SUBJETIVIDADES
e-ISSN: 2359-0777
Universidade de Fortaleza
Dossiê: Intervenções Psicossociais em Contextos de Vulnerabilidade

Promoção do bem-estar infantil: Avaliação de uma intervenção em escola pública

Promotion of child well-being: Evaluation of an intervention in a public school

Promoción del bienestar infantil: Evaluación de una intervención en una escuela pública

Promotion du bien-être des enfants : Évaluation d'une intervention dans une école publique

10.5020/23590777.rs.v25iEsp.e15095

Carine Tabaczinski
Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio de doutorado sanduíche na Universitat de Girona (UdG, Espanha). Pós- Graduada em Psicologia e Maternidade pela UNIARA/SP. Graduada e Mestre em Psicologia pela Atitus Educação, campus Passo fundo - RS. Membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária (GPPC-UFRGS). Membro do projeto de extensão Programa de Orientação a Práticas Parentas (PROPAP/UFRGS).

Letícia Fabrício Ponsi
Psicóloga clínica (CRP 07/43591). Profissional formada pela Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Realiza atendimentos clínicos de crianças, adolescentes e adultos. Atualmente faz especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental de infância e adolescência com ênfase em intervenções familiares pela VilaElo.

Fernanda Tonietto Michelin
Graduada em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (2021) e Mestra no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista CAPES. Faz parte do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária (GPPC/UFRGS).

Clarissa Pinto Pizarro de Freitas
Bolsista Produtividade do CNPq 1D, Professora da Graduação e Pós-Graduação de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Pós-Doutora (UFRGS/2017), Doutora (UFRGS/2016) e Mestra (UFRGS/2013) em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, graduada em Psicologia pela Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI/2010), Especialista em Terapia Cognitivo Comportamental (UFRGS/2012), Coordenadora do Grupo de Pesquisa Saúde, Processos Psicossociais e Trabalho (GPSPPT - @gpsppt_pucrs).

Graciana Sanchotene Valandro
Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária (GPPC/UFRGS). Bolsista CAPES. Supervisora de Estágio do Programa de Orientação a Práticas Parentais (PROPAP/UFRGS). Atua como Psicóloga Clínica, atendendo crianças, adolescentes, adultos e pais.

Lívia Maria Bedin
Professora Adjunta do Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFRGS). É pesquisadora bolsista produtividade do CNPq e Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária (GPPC-UFRGS), pesquisadora conveniada da Universitat de Girona (UdG, Espanha) e membro do conselho diretivo da ISCI - International Society for Child Indicators desde 2011. Membro do GT Saúde Comunitária da ANPEPP (Coordenadora da Gestão 2020-2022). Pós-doutora em Psicologia no Institut de Recerca de Qualitat de Vida da Universitat de Girona e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS com estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Buenos Aires (UBA/AR). Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), MBA em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Formação em Psicologia Organizacional pelo Instituto de Desenvolvimento Global (IDG).

Resumo

Ao avaliar o efeito de uma intervenção para a promoção do bem-estar infantil é necessário considerar os diferentes contextos nos quais as crianças estão inseridas. O presente estudo tem como objetivo avaliar o efeito e o processo de uma intervenção-piloto para a promoção do bem-estar infantil com crianças de uma escola pública. Trata-se de um estudo longitudinal, de delineamento quase-experimental, com três tempos analisados: pré-teste (T1), pós-teste (T2), *follow-up* (T3). Participaram 18 crianças, com idades entre 11 e 14 anos (M = 11,95; DP = 0,91), alunas do sexto ano de uma escola pública de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Três escalas de bem-estar subjetivo foram aplicadas para avaliar o bem-estar subjetivo: *Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS)*, *Personal Wellbeing Index (PWI)* e *Student Life Satisfaction Scale (SLSS)*. Foram realizadas análises com o Método JT para avaliar diferenças individuais e a significância clínica da intervenção para cada participante, além de uma análise de conteúdo com base no diário de campo, a fim de compreender os fatores subjetivos associados às mudanças ocorridas e avaliar o processo da intervenção. Os resultados indicam que cada criança avalia seu bem-estar a partir do contexto em que está inserida e de suas inter-relações. A intervenção psicossocial pode melhorar os indicadores de bem-estar em alguns casos, mas pode-se observar que as crianças que vivem em contextos de maior vulnerabilidade foram as que apresentaram os piores indicadores de bem-estar.

Palavras-chave: intervenção psicossocial, bem-estar, infância.

Abstract

When evaluating the effect of an intervention for promoting children's well-being, it is necessary to consider the different contexts in which children are embedded. The present study aimed to assess the effect and process of a pilot intervention for promoting children's well-being with students from a public school. This was a longitudinal study with a quasi-experimental design, involving three time points: pre-test (T1), post-test (T2), and follow-up (T3). Eighteen children participated, aged between 11 and 14 years (M= 11.95; SD= 0.91), attending the sixth grade of a public school in Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Three scales of subjective well-being were administered to assess subjective well-being: Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS), Personal Wellbeing Index (PWI), and Student Life Satisfaction Scale (SLSS). Analyses were conducted using the JT method to assess individual differences and the clinical significance of the intervention for each participant, and a content analysis based on field notes to understand the subjective factors associated with the changes observed and to evaluate the intervention process. The results indicate that each child evaluates their well-being based on their context and interpersonal relationships. Psychosocial intervention may improve well-being indicators in some cases, but it was observed that children living in more vulnerable contexts exhibited poorer well-being indicators.

Keywords: *psychosocial intervention, well-being, childhood.*

Resumen

Al evaluar el efecto de una intervención para la promoción del bienestar infantil es necesario considerar los diferentes contextos en los que los niños están insertados. El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el efecto y el proceso de una intervención piloto para la promoción del bienestar infantil con niños de una escuela pública. Se trata de un estudio longitudinal, de diseño cuasiexperimental, con tres tiempos analizados: preprueba (T1), posprueba (T2) y seguimiento (T3). Participaron 18 niños, con edades entre 11 y 14 años (M = 11,95; DE= 0,91), alumnos de sexto año de una escuela pública de Porto Alegre, Río Grande do Sul. Se aplicaron tres escalas de bienestar subjetivo para evaluar el bienestar subjetivo: Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS), Personal Wellbeing Index (PWI) y Student Life Satisfaction Scale (SLSS). Se realizaron análisis con el Método JT para evaluar diferencias individuales y la significancia clínica de la intervención para cada participante, y un análisis de contenido basado en el diario de campo, con el fin de comprender los factores subjetivos asociados a los cambios ocurridos y evaluar el proceso de la intervención. Los resultados indican que cada niño evalúa su bienestar a partir del contexto en el que está inserto y de sus interrelaciones. La intervención psicosocial puede mejorar los indicadores de bienestar en algunos casos, pero se puede observar que los niños que viven en contextos de mayor vulnerabilidad fueron los que presentaron peores indicadores de bienestar.

