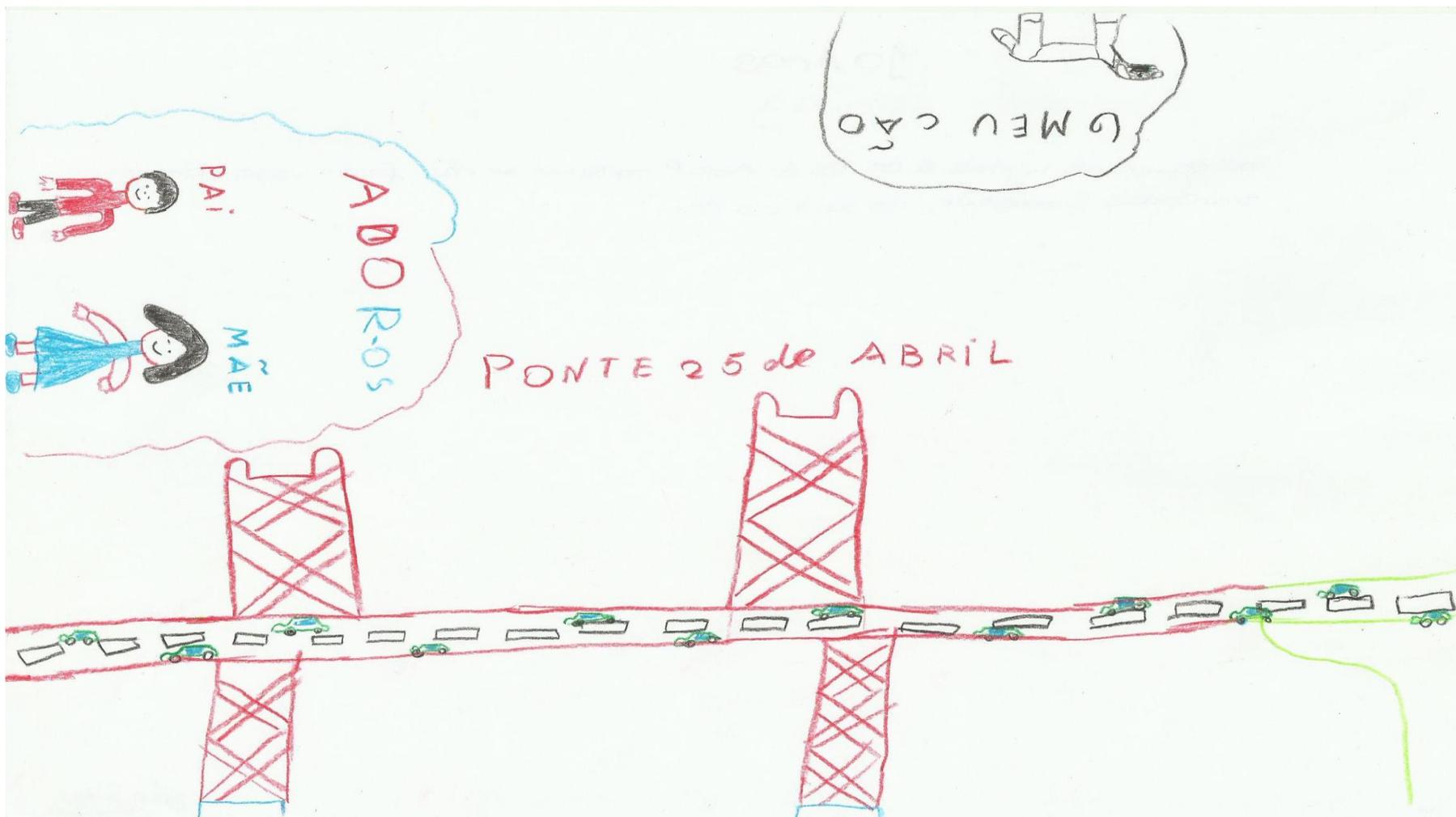
Anexo F – Exemplo de desenho da Dimensão *Amigos*



Anexo F – Exemplo de desenho da Dimensão *Animais de Estimação*



Anexo F – Exemplo de desenho da Dimensão *Liberdade*



PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

PERCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE BEM-ESTAR SUBJETIVO

Anexo F – Exemplo de desenho da Dimensão *Saúde e Felicidade*

