

**Rute Pereira Martinho**

**Educar para o otimismo e para as emoções  
positivas**



Universidade do Algarve  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

2017

**Rute Pereira Martinho**

# **Educar para o otimismo e para as emoções positivas**

Mestrado em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de Professor Doutor Luís Sérgio Vieira



Universidade do Algarve  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

2017

## **Declaração de autoria de trabalho**

### **Educar para o otimismo e para as emoções positivas**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

Copyright – Rute Pereira Martinho. Universidade do Algarve. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

---

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

## **Agradecimentos**

A realização deste estudo só foi possível graças à colaboração, de forma direta ou indireta, de várias pessoas, às quais gostaria de manifestar o meu apresso e gratidão.

Em primeiro lugar quero agradecer ao Orientador da Universidade, ao Professor Doutor Luís Sérgio Vieira, pela disponibilidade, pela sua orientação e pelo apoio e suporte motivacional oferecido.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas, mais concretamente às escolas primárias onde decorreram a recolha de dados, e a todos os alunos, pais e professores envolvidos nesta investigação, pois sem a vossa colaboração não teria sido possível o desenvolvimento deste estudo.

Por último quero ainda agradecer à minha família e aos meus amigos, pelo incansável apoio que me prestaram ao longo deste percurso e pela paciência. Mencionando em especial, André Rodrigues e Ana Luísa Pereira, por acreditarem em mim desde o princípio e por me darem forças em todas as etapas.

## Resumo

A educação positiva é definida como a educação que junta metodologias e técnicas que promovem o bem-estar no ensino tradicional. Estas práticas metodológicas da educação positiva provêm da Psicologia Positiva, que é a ciência que pretende contribuir para a proliferação de pessoas, grupos e instituições mais saudáveis.

O presente estudo teve como principal objetivo explorar os impactos de uma intervenção de Educação Positiva no aumento das emoções positivas e dos pensamentos otimistas, em 115 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, do 3.º e 4.º anos de escolaridade.

As crianças responderam a dois instrumentos, o *Youth Life Orientation Test (YLOT)*, a Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças (PANAS-C), e ainda um Questionário Sociodemográfico.

A intervenção delineada tinha dois tipos de modalidades distintas, utilizando para isso dois grupos, no entanto, apesar das modalidades serem diferentes, aplicou-se para ambos os grupos os mesmos exercícios, um deles era o *Three Good Things* e o outro era o exercício “Treinar a Autoconfiança dos Educandos”, sendo que apenas metade da amostra total (57 alunos) foram alvo de intervenção.

Com base na análise dos resultados, verificamos que a intervenção teve efeitos benéficos nos alunos, no incremento de emoções positivas e de otimismo. Sendo que também se percebeu que a modalidade de intervenção mais favorável é a de implementar a intervenção dois meses consecutivos, fazendo esta com que os níveis de otimismo e de emoções positivas, continuem a crescer mesmo após a intervenção.

Palavras-chave: Educação Positiva; Otimismo; Emoções positivas; Emoções Negativas

## **Abstract**

Positive education is defined as the techniques and method of education that promotes well-being in traditional teaching. These methodological practices of positive education come from Positive Psychology, which is the science that contributes in the proliferation of healthier people, groups and institutions.

The key objective of this study was to find out the impact of a Positive Education in heightening positive emotions and optimist thoughts in 115 children aged between 8 and 11 years old from year 3.º and 4.º of school.

The children were submitted to two instruments of evaluation, the Youth Life Orientation Test (YLOT) and PANAS-C, as well as a sociodemographic quiz.

The study had two different approaches on two different groups, although the same exercises were used in both groups. The first one was Three Good Things and the second was Train the Student's Self-Confidence, being that only half of the total sample (57 students) were target of the intervention.

Based on the analysis of the results we found that the intervention had beneficial results in the children with the raise of positive emotions and optimism. It was also found that the approach for two straight months had better results, showing that the levels of optimist thoughts and positive emotions keep going up even after the study was done.

**Keywords:** Positive Education; Optimism; Positive emotions; Negative Emotions

## Índice

1. Introdução.....	9
2. Método.....	18
2.1. Participantes.....	18
2.2. Desenho da Investigação .....	18
2.3. Procedimento .....	19
2.4. Instrumentos.....	20
3. Hipóteses e Objetivos .....	22
4. Resultados.....	23
4.1. Análises preliminares.....	23
4.2. Principais Resultados .....	25
4.3. Efeitos da Intervenção .....	26
4.3.1. Análise dos resultados nas medidas psicológicas.....	26
4.3.1.1. Intervenção Intervalada versus Intervenção Contínua.....	27
4.3.1.2. Follow-up.....	28
4.3.2. Análise dos resultados dos registos da atividade dos cadernos.....	29
4.3.3. Análise do poder preditivo do otimismo e das emoções positivas na afetividade .....	32
5. Discussão.....	35
6. Conclusão .....	45
7. Referências Bibliográficas.....	48

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1- Intercorrelações entre as variáveis de Medidas Psicológicas.....	24
Tabela 2- Médias, Desvios-Padrão, Anovas e Magnitude de Efeito.....	25
Tabela 3- Médias, Desvios-Padrão, <i>Paired-Sample T Test</i> .....	27
Tabela 4- Frequências absolutas e relativas dos registos dos cadernos.....	30
Tabela 5- Síntese da regressão hierárquica para variáveis dependentes.....	33

## **Índice de Figuras**

Figura 1- A estrutura bi-fatorial do afeto segundo Watson & Tellegen .....	14
Figura 2- Gráfico de perfil do otimismo nos três momentos de avaliação .....	26
Figura 3- Gráfico de perfil para análise de variância com follow-up do GIC ....	28
Figura 4- Gráfico de perfil do PA consoante o tipo de intervenção.....	29

## 1. Introdução

A Psicologia Positiva é a ciência que pretende contribuir para a proliferação de pessoas, grupos e instituições mais saudáveis, preocupando-se em desenvolver e reforçar competências em vez de corrigir lacunas (Paludo & Koller, 2007). A intenção da psicologia positiva é mudar o foco de uma preocupação com a reparação de fraquezas para passar a aprimorar as qualidades positivas dos indivíduos (Clonan, Chafouleas, McDougal & Riley-Tillman, 2004).

A revisão da literatura que efetuámos a diversos estudos (e.g., Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009; Vieira, Saxe & Gonçalves, 2015), parece sugerir que a adoção de estratégias de intervenção em contexto escolar com populações mais jovens, acerca de constructos psicológicos positivos, poderá produzir resultados benéficos em momentos posteriores de vida. Ou seja, que seria benéfico trabalhar desde cedo com as crianças para que estas pudessem vir a ser adolescentes e adultos mais resilientes e felizes. Porque a manifestação de bem-estar em contexto escolar trará benefícios quer para o desempenho académico das crianças, quer a nível pessoal, que, por sua vez, se irá refletir nos restantes contextos em que a criança se insere.

Maximizar os pontos fortes dos alunos e ao promover a sua resiliência e a sua capacidade para gerir emoções, comprova-se uma melhoria na relação entre professor-aluno, bem como na aprendizagem, com consideráveis impactos ao nível do clima escolar (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013). Pois, ambientes que promovem as competências individuais, como o otimismo e a resiliência através da implementação de metodologias, são instituições mais positivas (Clonan et al., 2004).

De forma a responder a essa necessidade surgiu a educação positiva, que é o termo usado para descrever os programas e intervenções empiricamente validadas da psicologia positiva e que tem incidência na vida e no bem-estar dos alunos (Green, Oades & Robinson 2011; White & Murray, 2015). Esta educação define-se como a educação que junta metodologias e técnicas que promovem o bem-estar no ensino tradicional. Numa fase inicial, tinha três grandes objetivos: baixar a prevalência da depressão entre os jovens; promover o aumento da satisfação com a vida; e facilitar a aprendizagem e as emoções positivas (Seligman et al., 2009), tendo como objetivo maior a promoção do sucesso nos alunos (Clonan et al., 2004).

Em resumo e na atualidade, a educação positiva visa ajudar as crianças e os jovens a identificar e a ampliar os seus pontos fortes e a fomentar a resiliência e as emoções positivas (White & Murray, 2015).

As primeiras práticas de educação positiva foram implementadas na escola *Geelong Grammar School*, na Austrália, em que foram aplicados dois programas, o *Penn Resiliency Program (PRP)* e o *Strath Haven Positive Psychology Curriculum*. O *PRP* foi criado com o objetivo de aumentar a capacidade que os alunos têm para lidar diariamente com fatores stressantes, e com o intuito de promover o otimismo, ensinando os alunos a pensar de forma mais realista e flexível sobre os problemas com que se deparam. O *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* incorpora atividades que visam aumentar a emoção positiva, a gratidão, o *mindfulness*, o otimismo e a resiliência. Deste programa fazem parte diversas atividades, uma delas a *Three Good Things* (Seligman et al., 2009), que será abordada mais à frente e foi utilizada nesta investigação.

Entre os diversos constructos que podem ser trabalhados, dentro da educação positiva, encontra-se o otimismo e o bem-estar, constructos que seleccionámos para serem trabalhados e estudados nesta investigação.

Tendo em vista o enquadramento da investigação a que nos propomos, começemos por definir, sucintamente, os constructos psicológicos a considerar no estudo.

O otimismo e o pessimismo, constituem expectativas globais e difusas em relação ao futuro (Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010, Scheier & Carver, 1985). Meharabuian (1998), citado em Custódio, Pereira & Seco (2010, p. 166) define o “otimismo-pessimismo como uma predisposição emocional e cognitiva generalizada para pensar e reagir emocionalmente aos outros, a acontecimentos e a situações de uma maneira positiva e favorável e para esperar resultados positivos e benéficos em detrimento de resultados negativos, maus e nefastos”.

O otimismo é um constructo psicológico de cariz essencialmente cognitivo que permite que o indivíduo crie uma expectativa, ou uma crença, um objetivo ou uma atribuição causal, relativamente ao futuro desejado. Porém, o otimismo não se resume a uma característica cognitiva, integra também uma grande componente emocional e motivacional (Carver & Scheier, 1990). O otimismo é uma dimensão psicológica importante da personalidade dos sujeitos e mais concretamente um estilo cognitivo-

afetivo sobre como os indivíduos processam a informação relativamente ao futuro (Barros-Oliveira, 2002).

O otimismo enquanto característica de personalidade estável tem implicações na maneira pela qual as pessoas regulam as suas ações (Scheier & Carver, 1985), pois se as pessoas possuem o otimismo enquanto traço de personalidade (otimismo disposicional), terão mais bem-estar subjetivo. Os estudos indicam que pessoas com otimismo disposicional têm melhores níveis de bem-estar subjetivo, pois têm atitudes mais pró-ativas (e.g., Carver et al., 2010), mais estratégias de confronto focalizado no problema e formas mais eficazes de regulação emocional, que contribuem para um melhor funcionamento (Taylor & Armor, 1996).

Se, por um lado, se fala de otimismo enquanto traço de personalidade, também podemos falar do pessimismo e em como diferem os pessimistas e otimistas nas suas abordagens com o mundo e como isto tem um forte impacto nas suas vidas. Pois as diferenças são muitas, na forma como lidam com as adversidades, como gerem as suas emoções perante um problema, na forma como lidam com o *stress*, nos níveis de confiança e nos comportamentos (preventivos ou prejudiciais) com a saúde (Carver et al., 2010).

Os otimistas são mais persistentes para atingir os seus objetivos, já que tendem a ver os resultados desejados como alcançáveis, enquanto os pessimistas empenham-se menos e tornam-se mais passivos diante do futuro pois são mais descrentes (Carver et al., 2010). Existe evidências de que o otimismo promove a saúde mental e física, principalmente perante situações de *stress*. Os otimistas tendem a ter um melhor desempenho do que os pessimistas na escola, no desporto e no trabalho (Roberts, Brown, Johnson, & Reinke, 2005, citado em Bandeira, Giacomoni & Hutz, 2015). O otimismo disposicional tem sido relacionado positivamente com a satisfação com a vida, bem-estar psicológico e físico em adultos (Carver et al., 2010; Scheier & Carver, 1985), por outro lado, os pessimistas têm comportamentos contrários relativamente ao bem-estar. Ao nível da saúde os pessimistas apresentam piores prognósticos e maiores níveis de depressão em comparação com os otimistas (Scheier & Carver, 1985; Scheier, Carver, & Bridges, 1994). As pessoas otimistas, na idade adulta exibem características positivas, pois são mais saudáveis, têm melhor qualidade de vida e são menos deprimidas (Carver et al., 2010; Scheier & Carver, 1985).