Palabras clave: *intervención psicosocial, bienestar, infancia.*

Résumé

Lors de l'évaluation de l'effet d'une intervention visant à promouvoir le bien-être des enfants, il est nécessaire de considérer les différents contextes dans lesquels les enfants sont impliqués. La présente étude visait à évaluer l'effet et le processus d'une intervention pilote visant à promouvoir le bien-être des enfants dans une école publique. Il s'agit d'une étude longitudinale, de conception quasi-expérimentale, avec trois temps analysés: pré-test (T1), post-test (T2), suivi (T3). Dix-huit enfants ont participé, âgés de 11 a 14 ans (M = 11,95; ET

= 0,91), élèves de sixième année dans une école publique de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Trois échelles de bien-être subjectif ont été utilisées pour évaluer le bien-être subjectif: Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS), Personal Wellbeing Index (PWI) et Student Life Satisfaction Scale (SLSS). Des analyses ont été réalisées avec la méthode JT pour évaluer les différences individuelles et la signification clinique de l'intervention pour chaque participant, ainsi qu'une analyse de contenu basée sur un journal de terrain, dans le but de comprendre les facteurs subjectifs associés aux changements survenus et d'évaluer le processus de l'intervention. Les résultats indiquent que chaque enfant évalue son bien-être en fonction du contexte dans lequel il est inséré et de ses interrelations. L'intervention psychosociale peut améliorer les indicateurs de bien-être dans certains cas, mais il peut être observé que les enfants vivant dans des contextes plus vulnérables sont ceux qui présentent les pires indicateurs de bien-être.

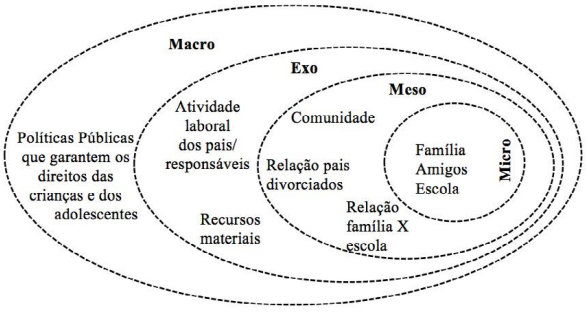
Mots-clés : *intervention psychosociale, bien-être, enfance.*

O Bem-Estar Subjetivo (BES) refere-se às avaliações que as pessoas fazem sobre suas vidas, em termos cognitivos e afetivos, representando as crenças e os sentimentos em relação ao quanto suas vidas estão sendo gratificantes (Diener 2012). Estudos mostram que há uma relação positiva entre o Bem-Estar Subjetivo (BES) de crianças e adolescentes e suas percepções de segurança (Sarriera et al., 2020); sua resiliência (Moreira et al., 2021) e suas condições materiais (Ditzel et al., 2022). Ademais, o Bem-Estar Subjetivo (BES) está relacionado a um enfoque de pesquisa relativo à prevenção e à promoção da saúde e da qualidade de vida (Sarriera et al., 2014).

Para avaliar o bem-estar, é necessário considerar os diferentes contextos nos quais as crianças e os adolescentes estão inseridos. A perspectiva ecológico-contextual de James Kelly (Saforcada, 2014) nos auxilia a olhar e compreender os indivíduos de maneira indissociável do contexto em que estão inseridos. O meio ecológico de estruturas físicas, sociais e psicológicas, que caracterizam o intercâmbio entre pessoas e seus ambientes, é concebido como uma série de estruturas concêntricas chamadas de microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (Figura 1). O microssistema é o contexto no qual a pessoa desenvolve sua vida e suas atividades cotidianas. Por exemplo, no microssistema das crianças está a família, a escola, a rua e os amigos.

Figura 1.

Modelo Ecológico Contextual



Nota: Figura eborada pelos autores com base nos resultados dos participantes desse estudo e no modelo adaptado por Sarriera (2019)

Inserido no mesossistema, temos as inter-relações dos grupos que compõem o microssistema, por exemplo, a relação entre família e escola. De cunho comunitário, nesse contexto, estão inseridos os serviços de habitação e de saneamento básico, a localização geográfica e as outras dinâmicas que atravessam a vida das crianças e dos adolescentes (Sarriera, 2019). Nesse sentido, considera-se o microssistema escolar como um importante contexto de desenvolvimento, que pode ser tanto um fator de risco quanto de proteção. O microssistema escolar pode ser um fator de risco, pois a diferença no modelo de ensino público ou privado está associada a níveis mais baixos de bem-estar, autoestima e satisfação com o desempenho escolar em crianças (Alcantara et al., 2019; Mendes et al., 2017).

Ademais, as relações, ações e atividades que acontecem dentro do ambiente escolar podem se configurar como fator de proteção (Nunes et al., 2014). A prevenção primária nas escolas traduz-se em uma oportunidade de intervenção precoce, bem como em uma maior possibilidade de desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes. Entretanto, a fim de promover estratégias de prevenção, é preciso considerar as mudanças físicas, psicológicas, cognitivas e sociais que tornam cada fase do desenvolvimento da criança e do adolescente um período com características próprias (Lei nº 8.609, 1990).

Entre as mudanças sociais, está a passagem dos alunos do Ensino Fundamental 1 para o Fundamental 2 no Brasil. Os alunos têm, geralmente, entre 11 e 12 anos nesse período. Essa transição escolar costuma trazer uma série de preocupações, porque coincide com o início da puberdade, momento atrelado a mudanças contextuais que podem tornar esse período particularmente difícil. Portanto, essa transitoriedade dos estudantes do quinto para o sexto ano implica uma adaptação ao novo e configura também um momento de reformulação na estrutura educacional, visto que há um aumento de disciplinas e de atividades a serem cumpridas, o que exigirá do estudante uma maior competência acadêmica (Ministério da Educação, 2018).

A idade também parece estar relacionada a níveis de bem-estar mais baixos, pois estudos anteriores mostraram que os níveis de bem-estar diminuem com o avançar da idade (Casas & González-Carrasco, 2018; Schutz et al., 2022). O declínio dos indicadores de BES, que iniciou entre os 11 e 12 anos em uma amostra de crianças e adolescentes espanhóis, continuou a diminuir progressivamente até os seus 15 anos (González-Carrasco et al., 2017). Isso coincide, no caso do sistema educativo espanhol, com a transição dentro do Ensino Fundamental, período considerado crucial para o sucesso escolar futuro.

Os resultados de um estudo de coorte transversal (primeira coleta em 2012 e segunda coleta 2019) apontam que a diminuição do investimento em educação, o acesso à saúde, a assistência social e as políticas de direitos da criança estão associadas à redução dos níveis de bem-estar das crianças no Brasil (Schutz et al., 2022). Ademais, entre os 11 e 12 anos, as crianças começam a apresentar insatisfação com a sua imagem corporal (Finato et al., 2013), que pode ser agravada com as comparações e a objetificação corporal presentes nas redes sociais (Barzoki et al., 2018; Gioia et al., 2020).

Para esses e demais indicadores, como a qualidade das relações interpessoais (Martins & Szymanski, 2004; De Antoni & Batista, 2014; Santos & Gali, 2017), as intervenções promovendo o Bem-Estar Subjetivo (BES) de crianças e adolescentes ainda são recentes, principalmente na América Latina (Bedin et al., 2022). É importante mencionar que as pesquisas atuais sobre indicadores subjetivos de bem-estar na infância e adolescência visam captar as opiniões e percepções desses grupos sobre seu bem-estar subjetivo. Essa abordagem metodológica reflete uma mudança significativa na valorização da infância e adolescência. Assim, é essencial considerar suas perspectivas e necessidades específicas, sem confundi-las com visões adultas sobre bem-estar (Ben-Arieh, 2008; 2019).