Na adolescência, está patente a relação do otimismo com a maior autoestima, o melhor desempenho escolar, melhores estratégias de *coping* e menores índices de

depressão, nos indivíduos (Chang, 2002; Ey et al., 2005; Scheier & Carver, 1985; Scheier et al., 1994).

Há autores que defendem que o otimismo é um estado psicológico aprendido, desde muito cedo, logo nos primeiros anos de vida. O que vai contribuindo para a formação dessa forma de pensar, são os cuidadores, os pares e a escola, ou seja, tudo isso desde logo começa a influenciar a forma como os indivíduos agem e pensam (Vera-Villarroel & Pávez, 2012). Assim sendo, crianças e adolescentes que têm habilidades mais positivas, conseguem superar facilmente as dificuldades que o quotidiano apresenta, através da maior autoestima, maior competência e demonstram poucos sintomas depressivos. As crianças otimistas, nas relações entre pares, exibem menor probabilidade de serem rejeitadas ou vitimizadas e são analisadas de forma positiva pelos seus homólogos (Ey et al., 2005).

Se, por um lado se fala de otimismo disposicional, enquanto traço de personalidade, também podemos falar de um tipo de otimismo momentâneo, em que o sujeito apenas se apresenta/encontra otimista perante determinada situação, ou acontecimento, trata-se de um otimismo situacional ou social.

O otimismo, quer seja situacional, quer seja disposicional, é sempre positivo, até para os mais séticos que podem pensar que por vezes o otimismo não é realista. É verdade, existe por vezes um otimismo irrealista, mas até mesmo esse tipo de otimismo tem vantagens em determinadas situações, como por exemplo no caso de um indivíduo com uma doença terminal, ao ter este tipo de pensamento irá ter maior sensação de bem-estar (Andersson, 1996; Barros-Oliveira, 2007).

Então e quem não é otimista, pode vir a sê-lo? Sim, existe um conjunto de técnicas que permitem fazer com que os indivíduos, mesmo os pessimistas, ganhem competências de otimismo e que se tornem mais permeáveis às patologias (Seligman et al., 2009) e é sem dúvida esse um dos principais objetivos da presente investigação.

Mas, em concreto, que características tem um otimista: a sociabilidade, capacidade de estabelecer objetivos concretos na vida, responsabilidade, sentido de humor, conseguir superar os insucessos, perseverança e realismo (não perfeccionismo) (Barros-Oliveira, 2007).

O otimismo é um constructo que está relacionado com sensações positivas e, quando falamos em emoções positivas, está subjacente o conceito de bem-estar subjetivo, pois um indivíduo otimista terá maiores sensações de bem-estar. (Vera-Villarroel & Pávez, 2012).

Mas o que é o bem-estar? A pesquisa em torno do termo remete-nos para diversos tipos de bem-estar: o bem-estar material, bem-estar social, bem-estar físico, bem-estar profissional, bem-estar emocional, bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico, bem-estar hedônico e o bem-estar eudemônico (Bisquerra, 2013, citado por Alzira & Paniello, 2017). Nesta investigação referir-nos-emos ao bem-estar subjetivo (BES), o qual é definido como o julgamento que o indivíduo faz à sua experiência de vida e que constitui uma das vertentes da avaliação à sua qualidade de vida, baseado na comparação do padrão que cada sujeito determina para si próprio (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). O BES só pode ser observado e relatado pelo próprio indivíduo e não por indicadores externos. Existem seis variáveis que são principais preditores de BES: a autoestima positiva; o sentido e propósito na vida; o sentido de controlo; as relações sociais e positivas; a extroversão e o otimismo (Compton, 2005, citado por Saxe, 2012).

Quando falamos em bem-estar, é importante frisar que é um constructo que tem uma dimensão cognitiva e uma componente emocional. A componente cognitiva está associada ao julgamento que o indivíduo faz em termos de satisfação com vida. A componente emocional é o afeto que os indivíduos manifestam em cada situação/momento, o predomínio em intensidade e duração das emoções positivas face às emoções negativas (Cohen, Kessler, & Gordon, 1997; Diener, 2000; Ryff & Keyes, 1995).

O modelo de afeto que reuniu maior unanimidade foi o modelo de Watson e Tellegen (1985), no entanto, apesar de já terem passado quase três décadas sobre o seu artigo, o conceito de afeto continua pouco consensual (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). Watson e Tellegen (1985, p. 221) definem o afeto positivo, como a “medida em que a pessoa manifesta entusiasmo com a vida, e o afeto negativo, a medida em que a pessoa refere sentir-se indisposta ou perturbada”. O afeto positivo manifesta-se através de sentimentos e emoções agradáveis (e.g., alegria, orgulho, entusiasmo, entre outros), já o afeto negativo traduz-se pela tendência de exprimir sentimentos e emoções desagradáveis (e.g., vergonha, ansiedade, culpabilidade, entre outros) (Fujita, Diener & Sandvik, 1991).

O afeto positivo alude aos estados de entusiasmo, atenção e envolvimento. Indivíduos com elevados níveis de emoções positivas, têm mais energia, concentração e satisfação na atividade, enquanto uma pessoa com níveis mais baixos de emoções positivas manifesta mais tristeza e menos energia (Saxe, 2012). As emoções positivas

ajudam os indivíduos a lidar melhor com situações difíceis (Silvestre & Vandenberghe, 2013). Já o afeto negativo diz respeito a emoções como a insatisfação e a angústia. Uma pessoa com elevados níveis de emoções negativas sente mais raiva, culpa, medo e nojo, enquanto estados de calma e tranquilidade estão relacionados com afeto negativo mais baixo (Saxe, 2012).

Fica assim evidente, que falar em afeto é o mesmo que nos referirmos a emoções e quando se fala em emoções, estamos a referir-nos ao conceito emocional e não do neurológico. É importante mencionar quando nos referimos a emoções, que estas não se tratam de polos opostos, em que de um lado, se encontram as emoções positivas e do outro as negativas, muito pelo contrário.



Figura 1: A estrutura bi-fatorial do Afeto segundo Watson & Tellegen (1985)  
(Fonte: Galinha & Pais-Ribeiro, 2005)

Watson e Tellegen (1985), criaram um modelo circular em que explicam que as estruturas bidimensionais e multifatoriais podem ser complementares e não rivais e que em conjunto, podem desempenhar um papel importante. Que perante determinada situação uma pessoa pode sentir emoções positivas e negativas em simultâneo, com uma

intensidade diferente, mas o facto de estar a sentir uma emoção negativa, não é impeditivo de sentir por a mesma situação, emoções positivas também. Até porque como podemos observar na Figura 1, o afeto positivo e o afeto negativo não se encontram em polos contrapostos, existem toda uma grande variedade de emoções circulares que os indivíduos podem vivenciar. Se falamos em polos opostos, falemos então metaforicamente, como se de uma bússola se tratasse, com pontos cardeais. Em que de um lado está o afeto positivo elevado (norte), no polo oposto o afeto positivo reduzido (sul), do outro lado o afeto negativo reduzido (este) e do lado contrário, o afeto negativo elevado (oeste). Em que no meio dessas principais emoções, se encontram outras, tão importantes como as restantes (ver Figura 1).

Relativamente à pesquisa realizada, verificamos que são quase inexistentes os estudos que investigaram a variabilidade dos níveis emocionais em função da faixa etária das crianças. Apesar disso, nos estudos que tivemos acesso, estes revelam, comparando os níveis de afeto, em função do género, que as meninas apresentam menores níveis de afeto positivo (Giacomoni & Hurtz, 2006). No entanto, estes dados não são confirmados em toda a literatura consultada, havendo estudos que apontam que as crianças do sexo feminino apresentam maiores índices de felicidade (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994; Nolen-Hoeksema & Rusting, 1999). Refira-se que o constructo de felicidade, esta estreitamente correlacionada com o de bem-estar, sendo operacionalizado no âmbito da psicologia como bem-estar subjetivo (Diener & Biswas-Diener, 2008).

Mas mais importante do que a intensidade das emoções experienciadas, é a frequência com que estas ocorrerem. Deste modo, um sujeito que sente emoções positivas por períodos de tempo mais extensos e experiencie emoções negativas intensas mas ocasionalmente, apresenta níveis mais elevados de felicidade. Mesmo que as emoções positivas não sejam muito elevadas, ou seja, a frequência das emoções é um preditor mais importante para o bem-estar do que a intensidade (Novo, 2003, citado por Saxe, 2012).

O bem-estar subjetivo em adultos era mais estudado, no entanto nos últimos anos encontramos estudos com crianças que sugerem que a maioria das crianças demonstra altos níveis de BES (Bandeira, Natividade & Giacomoni, 2015; Giacomoni & Hurtz, 2006; Vieira Saxe & Gonçalves, 2015)

Mas como é que estes dois constructos das emoções e do otimismo se ligam? Fredrickson (2001) indica que as emoções positivas ajudam indivíduos a entrar em

espirais positivas. A melhoria dos recursos da atenção e da cognição facilita o *coping*, o que leva a mais vivências positivas no futuro. Se, por sua vez, o otimismo tem uma componente cognitiva e emocional, então pensar positivamente fará com que os indivíduos sintam emoções positivas (Fredrickson & Levenson, 1998). Este tipo de emoções combate efeitos tóxicos de emoções negativas ao restaurar o equilíbrio do organismo (Fredrickson & Levenson, 1998). Esta ocorrência, permanente de emoções positivas, fará com que os indivíduos estejam mais aptos a lidar e a superar a ocorrência de um acontecimento adverso que lhe cause uma emoção negativa. Por sua vez, a regulação das emoções, afeta não só a nossa experiência imediata de um efeito positivo ou negativo, como também pode ter um impacto indireto nos nossos níveis de otimismo (Etchemendy et al., 2016).

O otimismo é uma forma positiva de pensar o futuro (Conversano et al., 2010) que provou ter um papel significativo na saúde mental (Etchemendy et al., 2016). Nesse sentido, há uma ampla evidência da relação entre essa forma de pensar e níveis mais altos de bem-estar subjetivo (e.g., Carver et al., 2010; Scheier, & Carver, 1985). Autores como Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin (2003) sugerem que a oportunidade de experimentar emoções positivas medeia o otimismo e apontam a relevância dessas experiências emocionais para a manutenção dessa forma otimista de pensar.

Com o modelo etiológico do bem-estar (Vera-Villaruel & Pávez, 2012), podemos também perceber a relação entre estas duas variáveis, pois estes autores indicam que o otimismo e as emoções positivas são dois principais preditores do BES. Que o otimismo, é a variável que mais influencia as experiências positivas e isso vai fazer com que os indivíduos, sintam mais emoções positivas. Ao experienciar, ao longo da vida, mais emoções positivas isso faz com que o indivíduo tenha maior sensação de bem-estar.

A título ilustrativo referimo-nos á, teoria da ampliação e da construção (Fredrickson, 2001) que sustenta que as emoções positivas, contribuem mais, do que unicamente, fazer com que as pessoas se sintam bem no momento. As pessoas que sentem emoções positivas têm maior tendência a desenvolver planos e objetivos a longo prazo. Assim, experienciar emoções positivas no presente, também aumenta a probabilidade de que as pessoas se sintam bem no futuro (Fredrickson et al., 2003).

Há evidências empíricas que suportam o contributo da educação positiva na promoção de emoções positivas, nomeadamente, em populações escolares portuguesas (e.g., Vieira et al., 2015). No entanto, justificam-se novos estudos que adotem uma

avaliação que permita verificar se estes impactos são duradouros. Justifica-se também, que se avalie se a adoção de diferentes modalidades temporais de intervenção, contribui para níveis distintos de incremento da experiência emocional positiva e do otimismo. A este respeito, refira-se que Seligman et al. (2009) preconiza intervenções breves, como a estratégia mais adequada ao incremento das emoções positivas. Sendo que o nosso interesse, recai sobre a intervenção em educação positiva em contexto escolar, o tempo das intervenções ganha particular relevância. Pois quanto menor a perturbação das rotinas e dos tempos dedicados à lecionação, maior tenderá a ser a receptividade das instituições escolares à adoção de estratégias inovadoras, mas não perturbadoras do processo de ensino-aprendizagem.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

A população alvo desta investigação, foram 115 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, com uma média de 8.92 (D.P=1.036). O grupo experimental (GE) a média de idades é de 8.82 (D.P 1.335) e no grupo de controlo (GC) a média é de 9.02 (D.P= 0.635). Os alunos da amostra frequentavam o 3º e 4º ano de escolaridade, no ano letivo de 2016/2017, em cinco escolas do Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas do concelho de São Brás de Alportel. Trata-se de um estudo com um desenho *quasi-experimental*, com três momentos (T1, T2 e T3), com grupos equivalentes, no qual os participantes foram organizados em GE (n= 57; 50%) e GC (n=58; 50%). O GE é constituído por 26 raparigas e 31 rapazes, no que diz respeito ao GC, este é integrado por 32 raparigas e 26 rapazes.

### 2.2. Desenho da Investigação

O estudo que aqui se apresenta, pretende testar o impacto de uma intervenção psicológica de educação positiva no aumento das emoções positivas e dos pensamentos otimistas em alunos do 4.º ano de escolaridade, recorrendo a um desenho *quasi-experimental*, com três momentos de avaliação e três grupos.

Os grupos são, o grupo de controlo (GC) e o grupo experimental (GE), que se subdivide em dois grupos, o grupo de intervenção contínua (GIC) e o grupo de intervenção intervalada (GII). O que os distingue, é a modalidade de intervenção, ou seja, o GIC tem dois meses de intervenção contínua e o GII tem dois meses de intervenção mas de forma intervalada, ou seja, no meio da intervenção deste grupo haverá um período de tempo de interrupção das atividades. Resolvemos adotar estas modalidades de intervenção devido às limitações de implementação de intervenções em contexto escolar, face às atividades escolares regulares, tentando com a nossa intervenção não perturbar o pleno funcionamento das mesmas.

No que concerne aos momentos de avaliação, serão três, um momento de pré-intervenção (T1), um segundo momento (T2) pós-intervenção para o GIC e um terceiro momento (T3) em que será o final da intervenção para GII e um *follow-up* e para o GIC.

### 2.3. Procedimento

Tratando-se de uma intervenção em contexto escolar, foi realizado o consentimento informado a toda a comunidade escolar envolvente. Primeiro foi pedido consentimento à Diretora do Agrupamento, posteriormente foi realizada uma reunião para apresentação do projeto às professoras do Agrupamento e para solicitar a colaboração das mesmas. Sendo que, quando as autorizações foram consentidas pela direção e pelo corpo docente, procedeu-se à entrega das autorizações aos alunos, para entregarem aos respetivos encarregados de educação. O projeto só teve início após concedida a autorização dos encarregados de educação.

A primeira recolha dos dados, ou seja, o momento de pré-intervenção (T1), foi no final do 1º período letivo, mais concretamente em dezembro, o segundo momento (T2) foi no final de fevereiro e o terceiro momento (T3) decorreu no final do mês de maio. Os instrumentos foram aplicados pela autora do estudo, em contexto de sala de aula, tendo esta recorrido a instruções padronizadas para todos os participantes, lidas em voz alta, de modo a acautelar a igualdade de tratamento. Para garantir a confidencialidade dos dados, o emparelhamento dos questionários fez-se com recurso a um código alfanumérico.

Os GE's foram submetidos à recolha das medidas nos mesmos momentos, mas beneficiaram de intervenções distintas. O GC foi submetido às medidas de recolha de dados, mas não foi alvo de qualquer intervenção.

Relativamente à intervenção, aplicou-se em simultâneo os exercícios *Three Good Things* e o exercício “Treinar a autoconfiança dos educandos”. No GIC a aplicação da intervenção ocorreu dois meses consecutivos, no GII beneficiaram de intervenção inicialmente de um mês e tiveram três meses de intervalo (pausa na aplicação dos exercícios) e no quinto mês foram novamente submetidos a um mês de intervenção.

Este *design* experimental, teve como objetivo analisar se os alunos beneficiaram com intervenções mais curtas e intervaladas comparando com intervenções com o mesmo tempo de duração, mas contínuas.

## 2.4. Instrumentos

No que concerne aos instrumentos que foram aplicados no presente estudo, utilizou-se o *Youth Life Orientation Test (YLOT)*; Corso, 2014), a Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças (PANAS-C; Carvalho, Baptista & Gouveia, 2004), e ainda um Questionário Sociodemográfico.

Ao nível da intervenção, recorreu-se à aplicação do exercício *Three Good Things* e do exercício “Treinar a Autoconfiança dos Educandos”.

Relativamente ao instrumento *Youth Life Orientation Test (YLOT)*; utilizamos a versão para língua portuguesa de Corso (2014). Esta é uma escala que foi adaptada da versão original americana, criada por Ey et al. (2005). O seu objetivo é medir tanto o otimismo quanto o pessimismo em crianças e jovens. Mais concretamente, o otimismo disposicional, ou seja, a forma como as crianças percecionam a sua vida, de forma mais otimista ou pessimista, particularmente, as expectativas que estas têm sobre o que acontecerá na sua vida futura. É uma escala constituída por 12 itens, seis de otimismo e seis de pessimismo, estruturadas numa escala de resposta de tipo *Likert* de quatro pontos (discordo totalmente; discordo; concordo e concordo totalmente). Na presente investigação, obtivemos uma consistência interna de um alfa *Cronbach* de 0.70 na dimensão do otimismo e de 0.72 na dimensão do pessimismo.

Para avaliar as emoções, foi utilizada a versão portuguesa da Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças (PANAS-C; Carvalho, Baptista & Gouveia, 2004). Esta é uma medida de autorrelato da ocorrência de emoções positivas e negativas, constituída por 20 itens, agrupado em duas subescalas (o afeto positivo e o afeto negativo) com 10 itens cada. Os participantes indicam com que prevalência expressaram recentemente as emoções listadas, através de uma escala ordinal de três pontos (1-Nunca, 2-Às vezes, 3-Muitas vezes). Na adaptação para a população portuguesa, a escala apresentou, um índice de consistência interna satisfatória de 0.76. Na nossa investigação, obtivemos um alfa de *Cronbach* de 0.61, em que nas dimensões do afeto positivo o alfa foi de 0.70, e no afeto negativo 0.77.

No Questionário Sociodemográfico, foram recolhidas algumas informações acerca dos participantes do estudo, tais como: idade, sexo, agregado familiar, habilitações escolares dos elementos do agregado familiar, qual a escola/turma que frequentam, percurso escolar (nomeadamente se existiram reprovações), locais e rotinas de estudo e que atividades extra curriculares têm quer dentro (AEC'S) ou fora da escola.

Estas informações foram importantes, para se perceber se os membros dos grupos reuniam características que os tornavam comparáveis.

Na intervenção psicológica que integra o presente estudo, foi utilizado, o exercício *Three Good Things*, tendo sido criado por Seligman et al. (2009) com o objetivo de promover o pensamento positivo durante o dia na escola, a partir de uma atividade de reflexão escrita. Em que os alunos lembraram e fizeram um registo três vezes por semana, em sala de aula, de três acontecimentos ou pensamentos que considerem positivos. A duração média da atividade foi de 10 minutos, após o intervalo da hora de almoço, para a realização da tarefa.

Os alunos foram ainda solicitados, a responder às seguintes questões: Porque é que essa coisa boa aconteceu?; O que significa para mim?; O que posso fazer para aumentar a probabilidade de ter mais eventos positivos no futuro ou de aumentar a sua frequência?. Este foi um exercício adaptado, de modo a permitir a sua utilização nesta investigação, visto que na sua versão original, está pensado, para ser aplicado diariamente, no entanto, com o intuito de não retirar tempo letivo aos professores, achamos mais adequado aplicar o exercício apenas três vezes por semana, de forma a não perturbar o processo de aprendizagem.

Em conjunto com o anterior exercício, foi aplicado o exercício número 25 “Treinar a autoconfiança dos educandos” do Livro “Educar para o Optimismo” de Marujo, Neto & Perloiro (2004), que teve como objetivo ajudar as crianças a terem uma boa autoconfiança e noção de autoeficácia. Sendo que o professor três vezes por semana, nomeadamente, no dia da realização do exercício anterior, imediatamente a seguir ao intervalo da hora de almoço, colocava um *post-it* no estojo de alguns alunos (ficando ao seu critério quantos atribuíam por dia) com frases motivacionais e de reforço positivo, ocorrendo a atribuição dos *post-it* de forma aleatória, sendo que no final do mês todos os alunos receberam pelo menos duas vezes. Este foi um exercício adaptado, de modo a permitir a sua utilização na intervenção e nesta investigação, visto que na sua versão original está estruturado, para ser aplicado ao longo de um período letivo.

O intuito do professor no final de um mês dar pelo menos dois *post-it* a cada aluno, era o de tornar as condições mais homogêneas entre os participantes e um maior equilíbrio na atribuição aos diversos alunos. Segundo Marujo et al. (2004) a adoção desta estratégia proporciona o incremento do otimismo, nos que recebem estímulos num determinado dia, bem como naqueles que não tendo recebido esperam vir a recebê-lo numa situação futura.

### 3. Hipóteses e Objetivos

Alicerçados nos fundamentos teóricos dos conceitos e nas evidências empíricas de estudos anteriores, foi formulada a seguinte hipótese:

H1- no final da intervenção, os alunos do grupo experimental apresentarão níveis superiores de experiência de emoções positivas e de otimismo quando comparados com os participantes do grupo de controle.

O objetivo geral deste estudo era o de verificar o impacto de uma intervenção psicológica de educação positiva, construída a partir dos exercícios, *Three Good Things* e “Treinar a Autoconfiança dos Educandos” no aumento das emoções positivas e dos pensamentos otimistas em alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade.

Ao nível da intervenção de educação positiva são objetivos específicos:

- 1) Promover o experienciar de emoções positivas e o otimismo de forma continuada e estruturada;
- 2) Aumentar a consciência acerca dos benefícios da leitura reflexiva das situações e dos acontecimentos vividos;
- 3) Despertar de competências cognitivas, afetivas e motivacionais que favoreçam o vivenciar de emoções positivas e o otimismo.

São objetivos específicos desta investigação:

- 1) Avaliar a manutenção dos efeitos da intervenção através de avaliação *follow-up*;
- 2) Analisar diferenças no incremento de emoções positivas e do otimismo em função da modalidade de intervenção adotada, isto é, aplicação dos exercícios de forma contínua e aplicação de forma intervalada.

## 4. Resultados

### 4.1. Análises preliminares

De forma a avaliar se o grupo de comparação pode ser usado na qualidade de grupo de controlo, foi efetuada a análise de variância, através do teste *t* para amostras independentes. Comparando os resultados apresentados pelo GE com o GC nas medidas psicológicas em T1, não apresenta diferenças estatisticamente significativas (PA  $t=.487$ ,  $p=.627$ ; NA  $t=.344$ ,  $p=.731$ ; Otimismo  $t=.552$ ,  $p=.582$ ; Pessimismo  $t= -.230$ ,  $p=.819$ ).

A associação das variáveis sexo e grupo não se revelou estatisticamente significativa ( $X^2=.422$ ; g. l.=1;  $p=.516$ ). No que diz respeito à idade, verifica-se que as idades do grupo experimental variam entre os 8 e os 10 anos, e que no grupo de controlo variam entre os 8 e 11 anos, no entanto essa diferença não é estatisticamente significativa ( $t= 2.047$ ; g. l.= 4;  $p=.727$ ).

Com o intuito de conhecer, para o intervalo temporal entre as aplicações, a amplitude e o nível de significância das mesmas, foram igualmente analisadas as intercorrelações, entre os três momentos, nas várias dimensões.

Na Tabela 1, a análise da matriz das correlações relativas às variáveis das medidas psicológicas permite constatar que, entre T1 e T2, os valores estatisticamente significativos oscilam, nas associações positivas, entre .21 na relação entre afeto negativo e o pessimismo e .58 na relação entre os valores de afeto positivo, e, nas associações negativas, entre -.19 na relação entre afeto negativo e afeto positivo e -.49 entre o otimismo e pessimismo. Relativamente às correlações entre T2 e T3 os valores de associação positiva e estatisticamente significativos variaram entre .36 na relação de afeto negativo com otimismo e .70 na relação entre os valores de pessimismo.

Já em relação às associações inversas e estatisticamente significativas, os *scores* variam entre -.22 na relação entre afeto negativo e afeto positivo e -.63 na relação entre pessimismo com o otimismo. A análise de correlações entre T1 e T3 revela associações positivas estatisticamente significativas a variarem entre .25 do afeto negativo com o pessimismo e .59 nos valores observados na variável de afeto positivo. Quanto às associações negativas os valores variam entre -.27 da relação entre otimismo com afeto negativo e -.47 na relação entre otimismo com o pessimismo.