A fim de considerar essa subjetividade nos resultados, o presente estudo utilizou o Método de Jacobson e Truax (JT) para analisar os dados (Jacobson & Truax, 1991). Esse método ainda é pouco difundido entre pesquisadores brasileiros, mas quando aplicado se mostrou mais exigente do que as estatísticas inferenciais dos testes de hipóteses. O Método JT é uma alternativa interessante nos casos de intervenção em pequenos grupos, quando não há grupo controle. Do ponto de vista estatístico, a variabilidade dos resultados entre os participantes representa um problema, pois o resultado de um participante pode puxar a média geral para cima ou para baixo e comprometer a significância dos resultados (Del Prette & Del Prette, 2008).

Porém, sob a perspectiva clínica, essa variabilidade representa um dado importante, pois informa a respeito do significado clínico das mudanças e do impacto sobre cada participante do grupo (Del Prette & Del Prette, 2008). Apesar de ainda não ter sido utilizado em pesquisas que abordem o bem-estar, o Método JT é uma análise eficaz em estudos sobre habilidades sociais, seja em crianças com deficiência intelectual (Ferreira & Munster, 2017), seja em crianças com problemas comportamentais e dificuldades no desempenho acadêmico (Souza et al., 2018). Diante do exposto, este estudo objetivou avaliar o efeito e o processo de uma intervenção piloto para a promoção do bem-estar infantil com crianças estudantes de uma escola pública de Porto Alegre.

Método

Trata-se de um estudo longitudinal, de delineamento quase-experimental, de três tempos: pré-teste (T1), pós-teste (T2 – no último dia da intervenção) e *follow-up* (T3 – um mês após o final da intervenção piloto). Caracteriza-se também como um estudo misto, quali-quantitativo, com dados coletados de forma simultânea (Creswell, 2010). Os dados qualitativos avaliam o processo da intervenção e os dados quantitativos, por sua vez, a diferença no bem-estar das crianças e o efeito da intervenção sobre elas. A amostragem ocorreu por seleção voluntária e sem grupo controle.

Participantes

Participaram 18 crianças, com idades entre 11 e 14 anos (M = 11,95; DP = 0,91), alunas do sexto ano de uma escola pública de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. As crianças foram mantidas em suas respectivas turmas para a intervenção, a Turma 61 (nove crianças participantes) e a Turma 62 (nove crianças participantes). A intervenção piloto foi realizada na escola, no turno de aula dos participantes – à tarde – nos períodos disponibilizados pela direção da escola, em comum acordo com os professores.

No total, 17 crianças completaram o pós-teste (T2), aplicado logo após o término da intervenção, e, no *follow-up* (T3), 13 participantes completaram o questionário. A perda registrada no T3 pode ser atribuída ao período letivo em que foi aplicada, isso porque, na primeira semana de dezembro, a assiduidade das crianças é comprometida pelo início das férias escolares.

Instrumentos

Diário de Campo: é uma ferramenta amplamente utilizada pelos pesquisadores em estudos como esse para fornecer dados complementares. Nele, são feitos os registros de observações, de interpretações e de inferências relativas a cada encontro do processo de avaliação da intervenção piloto. Os dados obtidos dão suporte qualitativo às avaliações dos observadores quanto à participação e ao engajamento das crianças nas etapas propostas pelo estudo (Creswell, 2003).

Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS): trata-se da Versão Breve da Escala de Satisfação com a Vida de Estudantes, elaborada por Seligson et al (2003). É composta por cinco itens referentes à satisfação com a família, com os amigos, com a experiência escolar, consigo mesmo e com o lugar onde vive. A BMSLSS apresentou boa consistência interna para a amostra de adolescentes brasileiros ($\alpha = 0{,}724$) (Bedin & Sarriera, 2014). Ademais, é uma escala de 11 pontos, que varia de completamente insatisfeito (0) a completamente satisfeito (10).

Personal Wellbeing Index (PWI): é uma escala de bem-estar desenvolvida por Cummins et al. (2003), que avalia a satisfação de sete domínios referentes à saúde, ao nível de vida, às coisas que tem conseguido, à segurança sobre o futuro, às relações com outras pessoas e com os grupos dos quais faz parte. O PWI consiste em uma escala de 11 pontos, que variam de completamente insatisfeito (0) a completamente satisfeito (10). Em um estudo de validação para o Brasil, o PWI apresentou boa consistência interna para a amostra de adolescentes ($\alpha = 0{,}764$) (Bedin & Sarriera, 2014).

Student Life Satisfaction Scale (SLSS): escala que mede o Bem-Estar Subjetivo (BES), desenvolvida por Huebner (1991) e composta por sete itens, que utiliza uma escala tipo *Likert* de cinco pontos (desde discordo fortemente até concordo muito). A escala original consiste em itens projetados para se referir à satisfação de vida sem se relacionar a contextos específicos (por exemplo: eu tenho uma vida boa). Os estudos apontam uma consistência interna adequada da escala para estudantes brasileiros ($\alpha = 0{,}82$) (Sarriera et al., 2015).

Procedimentos de Coleta de dados

A escola foi selecionada por conveniência e convidada a participar do programa de promoção do bem-estar infantil. Com o aceite, as crianças das duas turmas do sexto ano foram convidadas a participar das duas etapas do estudo: o estudo de viabilidade, que contou com quatro grupos focais no início, e, posteriormente, a condução da presente intervenção piloto. Não houve perda de participantes entre os grupos focais e o início dos módulos, mas, sim, a entrada de seis novos participantes. No entanto, apenas 60% dos alunos apresentaram os Termos de Consentimento assinados pelos responsáveis.

As moderadoras entravam nas turmas, em horário combinado semanalmente com a direção da escola, para chamar as crianças participantes e conduzi-las a outra sala. A sala cedida pela escola para a condução dos módulos da intervenção precisou ser trocada por outras algumas vezes, por conta das fortes chuvas que atingiram a região, que causaram danos a algumas instalações da escola.

A duração dos módulos variou conforme os períodos de aula utilizados. Por exemplo, a intervenção que iniciou às 16h20min (após o intervalo) precisou terminar às 17h30min, horário em que os alunos saíam da escola. No entanto, as intervenções que iniciaram às 14h20min (segundo período) tinham até as 16h para terminar (antes do intervalo). Essa discrepância na duração dos encontros, bem como as demais observações com relação ao engajamento dos alunos, à estrutura do local, aos recursos utilizados e à sua condução, foram discutidos em grupo, semanalmente, entre as moderadoras do grupo.

A avaliação dos participantes foi efetuada presencialmente e em três tempos: pré-teste, pós-teste e *follow-up*. O pré-teste foi realizado após a entrega dos termos de concordância das crianças e de seus responsáveis. O pós-teste foi realizado após os 16 encontros da intervenção piloto, e o *follow-up* (T3), um mês após o final da intervenção piloto, com duração aproximada de 20 minutos para preenchimento completo.