A análise de resultados intra-momentos apresenta as seguintes relações. No primeiro momento (T1), os valores das correlações oscilaram entre .39, na relação entre o afeto negativo e o pessimismo e -.57 entre o pessimismo e o otimismo. Por sua vez, no segundo momento (T2), os valores encontrados variam entre .51, na relação entre o pessimismo e o afeto negativo e -.70 entre o pessimismo e o otimismo. No terceiro momento (T3), os valores encontrados variam entre .49 na relação entre otimismo e afeto positivo e -.76 da relação entre pessimismo com otimismo. Uma das correlações que está presente nos três momentos e que ainda não foi mencionada, mas que é de extrema importante para o presente estudo. É a associação entre o otimismo e o afeto positivo, com .38 em T1, em T2 com uma associação de .46 e em T3 com .49.

**Tabela 1**

Intercorrelações entre as variáveis de Medidas Psicológicas.

Subescala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.AP T1											
2. AN T1	-.21*										
3. O T1	.38**	-.27**									
4. P T1	-.36**	.39**	-.57**								
5.AP T2	.58**	-.19*	.39**	-.25**							
6. AN T2	NS	.45**	NS	.21*	-.20*						
7. O T2	.32**	-.31**	.49**	-.49**	.46**	-.24**					
8. P T2	-.28**	.42**	-.39**	.54**	-.32**	.51**	-.70**				
9.AP T3	.59**	NS	.40**	-.31**	.68**	NS	.43**	-.30**			
10. AN T3	NS	.38**	NS	.25**	-.22*	.55**	.31**	.41**	-.20*		
11. O T3	.39**	-.27**	.40**	-.47**	.36**	-.32**	.67**	-.59**	.49**	-.39**	
12. P T3	-.40**	.32**	-.35**	.52**	-.36**	.44**	-.63**	.70**	-.48**	.46**	-.76**

NS - índice de correlação estatisticamente não significativo, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Legenda: AP - Afeto Positivo; AN - Afeto Negativo; O - Otimismo; P - Pessimismo.

Em síntese, no intervalo de tempo compreendido entre as três aplicações, os níveis de correlação entre o otimismo e a afetividade dos participantes sugerem uma moderada estabilidade.

## 4.2. Principais Resultados

A Tabela 2 ilustra os valores das médias e os desvios-padrão, das quatro medidas psicológicas, encontrados para cada um dos grupos, em ambos os momentos (T1, T2 e T3) e análises de variância (ANOVAS) com medidas repetidas.

Relativamente ao GE, de T1 para T2 os valores do afeto negativo e do pessimismo decrescem, enquanto que a dimensão do afeto positivo não sofreu qualquer alteração mantendo os mesmos valores médios. De T1 para T3, é possível verificar que as dimensões que apresentam ganhos significativos foram o afeto positivo, o afeto negativo e o otimismo. Os resultados da análise de variância dos valores nos três momentos, sugere alterações estatisticamente significativas em três das medidas psicológicas, nomeadamente o afeto positivo ( $F=3.503$ ;  $p=.035$ ), afeto negativo ( $F=1.477$ ;  $p=.023$ ) e o otimismo ( $F=4.336$ ;  $p=.019$ ). No que respeita ao GC, os valores médios crescem de T1 para o T2 em apenas uma dimensão, no afeto positivo e o mesmo aconteceu de T1 para T3. Enquanto que as restantes dimensões, apresentam um comportamento contrário, ou seja, os valores médios decresceram. Verificou-se ainda que em nenhuma das dimensões, a mudança de valor foi estatisticamente significativa, ao considerarmos as alterações nos três momentos.

Fazendo a comparação de um grupo face ao outro, podemos observar que não ocorreu nenhuma alteração estatisticamente significativa nas diferentes dimensões. No entanto, apesar de não ocorrer essa alteração, é visível uma tendência positiva em algumas dimensões, no sentido pretendido, relativamente ao GE, resultados que se encontram tratados com maior profundidade nos tópicos seguintes.

**Tabela 2**

Médias, Desvios-Padrão, Anovas e Magnitude de Efeito.

Dimensões	Grupo Experimental (N=57)					Grupo de controlo (N=58)							
	T1 M (DP)	T2 M (DP)	T3 M (DP)	F	p	T1 M (DP)	T2 M (DP)	T3 M (DP)	F	p	F	p	$\eta^2$
Afeto Positivo	24,19 (3,14)	24,19 (3,39)	25,09 (3,40)	3,503	.035	23,90 (3,34)	24,11 (3,38)	24,33 (3,51)	.611	.545	.319	.573	.003
Afeto Negativo	16,21 (3,69)	15,54 (4,06)	16,91 (7,45)	1,477	.023	16,21 (3,64)	15,22 (3,56)	15,40 (3,71)	2,44 4	.091 5	1,29	.257	.011
Otimismo	19,12 (3,42)	19,25 (3,31)	20,28 (3,10)	4,336	.019	19,45 (2,85)	18,91 (3,61)	19,00 (3,48)	1,10 8	.332	.479	.490	.004
Pessimismo	12,51 (3,70)	12,02 (4,16)	11,75 (4,59)	1,023	.359	12,68 (3,93)	12,25 (3,98)	12,57 (4,71)	.162	.823	.190	.664	.002

### 4.3. Efeitos da Intervenção

#### 4.3.1. Análise dos resultados nas medidas psicológicas

Para analisar os efeitos da intervenção foram desenvolvidas análises de variância (ANOVAS) com medições repetidas. No fator de medições repetidas (*Within-Subject Fator*) entraram sucessivamente as quatro dimensões psicológicas, com três níveis (T1, T2, T3), enquanto no fator independente (*Between-Subject Fator*) entraram a variável grupo (experimental *versus* controlo).

No otimismo a média em T3 do GE foi de 20.28 (DP=3.10) enquanto que o valor de controlo foi de 19.00 (DP=3.48) e a análise de variância com medidas repetidas comparando os grupos, não nos sugere alteração estatisticamente significativas ( $F=.479$ ;  $p=.490$ ;  $\eta^2=.004$ ). Apesar disso, os resultados apontam para uma tendência incremento constante do otimismo no GE, beneficiando da intervenção.

Na Figura 2, verifica-se que as linhas que representam cada um dos grupos partem de pontos genericamente próximos, sendo que o GE se encontra num ponto mais abaixo face ao GC. A trajetória do GE é, sempre, em ascensão e que do segundo para o terceiro momento tem uma subida bastante acentuada. Já o GC, do primeiro momento para o segundo tem um decréscimo e depois volta a ter uma ligeira subida, mas posicionando-se em valores agora inferiores aos alcançados pelo GE. Em resumo, os dados apontam para uma vantagem clara para o grupo que foi alvo de intervenção.

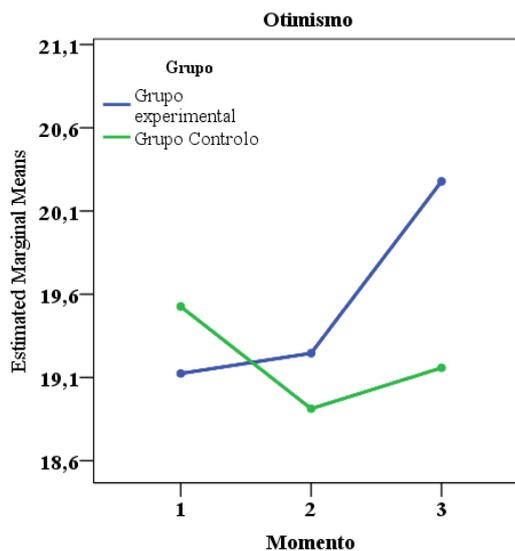


Figura 2: Gráfico de perfil do otimismo nos três momentos de avaliação

Nas restantes variáveis também podemos verificar que nenhuma delas é estatisticamente significativa, sendo que no pessimismo a média em T3 do GE foi de 11.75 (DP= 4.59), já no GC a média foi de 12.57 (DP= 4.71) e a análise de variância com medidas repetidas não nos sugere alterações estatisticamente significativas ( $F=.190$ ;  $p=.664$ ;  $\eta^2=.002$ ). Em relação à variável PA a média do GE é de 25.09 (DP= 3.40) e no GC a média é de 24.33 (DP= 3.51), e a análise de variância é de ( $F=.319$ ;  $p=.573$ ;  $\eta^2=.003$ ). Por fim, a variável NA, a média no GE é de 16.91 (DP=7.45) e no GC de 15.40 (DP= 3.71) e a análise de variância é de ( $F=1.295$ ;  $p=.257$ ;  $\eta^2=.011$ ).

#### 4.3.1.1. Intervenção Intervalada versus Intervenção Contínua

A Tabela 3 ilustra os valores das médias e os desvios-padrão, das quatro medidas psicológicas, encontrados para cada um dos grupos, num primeiro momento (T1) e no último (T3), utilizando o *Paired-Samples t test*.

**Tabela 3**

Médias, Desvios-Padrão, *Paired-Sample t test*

Dimensões	Grupo de Intervenção Intervalada (N=21)				Grupo de Intervenção Contínua (N=36)			
	T1	T3	t	p	T1	T3	t	p
Afeto Positivo	Média (DP) 24.59 (2.87)	Média (DP) 25.48 (3.61)	-1.484	.153	Média (DP) 23.96 (3.30)	Média (DP) 24.86 (3.31)	-1.983	.055
Afeto Negativo	15.98 (3.47)	19.67 (10.63)	-1.767	.092	16.71 (3.83)	15.31 (4.13)	2.039	.049
Otimismo	19.34 (3.63)	19.61 (3.98)	-.329	.746	19.00 (3.35)	20.67 (2.43)	-2.903	.006
Pessimismo	13.05 (3.34)	12.81 (4.64)	.254	.602	12.20 (3.91)	11.14 (4.51)	1.452	.155

De T1 para T3 no GII os valores médios aumentam nas dimensões do afeto positivo, afeto negativo e no otimismo, já na dimensão do pessimismo decrescem tal como desejado. No GIC os valores médios aumentam no afeto positivo e no otimismo e diminuem no afeto negativo e no pessimismo. Em relação aos resultados da análise de variância dos valores de T1 para T3, no GII não ocorreram alterações estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões. No GIC verificaram-se alterações estatisticamente significativas em duas das medidas psicológicas, nomeadamente o afeto

negativo ( $t=2.039$ ;  $p=.049$ ) e otimismo ( $t=-2.903$ ;  $p=.006$ ), já a dimensão do afeto positivo demonstrou-se marginal ( $t=-1.983$ ;  $p=.055$ ).

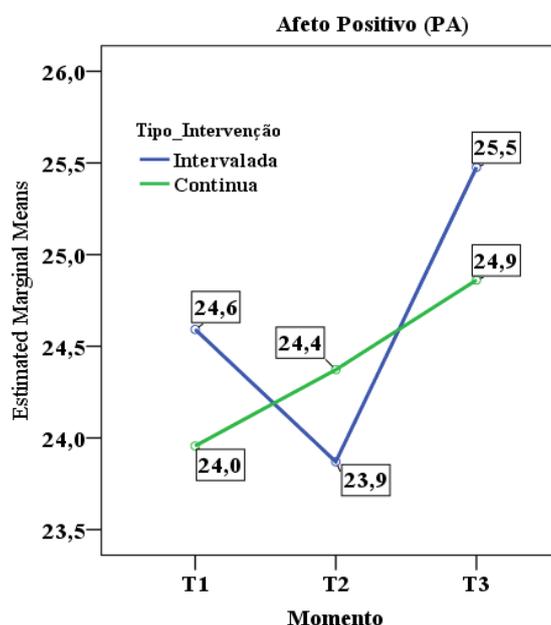


Figura 3: Gráfico de perfil do PA consoante o tipo de intervenção

Em relação ao afeto positivo é notório a diferença entre o GII e o GIC, podemos observar isso no gráfico (figura 3) e através do valor das médias. Em T1 o valor das médias no GII é de 24,59 (DP= 2,87) e do GIC é de 23,96 (DP= 3.30). Em T2 o valor do GII é de 23,87 (DP= 2.83) e do GIC é de 24,37 (DP= 3.71), verifica-se então que houve uma descida do valor médio do GII, enquanto o GIC continua em ascensão. No último momento, T3, o GII tem um valor médio de 25,48 (DP= 3.61) e o GIC tem uma média de 24,86 (DP=3.305), ambos os grupos de T2 para T3 tem um aumento dos valores médios.

#### 4.3.1.2. Follow-up

Para analisar o comportamento do GIC passados 3 meses do término da sua intervenção (*follow-up*), utilizou-se uma análise de variância (ANOVAS) com medições repetidas. Esta análise foi feita com intuito de verificar como era o comportamento da variável PA no GIC nos diferentes momentos, principalmente qual a diferença de T2 para T3.

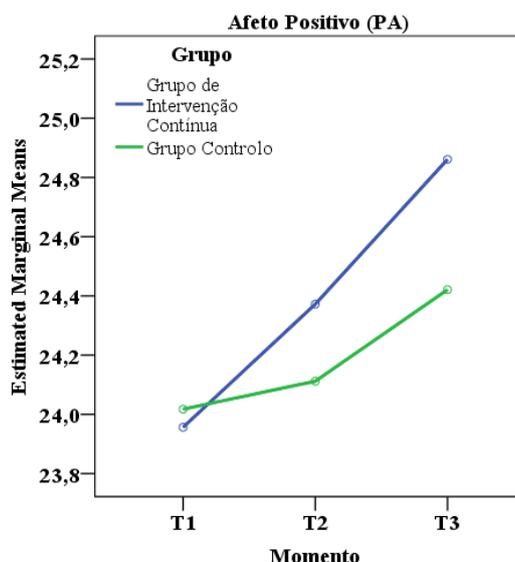


Figura 4: Gráfico de perfil para análise *follow-up* do GIC

Em relação a PA a média em T2 do GIC foi de 24.37 (DP= 3.71) enquanto que o valor do GC é de 24.11 (DP=3.38), já em T3 vemos um ligeiro acréscimo destes valores o GIC teve uma média de 24.86 (DP= 3.31) e o GC a média é de 24.42 (DP= 3.46). Só através dos valores das médias, já podemos observar um aumento dos valores de T2, para T3. No que diz respeito à análise de variância com medidas repetidas esta não nos sugere alteração estatisticamente significativa ( $F=.317$ ;  $p=.724$ ;  $\eta^2=.003$ ).

#### 4.3.2. Análise dos resultados dos registos da atividade dos cadernos

Relativamente à análise feita aos registos dos cadernos dos alunos, temos um total de 57 cadernos, transcritos e codificados. Como pode ser visto na Tabela 4, obteve-se 4565 registos de entradas, sendo que, deste valor, 49% foram expressos pelas meninas e 51% pelos meninos.

Organizou-se a tabela por quatro grandes categorias, a categoria das Ações, Figuras, Retribuições/Presentes e Datas/Eventos Especiais tal como proposto por Saxe & Vieira (2012), fazendo, no entanto, algumas adaptações nas subcategorias devido às características da amostra.

**Tabela 4**

Frequências absolutas e relativas dos registos dos cadernos

Categorias	Meninas (n=26)		Meninos (n=31)		Total	
	f	%	F	%	f	%
<b>Ações</b>						
Escola	298	22	370	24	668	23
Atividade Física	219	16	288	19	507	18
Lazer	195	14	280	18	475	16
Rotinas Básicas	255	18	251	17	506	17
Atividades Sociais	120	9	138	9	258	9
Brincar	297	21	205	13	502	17
Total	1384	100	1532	100	2916	100
<b>Figuras</b>						
Família Nuclear	138	25	127	31	265	28
Família Alargada	117	21	87	21	204	21
Amigos/Colegas	267	49	159	39	426	44
Professores	17	3	23	6	40	4
Outros Figuras	13	2	15	3	28	3
Total	552	100	411	100	963	100
Retribuições/Presentes	197		272		469	
Datas/Eventos Especiais	118		99		217	
Total de entradas	2251	49%	2314	51%	4565	
Nº de Acontecimentos	2008		2055		4063	
Nº de Reflexões	710		729		1439	
Atividades de Reforço	167		168		335	

Na categoria das Ações, as subcategorias que pertencem a esta categoria são, a Escola (atividades escolares, e.g., fichas de avaliação, escrever textos, entre outros) a Atividade Física (exercício físico, e.g., jogar à bola, andar de patins, jogar ténis, entre outros), o Lazer (atividades de lazer, e.g., ir ao ATL, ir às compras, ir à catequese, ler, ver televisão, jogar computador, entre outros), Rotinas Básicas (comer, dormir, tomar banho, ajudar nas tarefas domésticas, entre outros); Atividades Sociais (passear, conversar, ajudar, entre outros) e por último, Brincar.

Na categoria das Figuras ao qual pertence a Família Nuclear (mãe, pai e irmãos), Família Alargada (tios, primos e avós), Amigos/Colegas, Professores e Outras Figuras (alguns dos exemplos mencionados foram: vizinhos, explicador, auxiliar educativo, terapeuta, psicóloga e médicos). As Retribuições/Presentes (refere-se a bens materiais ou outros métodos de bonificação como os elogios ou *post-its*, por exemplo), as Datas/Eventos Especiais (são datas ou acontecimentos que a criança refere como especiais e/ou pontuais, e.g., aniversários, festas, férias, entre outros). Na tabela estão

ainda presentes as informações referentes ao Número de Acontecimentos (número de coisas positivas que as crianças registaram), o Número de Reflexões (número de coisas que as crianças identificaram para responder às questões do exercício) e por fim as Atividades de Reforço (número de *post-its* que cada criança recebeu por parte do professor).

Importante referir que cada acontecimento que a criança relatava, podia ser classificado em várias categorias, tomando como exemplo a seguinte frase: “Brinquei com os meus colegas no intervalo da escola”, classificou-se nas Ações, na subcategoria da Escola e de Brincar, e na categoria das Figuras, na subcategoria dos Amigos/Colegas.

Na categoria das Ações, foi a Escola (e.g., “Tive boa nota no teste da tabuada”) a subcategoria mais citada tanto nas meninas como nos meninos, sendo que nesta categoria existe uma diferença acentuada na subcategoria de Brincar (e.g., “Brinquei às escondidas com a minha irmã”), na qual as meninas (21%) referem fazê-lo mais do que os meninos (13%). Na categoria das Figuras, a subcategoria Amigos/Colegas (e.g., “Joguei à bola com o Henrique”) também foi a mais citada em ambos os géneros.

Os meninos sobressaem a mencionar Retribuições/Presentes (e.g., “Hoje a minha mãe deu-me berlindes de presente”), já nas Datas/Eventos Especiais (e.g., “Fui à festa de aniversário do meu primo”) destaca-se o número de acontecimentos mencionados pelas meninas. No que diz respeito ao Número de Acontecimentos, de Reflexões e às Atividades de Reforço, os valores estão bastante idênticos, além do facto dos meninos referirem acontecimentos com uma frequência ligeiramente superior, pode estar relacionado com o facto da amostra ter mais meninos (n=31) que meninas (n=26).

A análise dos dados foi feita por géneros (meninas e meninos) e não por anos lectivos, apesar de termos no estudo dois anos lectivos diferentes (3.º e 4.º ano), por que o número de alunos do 3.º ano é muito inferior ao número de alunos de 4.º ano, já que do conjunto de turmas do grupo experimental, apenas uma delas é mista, ou seja integra alunos de diferentes anos de escolaridade (3.º e 4.º anos), sendo que da amostra total de 57 alunos, apenas 11 alunos são do 3.ºano de escolaridade.

### 4.3.3. Análise do poder preditivo do otimismo e das emoções positivas na afetividade

Com o intuito de avaliarmos o poder preditivo do otimismo na afetividade, aplicou-se uma equação de regressão hierárquica, onde se consideraram três tipos de variáveis e utilizou-se o método *stepwise*. O primeiro, constituído por variáveis de natureza disposicionais, tais como o otimismo e o pessimismo. O segundo de variáveis sociodemográficas, tais como o sexo, a idade, o ano de escolaridade que frequentam e, por último, as variáveis que dizem respeito à intervenção, como o número de dias que foi feita a intervenção, número de acontecimentos positivos no total da intervenção, número de reflexões, número de atividades de reforço e, por fim, o tipo de intervenção. Aplicou-se a mesma equação de regressão a cada uma das variáveis dependentes, a saber o otimismo e afeto positivo em T2 e em T3.

Analizamos as variáveis em diferentes momentos da intervenção, porque para o GIC este foi o final da intervenção, então nesse momento (T2), fizemos uma equação de regressão hierárquica para ver os resultados do grupo de controlo (GC) e do GIC, excluindo assim os participantes do GII. Em T3 o que fizemos foi aplicar a equação de regressão hierárquica aos participantes do GC e do GII, pois para estes foi o momento de término da intervenção e não incluímos os participantes do GIC.

Tomando por referência o otimismo no final de T2, como variável dependente, sendo que este é o final da intervenção, para o grupo de intervenção contínua, o conjunto das variáveis explica 34.9% da variância nesta dimensão (31.8% se considerarmos o valor ajustado).

Analizando primeiramente as variáveis de T2, quando a VD é o otimismo, permite-nos fazer uma leitura mais específica de cada um dos conjuntos das variáveis, assim sendo verificamos que o bloco 1 explica 24% ( $F=28.104$ ;  $p=.000$ ) e é estatisticamente significativo e tem um contributo elevado (24%;  $p=.000$ ). O bloco 2 explica 27.8% ( $F= 16.906$ ;  $p=.000$ ), ou seja, é estatisticamente significativo, mas tem um contributo reduzido (3,8%;  $p=.035$ ) e em relação ao bloco 3 este explica 31.5 % ( $F= 13.359$ ;  $p=.000$ ) e é estatisticamente significativo, tendo também um contributo diminuto (3,8%;  $p=.031$ ); por último, o bloco 4 é estatisticamente significativo e o conjunto das variáveis explica 34.9% ( $F=11.502$ ;  $p=.000$ ) da variância do otimismo no entanto tem um contributo de (3.3%;  $p=.039$ ).

A análise dos coeficientes beta e respectivos níveis de significância revela-nos que as variáveis que apresentam poder preditivo estatisticamente significativo, são todas as variáveis presentes na Tabela 5, ou seja, a variável otimismo no bloco 1 ( $\beta=.490$ ;  $p=.000$ ), as variáveis do bloco 2, otimismo ( $\beta=.354$ ;  $p=.002$ ) e pessimismo ( $\beta=-.237$ ;  $p=.035$ ) em sentido inverso. Com a introdução da variável sexo no bloco 3, verificamos o seu valor preditivo ( $\beta=-.195$ ;  $p=.031$ ), sendo que este tem um sentido inverso, a variável que demonstrou ter um bom valor preditivo foi a das atividades de reforço, no bloco 4 ( $\beta=.185$ ;  $p=.039$ ).

Utilizando como variável dependente o afeto positivo (PA) em T2, que foi comparada com variáveis independentes de cariz emocional, sociodemográfico e as variáveis de intervenção. No entanto a única que demonstrou ser estatisticamente significativo foi PA no bloco 1 ( $F= 45.446$ ;  $p=.000$ ), explicando 24% da variância global, e demonstrando ter um forte contributo (33.8%;  $p=.000$ ) esta variável foi também aquela que apresentou um forte cariz preditivo ( $\beta=.581$ ;  $p=.000$ ).

**Tabela 5**

Síntese da regressão hierárquica para variáveis dependentes

Síntese das RH			Coeficiente de Regressão		Coeficientes de Determinação					
VD	Bloco	VI	$\beta$	$P$	$R^2$	$R^2$ Ajustado	$R^2$ Mudança	$P$	$F$	$P$
O T2	1	O	.490	.000	.240	.231	.240	.000	28.104	.000
	2	O	.354	.002	.278	.261				
	2	P	-.237	.035			.038	.035		
	3	O	.335	.003	.315	.292			13.359	.000
	3	P	-.243	.028						
	3	Sexo	-.195	.031			.038	.031		
	4	O	.370	.001	.349	.318			11.502	.000
	4	P	-.219	.043						
	4	Sexo	-.206	.021						
	4	AR	.185	.039			.033	.039		
PA T2	1	PA	.581	.000	.240	.331	.338	.000	45.446	.000
O T3	1	O	.466	.000	.217	.207	.217	.000	21.309	.000
	2	O	.291	.024	.263	.244				
	2	P	-.277	.032			.046	.032		
PA T3	1	PA	.568	.000	.322	.314	.322	.000	36.646	.000
	2	PA	.569	.000	.361	.344				
	2	Sexo	-.195	.036			.038	.036		

Legenda: O- Otimismo; P- Pessimismo; PA- Afeto Positivo; Sexo- (Feminino/Masculino) e AR – Atividades de Reforço

Com o objetivo de verificar o poder preditivo do otimismo e do afeto positivo, agora no último momento (T3). Das diversas variáveis que foram colocadas na equação só algumas se demonstraram estatisticamente significativas, sendo que as variáveis que não se encontram na tabela foram excluídas da equação por não ser estatisticamente significativas. Tendo o otimismo como variável dependente, o bloco 1 demonstrou explicar 21.7% da variância global, sendo estatisticamente significativo ( $F=21.309$ ;  $p=.000$ ), tendo um bom valor preditivo ( $\beta=.466$ ;  $p=.000$ ) e um forte contributo (21.7%;  $p=.000$ ). O bloco 2 explica 26.3% da variância global e é estatisticamente significativo ( $F=13.557$ ;  $p=.000$ ), têm ainda um robusto valor preditivo ( $\beta=-.277$ ;  $p=.032$ ), no entanto tem um fraco contributo de apenas (4.6%;  $p=.032$ ).