As moderadoras auxiliaram na leitura e no preenchimento dos instrumentos, pois as crianças apresentaram dificuldades na leitura e na compreensão de texto. A equipe que trabalhou nos 16 encontros foi composta por sete pesquisadoras moderadoras que aplicaram os instrumentos, organizaram e conduziram as intervenções, assim como receberam treinamento no grupo de pesquisa que faziam parte para a aplicação de todas as etapas da pesquisa. Cada encontro da intervenção contou com a presença de, no mínimo, duas moderadoras.

Considerações éticas

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução n.º 466/12 e a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CAAE: 49445315.0.0000.5334). Os participantes do estudo foram informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Durante o transcorrer da pesquisa, tanto os participantes quanto os seus responsáveis puderam solicitar informações sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a este estudo. Os alunos que

se disponibilizaram a participar da intervenção assinaram o Termo de Assentimento e, seus responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Breve descrição da Intervenção Piloto

O processo de desenvolvimento de uma intervenção inclui uma revisão sistemática e um estudo de viabilidade. As revisões sistemáticas, conduzidas por Chuecas et al. (2021) e Tejada-Gallardo et al. (2020), dos programas de intervenção de bem-estar no ambiente escolar, fornecem uma base dos componentes teóricos e da frequência de encontros. Ainda, os módulos das intervenções prévias em Bem-Estar Subjetivo (BES) de crianças e adolescentes, conduzidas pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária – GPPC (Sarriera & Bedin, 2017), foram incorporados à etapa da viabilidade para serem avaliados e ajustados pelas crianças participantes e pelas moderadoras.

Com base nessas informações, a intervenção piloto foi conduzida com duas turmas de sexto ano, em momentos distintos, com dois encontros semanais de, aproximadamente, 1 hora e 20 minutos cada turma, totalizando 16 encontros, além de dois encontros para aplicação dos instrumentos. Por meio dos instrumentos que compuseram o estudo de viabilidade dessa intervenção piloto (grupos focais, diário de campo, protocolo de avaliação dos módulos e uma caixa de sugestão), foi possível definir o eixo temático de cada módulo e avaliar a satisfação, a clareza e a aplicabilidade deles sob a perspectiva das crianças participantes.

Os temas e objetivos explorados nos cinco módulos foram: 1) Direitos e deveres de crianças: apresentação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dos serviços públicos da região que garantem a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes; 2) Bem-estar, tempo livre, lazer e uso de tecnologias: atividades para explorar os espaços públicos da cidade, vídeos educativos sobre privacidade e segurança nas mídias sociais; 3) Bem-estar e emoções: apresentação das emoções primárias e secundárias, bem como sua funcionalidade e expressão; 4) Bem-estar e relações interpessoais: promoção de um espaço de reflexão quanto às relações dos participantes com a família e amigos e, por meio da simulação, explorar estratégias de comunicação não-violenta para a mediação de conflitos; 5) Bem-estar, autoconceito e propósito de vida: reflexão quanto aos diversos papéis sociais que ocupamos em diferentes ambientes (amigos, família, escola), as especificidades da puberdade e a relação com o corpo e, por fim, as expectativas com relação ao futuro.

Análise dos dados

Com o objetivo de avaliar a viabilidade da intervenção, foram comparados os escores dos participantes antes da intervenção (T1), imediatamente após a intervenção (T2) e no *follow-up* (T3), um mês após a intervenção por meio do Método de Jacobson e Truax (JT). Esse método avalia os ganhos das participantes com a intervenção a partir do índice de mudança confiável (IMC), evidenciando se as mudanças ocorridas entre pré e pós-intervenção são consequentes dessa (Del Prette & Del Prette, 2008). O Método JT permite comparar o participante com ele mesmo antes e após a intervenção nas variáveis avaliadas, de modo que se torna possível identificar os participantes que se beneficiaram com a intervenção, aqueles que não apresentaram mudanças nas médias mensuradas ou não se beneficiaram (Jacobson & Truax, 1991; Del Prette & Del Prette, 2008). Desse modo, entende-se que os participantes apresentam uma mudança clinicamente relevante quando a diferença entre as avaliações pré e pós-intervenção é de pelo menos dois desvios-padrão acima da média pré-intervenção (Del Prette & Del Prette, 2008).

Além disso, uma análise de conteúdo (Bardin, 2015) foi conduzida por dois juízes independentes com base no diário de campo, a fim de compreender os fatores subjetivos associados às mudanças ocorridas pela intervenção. Os dados do diário de campo, preenchidos em conjunto pelas moderadoras ao final de cada módulo, objetivaram identificar acontecimentos significativos capazes de explicar as diferenças clínicas entre os momentos de avaliação. Para avaliar o processo da intervenção piloto, além do diário de campo citado, as moderadoras reuniam-se semanalmente para discutir as técnicas utilizadas nas intervenções, buscando verificar se a execução foi conduzida conforme a proposta inicial em termos de organização, de procedimentos e de recursos utilizados.

Resultados

Avaliação do efeito da intervenção

O Bem-Estar Subjetivo (BES) dos participantes foi avaliado por meio das três escalas apresentadas nos instrumentos. A Tabela 1 apresenta os escores dos 18 participantes, considerando-se as três escalas utilizadas (PWI, SLSS e BMSLSS) nos três tempos de medida, assim como se as mudanças foram clinicamente significativas ou não entre os tempos utilizando o Método JT. O PWI foi a escala que conseguiu capturar maiores mudanças entre os tempos.

Os resultados demonstraram que três participantes apresentaram mudanças clinicamente significativas e positivas nos escores das escalas de bem-estar após a intervenção (participantes 7, 8 e 11). No que tange aos escores do PWI, foram observadas diferenças positivas nos três momentos de comparação; o participante 7, por exemplo, foi o que apresentou maiores benefícios nessa dimensão. Os benefícios nos escores da escala SLSS foram observados no participante 8, ao se comparar os níveis antes da intervenção (T1) e no *follow-up* (T3). A melhora do participante 11, medida pela escala BMSLSS, foi observada ao se comparar os escores antes da intervenção (T1) com os valores obtidos imediatamente após a intervenção (T2) (Tabela 1).

Embora a intervenção tenha sido benéfica, cinco participantes (3, 8, 9, 12 e 14) vivenciaram uma diminuição significativa dos níveis do PWI. O participante 3 obteve redução nos escores da escala SLSS e o participante 6 obteve redução clinicamente significativa nos níveis de bem-estar da escala BMSLSS. Foi observado que a diminuição dos escores ocorreu, principalmente, ao se comparar os escores dos participantes antes da intervenção (T1) com os valores obtidos imediatamente após a intervenção (T2). Pontua-se que o participante 3 apresentou uma redução dos escores de bem-estar entre o início da intervenção (T1) e imediatamente após a intervenção (T2), mas seus níveis retornaram aos valores iniciais ao serem comparados com o *follow-up* (T3) (Tabela 1).

Entre os cinco participantes que vivenciaram uma diminuição significativa dos níveis de PWI, quatro são meninas. As respostas da participante 3, no T2, têm sua redução implicada nos conflitos familiares que vivenciou na mesma semana do pós-intervenção. O conflito com seu microssistema esteve relacionado com a sua sexualidade, após assumir aos familiares que estava namorando uma menina. Não por acaso, no item "Satisfação com a sua família" da escala PWI, ela respondeu 1, em uma escala de 0 a 10. Para os itens "Satisfação consigo mesma" e "Satisfação com seus amigos", da mesma escala, a resposta foi 2.