No que diz respeito à variável PA como variável dependente, no bloco 1 tem uma variância global de 32.2% ( $F=36.646$ ;  $p=.000$ ) e é estatisticamente significativo, tendo um contributo de (32.2%;  $p=.000$ ); com a introdução da variável sexo, neste bloco, esta apresentou ter uma variância explicada de 36.1% ( $F=21.432$ ;  $p=.000$ ), ou seja, é estatisticamente significativa, demonstrando ter um fraco contributo (3.8%;  $p=.036$ ). A análise dos coeficientes beta e respetivos níveis de significância revela-nos que ambas as variáveis apresentam poder preditivo de significância, ou seja, a variável sexo ( $\beta=-.195$ ;  $p=.036$ ) e a variável PA que apresenta maior força preditiva ( $\beta=.568$ ;  $p=.000$ ).

## 5. Discussão

O objetivo geral desta investigação foi estudar os impactos de uma intervenção psicológica de educação positiva, estruturada a partir dos exercícios, *Three Good Things* e “Treinar a Autoconfiança dos Educandos”, com o intuito de aumentar as emoções positivas e o pensamento otimista, em crianças do 3.º e 4.º ano de escolaridade. A intervenção tinha como objetivos específicos, promover o experienciar de emoções positivas e o otimismo de forma continuada e estruturada; incrementar a reflexão acerca dos benefícios da leitura reflexiva das situações e dos acontecimentos vividos; o despertar de competências cognitivas e afetivas que favoreçam o vivenciar de emoções positivas e o otimismo. Os objetivos específicos da investigação consistiam em, avaliar a manutenção dos efeitos da intervenção através da análise *follow-up* e verificar as diferenças no incremento de emoções positivas e do otimismo em função da modalidade de intervenção adotada, ou seja, aplicação dos exercícios de forma contínua e intervalada. Para medir os índices emocionais e o otimismo, utilizaram-se, respetivamente, as escalas YLOT e o PANAS-C.

Nas análises preliminares através da comparação das médias de resultados em função do género no GE e GC, verificou-se não existirem diferenças estatisticamente significativas, permitindo-nos considerá-los como, grupos equivalentes, quanto à distribuição por sexo. No que diz respeito à variável da idade, esta também não apresentou diferenças estatisticamente significativas, tornando os grupos igualmente idênticos em relação às idades. Ambos os resultados apontam para que estejam satisfeitas as condições para que os grupos (GE e GC) sejam equiparados.

Apesar das investigações publicadas, que se dedicaram ao estudo do otimismo e do BES, (e.g. Carver et al., 2010; Conversano et al., 2010; Giacomoni, 2002; Scheier & Carver, 1985), na literatura que tivemos acesso, não encontramos estudos que analisassem a relação entre estas duas variáveis, em crianças em idade escolar.

No entanto, a análise das intercorrelações das medidas psicológicas, realizada no nosso estudo, remete para uma associação positiva entre o otimismo e as emoções positivas, em todos os momentos de avaliação, o que vai de acordo com os dados empíricos encontrados. Por exemplo, Vera-Villaruel & Pávez, 2012, com ao seu modelo etiológico do bem-estar demonstrou que os preditores do bem-estar subjetivo

são, por ordem de relevância, o otimismo e as emoções positivas, e que a influência destas dimensões psicológicas ocorre de modo encadeado.

O otimismo revela-se como um preditor das experiências de vida positivas e, o indivíduo ao vivenciar estas experiências tenderá a exprimir, conseqüentemente, emoções positivas, as quais proporcionarão bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico (Vera-Villarroel & Pávez, 2012). O otimismo é uma expectativa de futuro, que é aprendida desde a infância, através das vivências, da influência dos educadores, dos pares e do meio (Vera-Villarroel & Pávez, 2012). Então, podemos inferir que as crianças com maiores níveis de otimismo, expressarão, na idade adulta, maiores níveis de bem-estar, características mais positivas, e manifestar-se-ão mais saudáveis e terão melhor qualidade de vida (Carver et al., 2010; Scheier & Carver, 1985; Vera-Villarroel & Pávez, 2012).

Por outro lado, verificámos nas correlações, uma associação negativa entre o otimismo e o pessimismo, ou seja, quanto mais otimista o indivíduo for, menos pessimismo os sujeitos sentirão. Este resultado é consistente com o significado teórico das componentes do otimismo, tal como descrito por Carver et al. (2010). A forma como os sujeitos otimistas e pessimistas agem, como gerem e lidam com as situações e emoções, são bem diferentes (Carver et al., 2010). Os otimistas lidam melhor com os problemas, têm melhor desempenho na escola, no trabalho e no desporto (Robert et al., 2005, citado em Bandeira et al., 2015), já os pessimistas tenderão a revelar piores níveis de saúde física e mental (Scheier & Carver, 1985; Scheier et al., 1994), por adotarem comportamentos contrários ao bem-estar, quando o que favorece o bem-estar é a prevalência de emoções positivas.

Estes referenciais teóricos corroboram também a premissa encontrada da associação negativa entre o afeto positivo e o pessimismo, ou seja, quanto menos pessimistas os sujeitos forem mais emoções positivas tenderão a experimentar. Isto significa, que quanto mais pessimista os indivíduos forem, mais afetos negativos eles sentem, ou seja, apresentam menores níveis de BES.

Outra das associações verificadas no nosso estudo, foi a dos afetos positivos e afetos negativos, correlação essa que se demonstrou negativa, indicando-nos que quanto mais um indivíduo experiencia emoções positivas, menos emoções negativas sentirá. Isto remete-nos para o modelo de Watson & Tellegen (1985), que nos diz que as emoções não são polos opostos, mas sim que são bidimensionais e multifatoriais. Assim um indivíduo que sinta uma emoção positiva, pode sentir em simultâneo, uma emoção

negativa, ou seja, esta correlação diz-nos que sentir emoções positivas faz baixar a quantidade de emoções negativas, mas uma não é impeditiva da outra.

Este modelo também nos demonstra, que entre o afeto positivo elevado e o afeto negativo reduzido existe uma serie de emoções, nomeadamente as emoções prazerosas, como por exemplo, a felicidade, o contentamento, a satisfação e a gentileza. Podendo estas ser sentidas e que não são classificadas como negativas ou positivas, mas que estão no intermédio. Apesar desta associação inversa, importa recordar que a literatura nos sugere, que mais importante que a intensidade das emoções, é a frequência com elas ocorrem (Novo, 2003, citado em Saxe, 2012).

Considerando, a análise dos resultados obtidos pelos alunos submetidos à intervenção psicológica de educação positiva (GE), verificámos ganhos estatisticamente significativos em três dimensões. A análise de variância para amostras emparelhadas com medidas repetidas (ANOVAS), permitiu-nos constatar que o GE apresentou ganhos nas dimensões do afeto positivo, do afeto negativo e do otimismo, o que nos permite confirmar o objetivo geral da investigação. Tais resultados estão de acordo com os dados empíricos encontrados, de que as crianças submetidas a intervenções, de educação positiva, aumentam as emoções positivas e os níveis de otimismo (Carver et al., 2010; Seligman et al., 2009; Vieira et al., 2015).

No que diz respeito, ao facto dos níveis de afeto negativo terem também aumentado com a intervenção, pode ser explicado por a tomada de consciência das emoções, sejam elas positivas ou negativas. Os alunos ao refletirem sobre os acontecimentos, têm maior perceção das emoções que sentiram perante essa ocorrência, e essa consciencialização, pode ter feito com que os alunos se apercebam mais do experienciar de emoções negativas. Isto não quer dizer, que os estudantes tenham passado a sentir mais emoções negativas, a partir do começo da intervenção, não podemos fazer essa dedução. Mas podemos aferir, que este aumento do afeto negativo, muito teve a ver, com esta tomada de consciência das emoções vivenciadas. Até porque este equilíbrio, entre as emoções positivas e negativas é o que prevê mediar os julgamentos que as pessoas fazem do seu nível de BES (Diener, Sandvik e Pavot, 1991, citado em Fredrickson, 2001).

Declarar que os indivíduos aumentam as emoções, por a tomada de consciência das emoções experienciadas, é claramente justificado, pela estrutura bi-factorial do afeto. O modelo de Watson & Tellegen (1985) diz-nos que as emoções ocorrem em simultâneo e que perante uma situação/acontecimento os indivíduos podem sentir

emoções positivas e negativas paralelamente. Quando os indivíduos se encontram com altos níveis de afeto positivo e negativo, sentem um forte empenho, ou seja, sentem-se atónitos, surpreendidos e estimulados.

Este facto demonstra que a ocorrência de afetos positivos e negativos em simultâneo pode fazer com que o indivíduo esteja num estado que não é propriamente negativo, nem necessariamente positivo, mas numa condição intermédia de estimulação e surpresa que o leva a ter um forte empenho (Watson & Tellegen, 1985). Empenho esse verificado na adesão que os alunos demonstraram perante à atividade de registo dos acontecimentos positivos. Isso fundamenta porque aumentaram os afetos positivos e também os afetos negativos. Porque ao tomarem maior consciência das suas emoções perante uma ocorrência, e ao terem de registar os acontecimentos positivos do seu quotidiano, as crianças lembravam também, os acontecimentos negativos para poder selecionar aqueles que queriam registar. Ainda que não fosse objetivo desta investigação aumentar as emoções negativas, essa ocorrência deve-se, segundo a nossa interpretação, à multidimensionalidade das emoções.

Todavia, quando comparamos o comportamento das variáveis nos dois grupos, GE e GC, observámos que nenhuma das dimensões psicológicas se revelou estatisticamente significativa, o que faz com que a hipótese colocada inicialmente, não seja corroborada. No entanto, apesar desses resultados, percebemos uma tendência de incremento positivo, nos níveis de otimismo, no grupo que foi submetido à intervenção.

Apesar da variância das medidas repetidas, nos indicar que esta dimensão não é estatisticamente significativa, observamos um aumento acentuado dos níveis de otimismo. Observando a Figura 2, percebemos que o comportamento desta dimensão, é crescente ao longo de todo o estudo. Referira-se, todavia, que apesar de acentuada, a alteração envolve uma variação de valor absoluto relativamente próxima, envolvendo scores entre 19 e 21 pontos. Deste modo, é de salientar a direção crescente permanente, reveladoras das alterações nos níveis de otimismo das crianças, devido à intervenção, nomeadamente do exercício de educação positivas e à atividade de reforço (Carver et al., 2010; Seligman et al., 2009).

Um dos objetivos específicos desta investigação era o de avaliar a manutenção dos efeitos da intervenção através de avaliação *follow-up*. Após a análise dos resultados, para apurar o comportamento do GIC, mais concretamente, no que refere à dimensão do afeto positivo, verificou-se que passados três meses do término da intervenção, este grupo não revela diferenças estatisticamente significativas nesta dimensão quando

comparado com o GC. No entanto, a observação da Figura 4 indica-nos uma progressão ascendente mais acentuada por parte dos participantes do GIC.

No primeiro momento os valores partem de pontos praticamente iguais, no segundo momento, denota-se uma diferença entre os grupos, em que o GIC tem um valor mais elevado, e no terceiro momento vemos essa diferenciação ainda mais destacada, continuando o valor do afeto positivo a crescer. Podemos ainda perceber que este grupo tem efeitos duradouros, pois passados os três meses da intervenção, os níveis de afeto positivo continuam a aumentar. Apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas, podemos perceber que o GIC teve um comportamento mais favorável no incremento dos níveis de afeto positivo. O facto de não haver diferenças estatisticamente significadas, parece-nos não poder estar relacionado com o efeito de contaminação, uma vez que cada um dos grupos se situava em escolas distintas. Eventualmente, a ocorrência de situação ou circunstâncias por nós, não identificadas, possa ter contribuído para um incremento do nível de otimismo dos alunos do grupo de controlo.

Posteriormente, examinaram-se as diferenças do efeito da intervenção, em função da modalidade de intervenção adotada. O *design* da intervenção, que demonstrou ter claras vantagens para um dos modelos da intervenção, foi o método de intervenção contínua. No GII não ocorreram alterações estatisticamente significativas, já no GIC existem alterações estatisticamente significativas nas dimensões do afeto negativo e do otimismo.

Estes dados demonstram uma vez mais, no nosso estudo, que as intervenções de educação positiva, têm resultados favoráveis no incremento dos níveis de otimismo (Carver et al., 2010; Seligman et al., 2009). Sendo que, o otimismo é um estado psicológico aprendido desde muito cedo, através das suas experiências, com os seus educadores, com os pares e na escola (Vera-Villarroel & Pávez, 2012). É devido a essa conceção, que alguns autores (e.g., Seligman et al., 2009) defendem que essa forma de pensar deve ser trabalhada e ensinada nas escolas. Porque crianças com competências mais positivas apresentam mais facilidade em superar as dificuldades do quotidiano e têm mais capacidade para estabelecer relações interpessoais (Ey et al., 2005).

Recorde-se que, conforme anteriormente referido, o afeto negativo aumentou por consequência da consciencialização das emoções experienciadas e que essa tomada de consciência fez também com que aumentassem os níveis de afeto positivo e negativo, o que ocorre também como verificamos nesta análise. Sendo, que o afeto positivo não é

estatisticamente significativo, mas é marginal. Como também já foi referido anteriormente, o aumento do afeto negativo, não era um dos objetivos da nossa investigação, mas pode não ser necessariamente desfavorável, visto que os indivíduos que revelam altos níveis de afeto positivo e negativo, se encontram num estado de forte empenho (Watson & Tellegen, 1985). Como esse empenho foi verificado na realização da tarefa, é compreensível, que os níveis de afeto positivo e negativo tenham aumentado por influência da tarefa.

O afeto positivo, ainda que não seja estatisticamente significativo, nesta análise entre a modalidade de intervenção, no GIC, é marginal, e podemos observar através da Figura 3, que houve uma alteração estatística favorável. Contudo, apesar de haver crescimentos e decréscimos os valores médios do afeto positivo, estes variam entre valores muito próximos. Não obstante ser uma oscilação diminuta, podemos retirar uma conclusão: grupo que manifesta melhores resultados é o GIC, porque os valores do afeto positivo são sempre crescentes, enquanto os valores do GII baixam quando há uma interrupção na intervenção.

Tendo por finalidade, melhor conhecer as variáveis, que exercem influência sobre o otimismo e o afeto positivo dos participantes na intervenção (GE), aplicámos duas equações de regressão equivalentes.

Analisando, primeiro, os resultados obtidos para a variável dependente do otimismo, podemos verificar que o nível de otimismo dos participantes é explicado em primeiro lugar pelos níveis de otimismo disposicional e do pessimismo do próprio sujeito. Posteriormente, através desta análise também fica evidente que, a variável do género é também um preditor a considerar na explicação da variância de resultados dos níveis de otimismo. Mais concretamente, o facto de ser do género feminino faz com que estes alunos, apresentem níveis mais altos de otimismo, tal como corroborado por o estudo de Ey et al., 2005. Um estudo que exemplifica os resultados obtidos no nosso estudo é o de Carver et al. (2010) em que a intervenção efetuada provocou aumentos nos níveis de otimismo das mulheres.

Mas, ainda no que diz respeito à influência do género nos níveis de otimismo, é importante referir que a literatura não é consensual, pois existem estudos que apontam os meninos como mais otimistas do que as meninas (Gaspar et al., 2009). Outros, no entanto, indicam que indivíduos, de um ou de outro sexo, apresentam resultados semelhantes (Bandeira et al., 2015). Foi ainda verificado que as atividades de reforço também contribuíram para o incremento do otimismo no segundo momento, ou seja, o

exercício de reforço dos *post-its*, produziu efeito e contribuiu para o aumento dos níveis de otimismo das crianças. De acordo com os resultados que obtivemos, o exercício de Marujo et al. (2004), contribuiu para o aumento dos níveis de otimismo. No entanto, uma avaliação mais rigorosa, para verificar se os níveis otimismo alcançados poderiam ou não ter diferentes amplitudes, revela-se difícil de efetuar, uma vez que na referida obra não são mencionados impactos do mesmo exercício de intervenção. Bem como, na revisão de literatura que efetuámos, não encontramos estudos com técnica equivalente.

No terceiro momento as variáveis que contribuíram para o crescimento do otimismo, continuam a ser o otimismo disposicional e o pessimismo enquanto traço de personalidade dos próprios alunos. Isto significa que os níveis de otimismo e de pessimismo que as crianças tinham antes da intervenção, contribuíram fortemente para os resultados da mesma.

Referente à variável do afeto positivo tanto no segundo como no terceiro momento, as estratégias de promoção das emoções positivas demonstraram estar dependentes das dimensões do próprio indivíduo antes da investigação. O que demonstra que o nível de afeto positivo, que o indivíduo sentia antes da intervenção, é uma variável que demonstrou contributo para o incremento de níveis mais elevados de emoções positivas.

No terceiro momento também se demonstrou significativo o sexo, ou seja, o facto de ser do género feminino fez com que as meninas sentissem mais emoções positivas com a intervenção. Não sendo assim confirmados os resultados de outros estudos, de que as meninas apresentam maiores níveis de afeto negativo (Fujita, Diener & Sandvik, 1991), nem a de Bandeira et al., 2015 de que os ambos os géneros apresentam níveis semelhantes de BES. Com o nosso estudo, podemos verificar que existem diferenças nos níveis de BES, mais concretamente, que as meninas têm valores mais altos de afeto positivo.

No estudo de Carver et al. (2010), os indivíduos com otimismo disposicional têm melhores níveis de BES, na nossa investigação, as meninas foram quem demonstrou ter níveis de otimismo e de afeto positivo mais altos. Será uma coincidência, as meninas revelarem níveis mais altos em ambas as variáveis? Ou, pelo contrário, podemos deduzir que este resultado seria espectável? Considerando que a literatura nos diz, que pessoas com níveis mais altos de otimismo disposicional tendem a expressar melhores níveis de BES, e, uma vez que no nosso estudo os alunos do género feminino foram aqueles que revelaram ter níveis mais altos de otimismo, parece-

nos existir razões que suportem que este resultado viesse a ocorrer. Efetivamente, os nossos resultados apontam para efeitos positivos, ficando evidente que os resultados terão sido ainda mais benéficos para as meninas, tal como observado em Carver et al. (2010).

Uma das análises mais relevantes e curiosas deste estudo, reside na leitura dos cadernos, onde as crianças listaram as experiências emocionais positivas e revelaram as razões subjacentes às escolhas desses acontecimentos, sendo esta uma atividade crucial para a nossa investigação.

De uma forma geral, a distribuição de frequências dos dados por meninos e meninas, é bastante equivalente, apesar de frequências superiores nos registos dos meninos. Estas diferenças poderão estar, desde logo, associadas ao número de participantes por género, 31 meninos e 26 meninas.

Apenas na categoria das Figuras, observarmos um maior registo por parte das meninas (552), meninos (411), e como o número de meninos é superior pareceu-nos interessante destacar esta particularidade nesta categoria. Facto que talvez seja explicado, pelos estudos na área da empatia, que demonstram uma superioridade feminina nesta área (Chakrabarti, & Baron-Cohen, 2006). Uma questão que também pode explicar esta preferência por figuras humanas é a preferência que as meninas têm pelo tipo de brincadeiras. As meninas preferem brincar com bonecas, objetos domésticos, gostam de dançar, cantar e de atividades manuais. Enquanto os meninos preferem, objetos mecânicos, ferramentas, veículos e brincadeiras movimentadas- pular, correr, saltar (Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind & Vieira, 2007)

A categoria com percentagem mais elevada de registos é a das Ações, mais concretamente 64%, depois as Figuras obtiveram 21%, as Retribuições/Presentes 10% e as Datas/Eventos Especiais com 5%. Considerando que a tarefa remetia para a descrição de acontecimentos, o peso percentual mais elevado na categoria das Ações, afigura-se-nos como esperado, visto que esta categoria abrange a maioria dos acontecimentos que marcam o dia-a-dia das crianças.

Já as Figuras apresentam uma percentagem relativamente baixa, mas considerável, pois podemos perceber que as pessoas que estão na envolvência dos acontecimentos são bastante importantes para as crianças. De destacar ainda, dentro desta categoria a relevância dos amigos/colegas (49%), para ambos os géneros, pois visto que é na escola que as crianças passam a maior parte do seu tempo, era espectável que os amigos/colegas sejam os mais mencionados dentro desta categoria. As categorias

das Datas/Eventos Especiais e as Retribuições/Presentes são as menos escolhidas pelas crianças. Tal facto, parece-nos compreensível, associado ao facto de descreverem situações de baixa incidência, ou seja, que não ocorrem tão frequentemente e que são de esporádica ocorrência.

Relativamente aos objetivos específicos da intervenção, dois deles eram o de aumentar a consciência reflexiva dos alunos e o de desenvolver as competências cognitivas e afetivas que favoreceram o vivenciar de emoções positivas e o otimismo. Estes dois objetivos foram notoriamente conseguidos, e podemos tirar essa conclusão quer pela aderência à atividade, quer pela justificação dos acontecimentos, quer pelo número de reflexões e pelo número de dias que os alunos realizaram o exercício.

Um exemplo da aderência dos alunos é o facto, da atividade ter sido realizada 24 vezes por um período de dois mês, o que seria esperado, era um total do número de acontecimentos de 4104, no entanto foram verificados 4063, o que dá uma média de 71 acontecimentos por aluno, ou seja, o número real foi muito próximo do número previsto.

No que refere às reflexões, esperávamos obter 1368, no entanto, no primeiro dia de aplicação do exercício uma das turmas (24 alunos) refletiu sobre três acontecimentos, quando na intervenção estava estipulada a reflexão de apenas um acontecimento. Devido a esse pequeno lapso, o número de reflexões totais foi acima do esperado, 1439, com uma média de 25 reflexões por aluno. Em relação ao número de dias em que se realizou a atividade, a média foi de 24. Todos estes dados demonstram como houve uma total aderência por parte dos alunos à atividade. De realçar também a forte colaboração dos professores que diariamente incentivaram os alunos a participar na atividade e a sua grande colaboração no exercício de “Treinar a autoconfiança dos educandos”. Pois os professores, receberam da nossa parte, a indicação de que era espectável, que cada aluno recebesse no final de cada mês no mínimo dois *post-its*, o que daria no final da intervenção quatro *post-its* por cada aluno.

No entanto, a média de *post-its* entregues, foi de seis por aluno, o que fez com que cada aluno recebesse ainda mais reforço do que foi sugerido inicialmente. Como é óbvio, estes dados, demonstram o grande empenho que também os professores dedicaram a esta intervenção e todos estes fatores foram a chave dos resultados positivos da nossa intervenção.

A promoção do experienciar de emoções positivas e o otimismo de forma contínua e estruturada, foi conseguida através da implementação da intervenção, pois

através das técnicas de educação positiva consegue-se com que haja um ensino do bem-estar, e isso faz com que se promovam a resiliência, gratidão, relações positivas e emoções positivas (Carver et al., 2010; Seligman et al., 2009).

## 6. Conclusão

A escola tem sido identificada como um local privilegiado, para o desenvolvimento, pois é lá que as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo, ao longo de vários anos. Tempo esse, que não deve ser utilizado apenas na promoção do desenvolvimento intelectual, mas também no desenvolvimento emocional. Porque as questões emocionais, não são menos importantes, que os conteúdos lectivos, ambas são essenciais para o desenvolvimento humano.