Para essa mesma participante (3), os níveis do PWI voltaram a aumentar, pois ela decidiu se posicionar dentro do seu microssistema familiar e seguir sendo quem ela gostaria de ser. Corroborando essa observação do diário de campo, após seu relato, os itens "Satisfação consigo mesma" e "Satisfação com seus amigos" passaram de 2 para 10, no entanto, o item "Satisfação com a sua família" não foi respondido.

Quanto aos demais participantes (8, 9, 12 e 14) que vivenciaram uma diminuição significativa dos níveis do PWI, a participante 9 esteve presente somente em oito encontros. Com uma personalidade mais introspectiva, não abriu para as moderadoras o porquê da sua ausência nas intervenções, preferindo ficar em sala de aula naqueles momentos. No que concerne ao participante 14, observou-se que ele apresentava dificuldades na leitura e na escrita, demandando ajuda das moderadoras para a interpretação do questionário e das atividades da intervenção. Também apresentava uma característica mais introspectiva; embora tenha participado de toda a intervenção com bastante atenção e afinco, não era de se manifestar verbalmente.

No diário de campo das moderadoras, foi pontuada uma aparente escassez de recursos materiais considerados básicos, como lápis de cor, em casa, ou itens de maior valor, como celular. Ressalte-se que as participantes 8 e 14, desde o início, deixaram claro o seu descontentamento com o microssistema familiar, sendo a principal influência para a diminuição do bem-estar delas.

Tabela 1

Análise Método JT para Avaliar as Mudanças nas Dimensões Bem-estar das Escalas PWI, SLS e BMS

	ID	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
PWI	M1	8,29	8,86	8,29		7,71		6,43	6,86	8	9,14		6,14	8,29	9,71	8,86	6,43	8,43	7,29
	M2	8,57	9,14	4,86		7,43		8	5,57	7			4,57	8,71	7,43	8,29	6,29	9,14	
	M3	9,29	9,29	8				8,57	8,14		7,29			9		9	4,14	9,57	7,43
	IMC_{T1xT2}	0,38	0,38	**-4,56**$^{-}$		-0,38		**2,09**$^{+}$	-1,71	-1,33			**-2,09**$^{-}$	0,57	**-3,04**$^{-}$	-0,76	-0,19	0,95	
	IMC_{T2xT3}	0,64	0,13	**2,83**$^{+}$				0,51	**2,31**$^{+}$					0,26		0,64	-1,93	0,39	
	IMC_{T1xT3}	1,32	0,56	-0,38	0,19		-1,13	**2,82**$^{+}$	1,69		**-2,45**$^{-}$			0,94		0,19	**-3,01**$^{-}$	1,51	0,19
SLSS	M1	7,80	9,40	8,60	5,20	8,60	9,20		4,20	7,40	9	6,60	5,20	8	6,20	8,8	3		9,20
	M2	7,60	9,20	3,20	6	7,60	8,60		5,20	6,60		6,60	4	9	7,60	9,8	3,20		8,40
	M3				6		8		7		7,40			9,2		9,8	2,60		8,20
	IMC_{T1xT2}	-0,17	-0,17	**-4,49**$^{-}$	0,66	-0,83	-0,50		0,83	-0,66		0	-1	0,83	1,16	0,83	0,17		-0,66
	IMC_{T2xT3}				0		-0,42		1,25					0,14		0	-0,42		-0,14
	IMC_{T1xT3}				0,58		-0,87	-0,58	**2,03**$^{+}$		-1,16			0,87		0,73	-0,29		-0,73

BMSLSS	M1	3,14	3,29	2,86	2,86	3,14	3,71	3,57	2,71	3,57	3	2,86	3,14	3,29	3,71	3,57	2,43	3,71	
	M2	3,43	3,14	2,86	3,43	2,86	3	3,71	2,86	3,71		3,71	3,43	2,86	3,86	3,86	2	3,71	
	M3	2,86	3,43	3,14	3,29		3,14	3,57	2,71		3,29			3		3,86	2,14	4	3,43
	IMC_{T1xT2}	0,96	-0,48	0	1,92	-0,96	**-2,4**$^{-}$	0,48	0,48	0,48		**2,88**$^{+}$	0,96	-1,44	0,48	0,96	-1,44	0	
	IMC_{T2xT3}	-1,5	0,75	0,75	-0,38		0,38	-0,38	-0,38					0,38		0	0,38	0,75	0,75
	IMC_{T1xT3}	-0,92	0,46	0,92	1,38		-1,84	0	0		0,92			-0,92		0,92	-0,92	0,92	

Nota. PWI = *Personal Wellbeing Index*; SLSS = *Student Life Satisfaction Scale*; BMSLSS = Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale $^{+}$= Mudança Clinicamente Positiva e Significativa; $^{-}$= Mudança Clinicamente Negativa e Significativa; M1 = Média das participantes no Pré-Teste; M2 = Média das participantes no Pós-Teste; M3 = Média dos participantes no *follow-up*.

Quanto à análise de conteúdo do diário de campo, após agrupar as ponderações de cada moderador por módulo e participante, é possível entender que as mudanças clinicamente significativas e positivas da participante 7 podem estar relacionadas, principalmente, com a conexão da participante com as outras pessoas, com o grupo do qual faz parte e com a própria segurança dele em relação ao futuro. Durante a intervenção, foi possível falar sobre uma situação de violência sexual vivida e, com as moderadoras, a rede de apoio foi fortalecida e possivelmente, as situações vividas foram elaboradas.

O pós-teste foi aplicado logo após o final da intervenção, sendo o último módulo denominado "Autoconceito e Propósito de Vida". Durante esse módulo, a participante 1, conforme as análises do diário de campo, participou ativamente, esclarecendo dúvidas sobre menstruação e demais assuntos íntimos. Na atividade "Carta para si no futuro", a participante entregou-a em branco, pois disse que não sabia como e o que escrever, e, ao trabalhar a chegada da adolescência, expôs que a mãe lhe compraria um sutiã, mas que sentia vergonha.

Todos esses fatores, subjetivos a cada sujeito, nos auxiliam a entender que as mudanças não são lineares. Nesse sentido, é possível compreender o bem-estar a partir da perspectiva ecológica, visto que ele é um componente psicossocial da qualidade de vida das crianças, fruto das relações ocorridas nos diferentes contextos (Santos et al., 2018). Os desentendimentos pontuais das crianças participantes com seus familiares, amigos e relacionamentos afetivos atravessam as respostas dos instrumentos, contribuindo para o aumento ou a diminuição dos seus níveis de bem-estar nos dias de resposta aos questionários.

Avaliação de processo da intervenção

No que se refere ao processo de condução da intervenção piloto, observou-se que fatores como a infraestrutura da escola, a disposição das turmas e o manejo do tempo devem ser considerados nas próximas intervenções. A Tabela 2 apresenta o resumo da análise de conteúdo a partir dos dados dos diários de campo.

Observa-se que a demora para conectar os aparelhos audiovisuais interfere no tempo gasto durante as atividades da intervenção, pois elas se tornam mais curtas. Ademais, as fortes chuvas da estação prejudicaram os espaços físicos da escola, obrigando os alunos a trocarem de sala com importante frequência, visando evitar o uso de salas com goteiras e mofadas.

Em razão das mudanças de local, sentiu-se falta de um espaço de referência no qual as produções das crianças pudessem ser expostas nas paredes. Além disso, as condições climáticas foram responsáveis pela redução na assiduidade dos alunos. Em dias de chuva, notou-se a dificuldade de chegar até a escola por conta do trânsito e dos pontos de alagamento, tendo em vista que muitos alunos dependiam de condução para esse deslocamento. Para as próximas intervenções, as condições climáticas também devem ser consideradas.

Por fim, o cenário instável do cronograma de aula dos alunos interferiu diretamente na condução da intervenção. A coordenadora, que acompanhou as moderadoras, acumulava cargos de diretora e de orientadora pedagógica nesse período. A sobrecarga de trabalho pode ter contribuído para a comunicação pouco eficaz com o grupo de moderadoras, tendo em vista que ocorreram mudanças de horários de última hora, falta da reserva de espaços físicos (auditório) ou de materiais (*notebook* e *datashow*), bem como falta de comunicação com os professores no processo, já que eles dificilmente estavam cientes do dia em que aconteceriam as atividades.

Tabela 2

Análise de conteúdo do diário de campo

Tema	Subtema	Unidade de análise
Infraestrutura escola	Espaço físico	Foi preciso trocar de sala, pois as tomadas não estavam funcionando. Áudio muito baixo, o que dificultou que os alunos compreendessem os vídeos (Módulo 2); Ficamos na sala 307 do prédio principal, que não é a sala da intervenção. Para a turma da 61, depois do recreio, demorou 20 minutos para buscar os alunos e iniciar, porque o recreio dos professores foi estendido devido ao dia do professor (Módulo 4); Problemas com tomada para o *datashow*: nenhuma das tomadas das laterais estava funcionando. Apenas duas tomadas na sala funcionavam. Levamos 10 minutos para resolver o problema da instalação do projetor (Módulo 5).
	Recursos materiais	O início das atividades atrasou, pois precisávamos do *datashow*, mas só tinha *notebook* no auditório. Então, ao invés de utilizarmos a sala de aula comum, levamos todos para o auditório (Módulo 1); Nesse dia, as crianças estavam contentes, pois o lanche era cereal (Sucrilhos) (Módulo 3).
	Recursos humanos	Havia alguns professores de atestado, e os alunos ficaram com alguns períodos vagos. Por conta disso, a agenda das atividades de Intervenção adaptou-se para poder cobrir esses períodos vagos (Módulo 2); A coordenadora trocou a ordem de início das turmas. Em ambas as intervenções pegamos a disciplina do professor de matemática. Tivemos a sensação de estar atrapalhando a aula desse professor, que estava com mais dois estagiários (Módulo 4); A coordenadora pedagógica avisou as moderadoras ao meio-dia do dia agendado que as turmas seriam liberadas mais cedo. Para ser viável fazer o encontro planejado, as moderadoras combinaram com a coordenadora pedagógica que fariam o encontro com as duas turmas juntas. A coordenadora pedagógica enviou mensagem falando que faltaram 3 professores e pediu para que as moderadoras cobrissem esse horário (Módulo 5).
Disposição das turmas	Juntas	Todos os alunos estavam bem agitados, o que dificultou o desenvolvimento das atividades. Conversaram muito durante o processo, atrapalhando os colegas (Módulo 1); Mesmo com as duas turmas juntas, os alunos foram colaborativos desde o início do encontro. Após a atividade, se propôs uma roda de conversa: as crianças não falaram muito, acredita-se que por ser um grupo muito grande, acabou interferindo para eles se abrirem mais. Pouca afinidade entre as turmas (Módulo 5).
	Separadas	A partir das dificuldades deste módulo foi sugerida a divisão dos participantes em dois grupos (Módulo 1). As crianças participantes aprovaram essa divisão e, porventura, quando precisaram realizar alguma atividade em conjunto, expressaram o desconforto de estar diante de colegas que não os seus. Dividir as turmas acarretou uma carga de atividades maior e que mais pessoas do grupo de pesquisa se deslocassem para atender os dois períodos (Módulo 2).
Manejo do tempo	Depois do intervalo	O tempo menor acabou dificultando também o andamento das atividades. O restante da atividade acabou não sendo concluída no dia (Módulo 1).
	Antes do intervalo	Como o início das atividades atrasou, e os alunos estavam conversando muito, não foi possível fazer uma das atividades planejadas para o dia (Módulo 1).
	Educação física	A aula de educação física coincidindo com o horário da atividade fez com que diminuíssemos o tempo do módulo. Quando os períodos com eles coincidem com a disciplina, é possível perceber maior resistência para se engajarem nas atividades (Módulo 3); Para não interferir na aula de educação física, as moderadoras iniciaram o encontro às 13h30min, horário mais cedo do que o habitual (Módulo 5).

Discussão

Este estudo objetivou avaliar o efeito e o processo de uma intervenção piloto para a promoção do bem-estar infantil, considerando fatores como a infraestrutura escolar. A confiança em uma infraestrutura escolar de qualidade e em um planejamento bem elaborado é fundamental para assegurar o progresso educacional e o crescimento do estudante (Vasconcelos et al., 2021). Não é por acaso que ser aluno de escola pública, no Brasil, está associado a níveis mais baixos de bem-estar (Alcantara et al., 2019).

Os estudantes que encaram a escola de forma mais favorável demonstram uma maior disposição para prosseguir com os estudos, revelando, assim, ambições acadêmicas mais elevadas e uma compreensão mais nítida em relação à escolha

de suas carreiras (Nunes et al., 2014). Dessa maneira, o Bem-Estar Subjetivo (BES) está associado ao sucesso acadêmico e a um bom funcionamento positivo da escola (Bird & Markle, 2012). Embora não haja um item nos instrumentos (PWI, SLS, BMS) para avaliar o espaço físico da escola, o que acontece dentro do microssistema (escola) e do macrossistema (investimentos/recursos públicos) está relacionado com a maneira que a criança avalia sua satisfação com a experiência escolar e a segurança com relação ao futuro.

Nesse sentido, a abordagem ecológica desenvolvida por Bronfenbrenner (Martins & Szymanski, 2004) aponta que os vários ambientes (imediatos e remotos), nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, relacionam-se entre si e podem influenciar o curso do desenvolvimento humano. Abordagens psicossociais que se baseiam na teoria ecológico contextual destacam que os indivíduos estão inseridos em um contexto específico e que esse ambiente influencia tanto o processo de intervenção quanto sua eficácia (Sarriera et al., 2017). Portanto, é crucial estabelecer relações positivas com os diversos segmentos da comunidade e garantir que as intervenções sejam flexíveis o suficiente para se ajustarem às particularidades locais (Sarriera et al., 2017).