Um objetivo que na generalidade todos os indivíduos procuram, ao longo da vida, é a felicidade, conceito esse que está estreitamente correlacionado com o bem-estar. O bem-estar, foi um conceito que esteve sempre patente ao longo desta investigação. Pois como referimos anteriormente, falar em emoções positivas é falar diretamente de bem-estar, mais concretamente do BES. Sendo que crianças com maiores níveis de bem-estar, têm maiores níveis de sucesso escolar (Norrish et al., 2013). Pareceu-nos fundamentadamente pertinente, estudar se a associação de metodologias de educação positiva com um exercício de incremento do otimismo, resultaria no sentido preconizado pela psicologia positiva, nomeadamente os que descrevem as emoções positivas e o otimismo.

O nosso estudo tinha como objetivo fomentar emoções positivas e o otimismo através de uma intervenção de educação positiva. Chegando ao fim do mesmo, podemos afirmar que este, teve resultados positivos, ao nível do incremento das emoções positivas e do otimismo nas crianças (Carver et al., 2010; Seligman et al., 2009; Vieira et al., 2015), apesar da nossa hipótese não ter sido comprovada. Em suma, as atividades desenvolvidas revelaram impacto favorável no incremento de emoções positivas e do índice de otimismo nos alunos que integraram o grupo experimental, mesmo que os níveis alcançados em ambas as dimensões não permitam uma diferenciação deste grupo, estatisticamente sustentada, dos níveis observados no grupo de controlo.

Quando projetamos a nossa investigação, decidimos testar um modelo de intervenção, distinto dos demais. Assim, aplicámos dois *designs* diferenciados, à nossa intervenção, para testar qual dos dois se demonstraria mais eficaz. Através dos resultados obtidos, verificamos que as intervenções breves mas seguidas, são mais eficazes, ou seja, aplicar pelo menos dois meses de intervenção de forma contínua, é

mais eficiente, do que a intervenção com o mesmo tempo, mas de forma intervalada. Estes efeitos foram apurados tanto a curto como a médio prazo, através de uma análise *follow-up*. Estes dados permitiram-nos verificar que os efeitos da intervenção perduram mesmo com o passar do tempo.

Apesar dos resultados positivos do nosso estudo, certamente existem questões que poderíamos ter trabalhado de outra forma ou condições que podiam ter sido diferentes e como em todas as investigações, há algo que pode ser melhorado ou retificado. Uma das condições que certamente deveria ser melhorada, é o número da amostra, pois a nossa amostra não tinha grande dimensão, isto pode pôr em causa a viabilidade do estudo, podendo assim considerar-se esta uma das lacunas do mesmo.

Ainda que as escalas utilizadas, tenham sido delineadas para crianças, na aplicação das mesmas verificou-se alguma dificuldade em entender a terminologia utilizada e, por isso, foi-nos solicitada muita assistência. A complexidade de alguns termos, pode também ter feito, com que ao tentar ajudar as crianças, atribuindo um sinónimo às palavras, a interpretação dos alunos fosse enviesada. No entanto, era sempre tentado enquadrar o significado da palavra no contexto da questão, procurando que fossem as crianças a chegarem à compreensão do significado dos itens. O que nos preocupa, pois, estes fatores podem ter tido uma influência, ainda que diminuta, sobre os resultados.

Uma das nossas sugestões, é para que em estudos futuros, e em que seja replicada esta intervenção, se utilize uma amostra maior, quer a nível geral, quer a nível do grupo alvo da intervenção.

Relativamente aos anos de escolaridade que podem ser abrangidos por esta intervenção, sugerimos que sejam anos escolares iguais ou superiores aos utilizados no presente estudo. Não antes do terceiro ano, visto que este exercício requer alguma maturidade e principalmente porque para fazer os registos é necessário um conhecimento da leitura e da escrita. Portanto, sugere-se que esta intervenção possa ser submetida a qualquer ano de escolaridade, acima do terceiro ano do primeiro ciclo.

No que refere à modalidade de intervenção, sugere-se que a intervenção possa ser testada com outro tipo de *design*, por exemplo, mais tempo de intervenção, para ver se realmente o tempo efetuado nesta investigação é o mais adequado ou se surte mais efeito, períodos de intervenção maiores. No entanto, no contexto escolar não é fácil aplicar intervenções muito longas, pois neste contexto pretende-se que as intervenções sejam curtas para que não interfiram no processo de aprendizagem.

Esta intervenção visto ser aplicada por o professor titular da turma, faz com que possa ser mais facilmente utilizada em várias turmas. Mesmo que a escola não tenha um Psicólogo da Educação, ou um Psicólogo a tempo inteiro na escola, isso não inviabiliza a aplicação da intervenção. Visto que a mesma, depende única e exclusivamente da aplicação do professor e da participação dos alunos. No entanto, para poder supervisionar a perfeita aplicação da mesma, sugere-se para isso, um profissional da área da psicologia, mais concretamente, um Psicólogo que tenha conhecimento acerca das metodologias de educação positiva. Portanto parece-me evidente, o contributo que esta intervenção veio dar à prática da psicologia, visto que esta é uma intervenção que pode ser replicada por qualquer Psicólogo a trabalhar em contexto escolar.

Esta intervenção pode ainda ser utilizada, noutros contextos que não o da escola, como por exemplo um local de atividades extracurriculares (e.g., ATL ou Centro de Estudos). É possível a aplicação nesses contextos, contudo teria de sofrer ligeiras alterações, para melhor se adequar à realidade em questão. Sendo que não haveria nenhum profissional mais adequado para o fazer, do que um Psicólogo da Educação, pois o mesmo reúne os conhecimentos teóricos e técnicos para poder adequar a intervenção ao contexto. Este estudo, trás também fortes contribuições para a prática psicológica por ter vindo estudar, duas variáveis, em que ainda tinha sido pouco estudada a sua relação com crianças em idade escolar. Mostrando assim que o otimismo e as emoções estão intimamente correlacionadas e que podem ser trabalhadas com o intuito de aumentar os seus níveis (Carver et al., 2010; Seligman et al., 2009; Vieira et al., 2015).

## 7. Referências Bibliográficas

- Andersson, G. (1996). The benefits of optimism: A meta-analytic review of the Life Orientation Test. *Personality and Individual Differences*, 21(5), 719-725.
- Alzina, R. B., & Paniello, S. H. Psicología Positiva, Educación Emocional Y El Programa Aulas Felices. *Psicólogo*, 58. DOI:10.23923/pap.psicol2017.2822
- Bandeira, C., Giacomoni, C., & Hutz, C. S. (2015). Tarefas Predictoras de Otimismo em Crianças (TAPOC): construção e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 14(2).
- Bandeira, C., Natividade, J. C., & Giacomoni, C. H. (2015). As relações de otimismo e bem-estar subjetivo entre pais e filhos. *Psico-USF*, 20(2), 249-257.
- Barros-Oliveira, J. H. (2002). *Psicologia Positiva*. Porto: Edições ASA.
- Barros-Oliveira, J. H. (2007). Perdão e Optimismo: abordagem intercultural. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11(1), 129-146.
- Carvalho, M., Baptista, A., & Gouveia, J. (2004). Análise da estrutura factorial de uma medida de auto-avaliação da afectividade negativa e positiva para crianças e adolescentes. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and Functions of Positive and Negative Affect: A Control-Process View. *Psychological Review*, 97(1), 19-35. DOI: 10.1037/0033-295X.97.1.19
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889. DOI:10.1016/j.cpr.2010.01.006

- Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2006). Empathizing: neurocognitive developmental mechanisms and individual differences. *Progress in brain research*, 156, 403-417.
- Chang, E. C. (2002). Optimism–pessimism and stress appraisal: Testing a cognitive interactive model of psychological adjustment in adults. *Cognitive therapy and research*, 26(5), 675-690. DOI: 10.1023/A:1020313427884
- Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L., & Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet?. *Psychology in the Schools*, 41(1), 101-110.
- Cohen, S., Kessler, R. C., & Gordon, L. U. (1997). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders. In S. Cohen, R. C. Kessler, & L. U. Gordon (Eds.), *Measuring Stress: A guide for health and social scientists* (pp. 3-26). New York: Oxford University Press.
- Conversano, C., Rotondo, A., Lensi, E., Della Vista, O., Arpone, F., & Reda, M. A. (2010). Optimism and its impact on mental and physical well-being. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 6, 25.
- Corso, D. T. D. (2014, Outubro). Tradução e adaptação da Youth Life Orientation Test (YLOT) para o português do Brasil. Em Salão UFRGS 2014: SIC - XXVI SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS. Porto Alegre.
- Custódio, S. M. R., Pereira, A. M. S., & Seco, G. M. D. S. B. (2010). Estudo de Adaptação e Validação das The Mehrabian Self-Esteem (MSE) And Optimism-Pessimism (MOP) Scales. *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness*. Malden: Blackwell Publishing.

- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. DOI:10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Etchemendy, E., Herrero, R., Espinoza, M., Molinari, G., Corno, G., Carrillo-Vega, A., Botella, C., & Baños, R. (2016). "Good things never last": Dampening positive emotions influences our optimism levels. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(3), 704-709.
- Ey, S., Hadley, W., Allen, D. N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., Thomas, J., & Cohen, R. (2005). A new measure of children's optimism and pessimism: The youth life orientation test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 548-558. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.00372.x
- Fujita, F., Diener, E., & Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: the case for emotional intensity. *Journal of personality and social psychology*, 61(3), 427.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. DOI: 10.1037//0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition & Emotion*, 12(2), 191-220.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 365.

- Galinha, C. I. & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I – Abordagem teórica ao conceito de afeto. *Análise Psicológica*, 2(XXIII), 209-218.
- Gaspar, T., Ribeiro, J. L. P., Matos, M. G. D., Leal, I. P., & Ferreira, A. I. (2009). Optimismo em crianças e adolescentes: adaptação e validação do LOT-R. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 439-446.
- Giacomoni, C. H. (2002). Bem-estar subjetivo infantil: conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação. (Pós-Graduação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul).
- Giacomoni, C. & Hutz, C., (2006). Escala de Afeto Positivo e Negativo para Crianças: Estudos de Construção e Validação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10 (2) 235-245.
- Hansen, J., Macarini, S. M., Martins, G. D., Wanderlind, F. H., & Vieira, M. L. (2007). O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da Psicologia Evolucionista. *Journal of Human Growth and Development*, 17(2), 133-143.
- Laranjeira, C. A. (2008). Tradução e validação portuguesa do revised life orientation test (LOT-R). *Universitas Psychologica*, 7(2), 469-476.
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2004) *Educar para o optimismo: Guia para professores e pais*. Lisboa: Editorial presença.
- Nolen-Hoeksema, S. & Girgus, J. S. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 424-43.
- Nolen-Hoeksema, S. & Rusting, C. L. (1999). Gender differences in well-being. Em D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds). *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 330-344). New York, NY: Russell Sage Foundation.

- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161.
- Paludo, S. D. S., & Koller, S. H. (2007). Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17 (36), 9-20. Disponível em [www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia)
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Saxe, A. B. (2012). Educação Positiva: a influência do pensar positivamente na sala de aula no bem-estar de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Algarve. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve).
- Saxe, A., & Vieira, L. S. (2012). Topics in well-being: Analysis of a positive psychology exercise with elementary school children. *Indian Journal of Positive Psychology*, 3(4), 353.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. DOI: 10.1080/03054980902934563
- Scheier, F. M., & Carver, S. C. (1985). Optimism, Coping, and Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247. DOI:10.1037/0278-6133.4.3.219
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078. DOI: 10.1037/0022-3514.67.6.1063
- Scorsolini-Comin, F. (2012). Por uma nova compreensão do conceito de bem-estar: Martin Seligman e a psicologia positiva. *Paidéia*, 22(53), 433-435. DOI:10.1590/1982-43272253201315

- Silvestre, R. L. S., & Vandenberghe, L. (2013). Os benefícios das emoções positivas. *Contextos Clínicos*, 6(1), 50-57.
- Taylor, E. S., & Armor, A. D. (1996). Positive Illusions and Coping with Adversity. *Journal Of Personality*, 64(4), 873-898. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1996.tb00947.x
- Vera-Villarroel, P., Pávez, P., & Silva, J. (2012). El rol predisponente del optimismo: hacia un modelo etiológico del bienestar. *Terapia psicológica*, 30(2), 77-84.
- Vieira, L. S., Saxe, B. A., & Gonçalves, S. (2015). Educação Positiva e Bem-Estar Subjetivo: Impacto de diferentes estratégias no 1.º ciclo do ensino básico. *Omnia*, 3, 53-66.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235. DOI: 10.1037/0033-2909.98.2.219.
- White, M.A. & Murray, S. (2015). Preface. In M. A. White & S. Murray (Eds.). *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools*, 14-16. New York: Springer Press.