Com relação às subjetividades dos participantes a partir da perspectiva do Modelo Ecológico-Contextual, algumas crianças (1, 7, 3, 4, 8, 12) passavam por conflitos interpessoais no ambiente familiar, com exemplos e situações mencionadas pelos próprios participantes. Dessa maneira, práticas parentais punitivas, estilo parental negligente/autoritário, comunicação intrafamiliar precária, relação agressiva entre pais e filhos, entre outras práticas, são fatores de risco do microssistema que aparecem nas relações familiares em famílias disfuncionais e se inter-relacionam com os demais contextos que as crianças vivem, como a escola (mesossistema), dificultando o relacionamento com os pares (Martins & Szymanski, 2004; De Antoni & Batista, 2014).

Com relação à participante 1, as respostas do item 8 do instrumento PWI, que consiste em avaliar a satisfação consigo mesmo, vêm ao encontro de seus relatos no módulo de autoconceito. Medido em uma escala de 11 pontos, obteve resposta 3 (T1), 1 (T2) e foi o único item, de todo o instrumento, não respondido pela participante no T3. O autoconceito está atrelado à forma como a família irá lidar com as mudanças do corpo na entrada da pré-adolescência; tanto essa relação familiar quanto a relação do pré-adolescente consigo mesmo estão inseridas no microssistema e no macrossistema, uma vez que se inter-relacionam com a cultura e com a subcultura dos locais em que a participante e sua família estão situados.

O macrossistema conecta e atravessa os sistemas de ordem inferior. Além disso, engloba diferentes subculturas, por meio da cultura como um todo, sustentando as relações entre subsistemas, como os valores, as tradições, as ideologias, as políticas econômicas e as regras sociais que influenciam no desenvolvimento ao longo do ciclo vital (Sarriera, 2019; Bronfenbrenner, 1979).

Ao nível exossistêmico, dificuldades econômicas, bem como longas horas de trabalho remunerado, podem ser fatores de risco para o Bem-Estar Subjetivo (BES) parental (Voydanoff & Donelly, 1998). Por meio da conceitualização do modelo, o exossistema ocorre no contexto em que a criança não está diretamente inserida, mas que interfere e, em alguma medida, é interferido por ela, assim como o trabalho dos pais e das mães (Bronfenbrenner, 1979). As crianças participantes deste estudo trazem, como exemplo, o fato de não ter dinheiro para sair com os amigos e não poder comprar aquilo que desejam.

Considerando as metas do currículo escolar, os componentes sociais e emocionais ficam em segundo plano em relação às demandas acadêmicas cada vez mais rigorosas (Shoshani & Steinmetz, 2014). No entanto, a implementação de programas de intervenção à promoção do bem-estar na infância e na adolescência contribuem para um desenvolvimento saudável; ademais, seus resultados são benéficos para a saúde mental das crianças em idade escolar (Bird & Markle, 2012; Sarriera et al., 2017; Sarriera & Bedin, 2017; Shoshani & Steinmetz, 2014).

No entanto, ao se considerar os resultados dessa pesquisa, observa-se que cada criança avalia seu Bem-Estar Subjetivo (BES) a partir do contexto que está inserida e das suas inter-relações. A intervenção psicossocial pode melhorar os indicadores de bem-estar em alguns casos, e a diminuição desses indicadores, em algumas das crianças, pode estar relacionada ao contexto de vulnerabilidade em que vivem. Diante do exposto, é importante elaborar políticas públicas de ensino que incorporem componentes psicossociais em seus currículos, a fim de construir um espaço de diálogo entre os envolvidos na educação das crianças, com um objetivo em comum: assegurar que crianças e adolescentes gozem de todos os seus direitos fundamentais.

Considerações finais

O estudo objetivou avaliar o efeito e o processo de uma intervenção piloto para a promoção do bem-estar infantil. A avaliação do efeito e do processo possibilitou conhecer o que foi eficaz na intervenção piloto e o que precisa ser aprimorado para as próximas intervenções. É importante destacar que essa avaliação foi realizada sob as percepções das próprias crianças quanto às dimensões de bem-estar.

Por meio de uma nova modalidade de análise, o Método JT contribuiu com uma análise individual de cada participante da intervenção, comparando-o com ele mesmo, nos três tempos de análise. A análise permitiu, assim, uma compreensão de cada participante, de acordo com suas subjetividades e contextos.

A fim de evitar a contaminação pelo efeito da presença do aplicador e garantir maior confiabilidade dos dados, sugere-se, para as próximas intervenções, que a aplicação dos questionários, nos três tempos, seja realizada por diferentes moderadoras. Outra sugestão é gravar em áudio as intervenções e, dessa forma, contar com as vinhetas dos participantes para aprimorar a precisão dos dados qualitativos.

A partir desta intervenção piloto, observou-se a importância de se considerar os dados sociodemográficos das crianças para as próximas intervenções, uma vez que o lugar onde moram, a renda dos responsáveis e os grupos que participam ativamente (por exemplo, o grupo da igreja) estão interligados com a maneira como elas experienciam o bem-estar. Esses dados serão fornecidos pelos responsáveis das crianças como uma estratégia para se engajarem na intervenção.

Referências

Alcantara, S. C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Casas, F., Viñas-Poch, F., & Abreu, D. P. (2019). Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. *Ciência & Saúde Coletiva, 24*(2), 509-522. https://doi.org/10.1590/1413-81232018242.01302017

Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barzoki, M. H., Vahedi, M., Nourmohamadi, S., & Kalantari, S. E. (2018). The Mediating Role of Contingent Self-Esteem in the Association Between Self-Objectification and Self-Esteem. *Sexuality & Culture*, *22*, 1300-1309.

https://doi.org/10.1007/s12119-018-9533-3

Bedin, L. M., & Sarriera, J. C. (2014). Propriedades psicométricas das escalas de bem-estar: PWI, SWLS, BMSLSS e CAS. *Avaliação Psicológica*, *13*(2), 213-225. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000200009

Bedin, L. M., Sarriera, J. C., & Alfaro, J. (2022). Child Well-Being in Latin America: contributions to child indicators research. *Child Indicators Research*, *15*, 375-382. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09912-2

Ben-Arieh, A. (2008). Indicators and indices of children's well-being: towards a more policy-oriented perspective. *European Journal of Education, 43*(1), 37-50. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00332.x

Ben-Arieh, A. (2019). Review of the book: Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America: Evidence-based Interventions. Jorge Castellá Sarriera & Lívia Maria Bedin (Eds.) (2017) Children´s Well-Being: Indicators and Research. Series 16, Springer. ISBN 978-3-319-55600-0. *Applied Research Quality Life*, *14*, 909-910. https://doi.org/10.1007/s11482-018-9620-5

Bird, J. M., & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, *82*(1), 61-66. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01127.x

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Casas, F., & González-Carrasco, M. (2018). Subjective Well-Being Decreasing With Age: New Research on Children Over 8. *Child Development, 90*(2), 375-394. https://doi.org/10.1111/cdev.13133

Chuecas, M. J., Alfaro, J., Benavente, M., & Ditzel, L. (2021). A systematic narrative review of subjective well-being promoting intervention programmes in the school setting. *Review of Education, 00*, Article e3345. https://doi.org/10.1002/rev3.3345

Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (M. Lopes, Trad.; 3a ed.). Artmed.

Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a National Index of Subjective Wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research, 64*(2), 159-190. https://doi.org/10.1023/A:1024704320683

De Antoni, C., & Batista, F. A. (2014). Violência familiar: Análise de fatores de risco e proteção. *Diaphora, 3*(2), 26-35.

https://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/62

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Significância Clínica e Mudança Confiável na Avaliação de Intervenções Psicológicas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *24*(4), 497-505. https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000400013

Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, *67*(8), 590-597. https://doi.org/10.1037/a0029541

Ditzel, A. L., Chuecas, M. J., Bedin, L. M., Torres-Vallejos, J., Villarroel, A., Benavente, M., Alfaro, J., Sarriera., J. C., & Juarros-Basterretxea, J. (2022). Access to material resources and the subjective well-being of children in Brazil and Chile. *Child Indicators Research*, *15*(2), 447-465. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09875-4

Ferreira, E. F., & Munster, M. A. (2017). Avaliação das habilidades sociais de crianças com deficiência intelectual sob a perspectiva dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *23*(1), 97-110. https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100008

Finato, S., Rech, R. R., Mignon, P., Gavineski, I. C., Toni, V., & Halpern, R. (2013). Insatisfação com a imagem corporal em escolares do sexto ano da rede municipal de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul. *Revista Paulista de Pediatria*, *31*(1), 65-70. https://doi.org/10.1590/S0103-05822013000100011

Gioia, F., Griffiths, M. D., & Boursier, V. (2020). Adolescents' Body Shame and Social Networking Sites: The Mediating Effect of Body Image Control in Photos. *Sex Roles 83,* 773-785. https://doi.org/10.1007/s11199-020-01142-0

González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2017). Changes with Age in Subjective Well-Being Through the Adolescent Years: Differences by Gender. *Journal of Happiness Studies, 18,* 63-88. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1

Huebner, E. S. (1991). Initial Development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, *12*(3), 231-240. https://doi.org/10.1177/0143034391123010

Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical Significance: A Statistical Approach to Defining Meaningful Change in Psychotherapy Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *59*(1), 12-19. https://doi.org/10.1037/0022-006X.59.1.12

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Câmara dos Deputados. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html

Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *4*(1), 63-77.

http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v4n1/v4n1a06.pdf

Mendes, D. C., Castelano, K. L., Martins, L. M., & Andrade, C. C. F. (2017). A influência da autoestima no desempenho escolar. *Revista Educação em Debate*, *39*(73). http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/28211

Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular.* https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Moreira, A. L., Yunes, M. A. M., Nascimento, C. R. R., & Bedin, L. M. (2021). Children's Subjective Well-Being, Peer Relationships and Resilience: An Integrative Literature Review. *Child Indicators Research*, *14*(5), 1723-1742. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09843-y

Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. C., & Dell'Aglio, D. D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Psicologia Escolar e Educacional*, *18*(2), 203-210. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182732

Saforcada, E. (Comp.). (2014). *Psicología Comunitaria: El enfoque ecológico contextualista de James G. Kelly*. Ediciones Nuevos Tiempos,

Santos, B. R., & Galli, F. (2017). Subjective Well-Being Intervention: Focus on Children's Interpersonal Relationships Through Social and Emotional Learning. In J. Sarriera & L. Bedin (Eds.), *Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America: Evidence-based Interventions* (pp. 291-317). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55601-7_14

Santos, B. R., Sarriera, J. C., & Bedin, L. M. (2018). Subjective well-being, life satisfaction and interpersonal relationships associated to socio-demographic and contextual variables. *Applied Research in Quality of Life*,*14*, 819-835. https://doi.org/10.1007/s11482-018-9611-6

Sarriera, J. C. (2019). El paradigma ecológico en la Psicologia Comunitaria: del contexto a la complejidad. In E. T. Saforcada & J. C. Sarriera (Comps.), *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria: aplicaciones de la psicología comunitaria en el Mercosur y España* (pp. 23-38). Ediciones Nuevos Tiempos.

Sarriera, J. C. & Bedin, L. M. (Eds.). (2017). *Psychosocial well-being of children and adolescents in Latin America: Evidence-based Interventions*. Springer.

Sarriera, J. C., Bedin, L. M., & Strelhow, M. R. W. (2020). Perceptions of safety and subjective well-being of Brazilian children. *Journal of Community Psychology*, *49*, 218-227. https://doi.org/10.1002/jcop.22396

Sarriera, J. C., Bedin, L. M., Strelhow, M. R. W., & Sarriera, J. M. (2017). Psychosocial well-being of children and adolescents: Intervention effect and impact evaluation. In J. Sarriera & L. M. Bedin (Eds.), *Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America: Evidence-based Interventions* (pp. 193–216). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55601-7_10

Sarriera, J. C., Casas, F., Bedin, L. M., Abs, D., Santos, B. R., Borges, F. C., Malo, S., & González, M. (2015). Propriedades Psicométricas da Escala de Autoconceito Multidimensional em adolescentes brasileiros. *Avaliação Psicológica*, *14*(2), 281-290. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000200014

Sarriera, J. C., Schutz, F. F., Galli, F., Bedin, L. M., Strelhow, M. R. W., & Calza, T. Z. (2014). *Bem-estar na Infância e Fatores Psicossociais Associados*. Concórdia.

Schutz, F. F., Sarriera, J. C., & Bedin, L. M. (2022). Subjective Well-being of Brazilian Children Over Time: Comparing Children's Worlds 1st and 3rd Wave of 10 and 12-year-olds Samples. *Child Indicators Research*, *15*, 433-446. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09908-y

Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, *61*, 121-145. https://doi.org/10.1023/A:1021326822957

Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, *15*, 1289-1311. https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1

Souza, M. S., Soares. A. B., & Freitas, C. P. P. (2018). Efeitos de um treinamento de habilidades sociais no comportamento e desempenho acadêmico. *Avaliação Psicológica*, *17*(4), 417-427. https://doi.org/10.15689/ap.2018.1704.2.02

Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C., & Alsinet, C. (2020). Effectos of School-based Multicomponent Positive Psychology Interventions on Well-being and Distress in Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, *49*, 1943-1960. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01289-9

Vasconcelos, J. C., Lima, P. V. P. S., Rocha, L. A., & Khan, A. S. (2021). Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *29*(113), 874-898. https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245

Voydanoff, P., & Donnelly, B. W. (1998). Parents' risk and protective factors as prediction of parental well-being and behavior. *Journal of Marriage and Family*, *60*(2), 344-355. https://doi.org/10.2307/353853

Como citar:

Tabaczinski, C., Ponsi, L. F., Michelin, F. T., Freitas, C. P. P., Valandro, G. S., Bedin, L. V. (2025). Promoção do bem-estar infantil: Avaliação de uma intervenção em escola pública. *Revista Subjetividades*, *25*(Esp.), e15095. https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v25iEsp.e15095

Endereço para correspondência:
Carine Tabaczinski
E-mail: carine_tbz@hotmail.com

Letícia Fabrício Ponsi
E-mail: leticiaponsi@gmail.com

Fernanda Tonietto Michelin
E-mail: fernandatmichelin@gmail.com

Clarissa Pinto Pizarro de Freitas
E-mail: clarissa.freitas@pucrs.br

Graciana Sanchotene Valandro
E-mail: graciana.sv@gmail.com

Lívia Maria Bedin
E-mail: liviabedin@gmail.com

CC BY NC

Recebido em: *16/04/2024.*
Aceito em: *11/08/2025.*