

Jéssica Palma Cavaco

**Autoeficácia e bem-estar subjetivo - contributo de um
programa de educação positiva com alunos do 3.º ciclo do
ensino básico**



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

2018

Jéssica Palma Cavaco

**Autoeficácia e bem-estar subjetivo - contributo de um
programa de educação positiva com alunos do 3.º ciclo do
ensino básico**

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

2018

Declaração de autoria de trabalho

Autoeficácia e Bem-estar subjetivo - contributo de um programa de educação positiva com alunos do 3.º ciclo do ensino básico

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.

Jéssica Palma Cavaco

Copyright

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

A concretização do presente trabalho deve-se á colaboração e ao contributo de um combinado de pessoas, ás quais gostaria de expressar o meu profundo agradecimento e gratidão.

Ao Professor Doutor Luís Sérgio Vieira, pela partilha de conhecimento, apoio e disponibilidade concedidos, sem esquecer a sensibilidade oferecida em todos os momentos. Aos professores que integraram a minha formação, durante a Licenciatura e Mestrado, pela aprendizagem proporcionada e pelas experiências partilhada.

Aos alunos que tornaram a intervenção possível, dinâmica e divertida, o meu enorme agradecimento pela disponibilidade e colaboração. Obrigada aos encarregados de educação, professores e diretores de turma, tal como à diretora do agrupamento de escolas de São Brás de Alportel, Dr.^a Nídia Amaro.

Às minhas orientadoras de estágio e psicólogas do agrupamento, Dr.^a Rita Guapo e Dr.^a Andreia Santos, pelas conversas em que tantas experiências partilhamos e conselhos que absorvi destas duas grandes profissionais.

À Rute Martinho, pelos momentos de reflexão conjunta e pelo apoio incondicional nos momentos de maior insegurança. Estiveste na linha da frente e obrigada por isso.

Aos meus pais, pela referência que representam na minha vida. Pelo encorajamento, amor e apoio incondicional.

Ao Dinis Gonçalves, pelo amor, apoio incondicional e presença.

À Daniela Rita e Joana Nascimento, pelos verdadeiros anos de amizade que se refletem em todos os momentos da minha vida.

Às amigas que a Universidade me deu, um sincero obrigado por estes anos de amizade, pelos momentos de descontração e apoio nesta fase especial do nosso percurso académico.

Resumo

O bem-estar subjetivo, conceito chave da psicologia positiva, tem sido alvo de inúmeros estudos que o conceptualizam como impulsionador do florescimento humano, catalisador das características e virtudes pessoais, bem como fortemente relacionado com os mecanismos cognitivos e motivacionais. Os teóricos desta prática preventiva destacam a pertinência da implementação de projetos de intervenção em contexto escolar, com base nas estratégias de educação positiva com validade empírica demonstrada, que despertem a felicidade nos jovens alunos. Para além de níveis mais elevados de bem-estar subjetivo, a psicologia positiva está associada ao pensamento criativo, a melhor aprendizagem dos alunos, maior envolvimento na comunidade educativa a relacionamentos interpessoais mais gratificantes.

Neste contexto, o presente estudo tem como principal objetivo a análise do impacto de uma intervenção de educação positiva na promoção do bem-estar subjetivo e da autoeficácia em alunos do 3.º ciclo do ensino básico. A intervenção, com recurso à técnica *Three Good Things*, foi inserida num programa de desenvolvimento de competências, dedicado aos alunos do 7.º ano de escolaridade. Os resultados sustentam a relação entre a intervenção de educação positiva e a componente cognitiva do bem-estar subjetivo, a satisfação com a vida. Nas dimensões de autoeficácia avaliadas destacou-se o impacto da intervenção ao nível da autoeficácia para ir ao encontro das expetativas do outro. A análise da regressão hierárquica apresenta como principal preditor na relação entre a participação na intervenção e o bem-estar subjetivo, a autoeficácia para ir ao encontro das expetativas do outro relativamente à componente satisfação com a vida, e a autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares no que respeita a componente afetiva do bem-estar subjetivo. Por último, são discutidas as limitações inerentes ao estudos e implicações para investigações futuras.

Palavras-chave: psicologia positiva; educação positiva; bem-estar subjetivo; autoeficácia.

Abstract

Subjective well-being, a key concept of positive psychology, has been the subject of countless studies that conceptualize it as a promoter of human well-being, a catalyst for personal characteristics and virtues, as well as being strongly related to cognitive and motivational mechanisms. Theoreticians of this preventive practice emphasize the relevance of the implementation of intervention projects in a school context, based on positive education strategies with empirical validity demonstrated, that awaken happiness in the young students. In addition to higher levels of subjective well-being, positive psychology is associated with creative thinking, better student learning, greater involvement in the educational community, and more rewarding interpersonal relationships. In this context, the main objective of this study is to analyze the impact of a positive education intervention in the promotion of subjective well-being and self-efficacy in students in junior school. The intervention, using the technique Three Good Things, was inserted in a program of competence development, dedicated to year 7 students. The results support the relationship between positive education intervention and the cognitive component of subjective well-being, satisfaction with life. In the dimensions of self-efficacy evaluated, the impact of the intervention on the level of self-efficacy to meet the expectations of the other was highlighted. The analysis of hierarchical regression presents as the main predictor in the relation between participation in the intervention and the subjective well-being, the self-efficacy to meet the expectations of the other regarding the component of satisfaction with life, and self-efficacy for leisure and activities extracurricular aspects regarding the affective component of subjective well-being. Finally, the limitations inherent in the studies and implications for future research are discussed.

Keywords: Positive psychology; positive education; subjective well-being; self-efficacy.

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
<i>Abstract</i>	III
Índice Geral	IV
Índice de Tabelas	V
Índice de Figuras	VI
Capítulo I - Enquadramento Teórico	7
1.1. Psicologia Positiva	7
1.2. Bem-estar Subjetivo	11
1.3. Autoeficácia	15
Capítulo II – Estudo Empírico	19
2.1. Âmbito e racional do programa	19
2.2. Estrutura da intervenção	19
Capítulo III - Método	24
3.1. Participantes	24
3.1. Desenho de investigação	24
3.2. Procedimento	24
3.3. Medidas	25
3.4. Objetivos e hipóteses	28
Capítulo III – Análise dos Resultados	30
4.1. Análises preliminares	30
4.2. Principais resultados	32
4.3. Efeitos de intervenção	35
4.4. Análise qualitativa	41
Capítulo IV - Discussão	44
Considerações Finais	52
Referências Bibliográficas	54

Índice de Tabelas

Tabela 1. Descrição do tema, objetivos específicos e estratégias utilizadas nas sessões do programa “Oficina das Emoções Positivas”

Tabela 2. Intercorrelações entre as variáveis em estudo nos momentos (T1, T2 e T3) e entre momentos (T1xT2xT3) (N=109)

Tabela 3. Médias, Desvio-padrão, Anovas e Magnitude de Efeito

Tabela 4. Regressão Hierárquica para a variável Satisfação com a Vida (T2) e Afeto Positivo (T2)

Tabela 5. Regressão Hierárquica para a variável Satisfação com a Vida (T3) e Afeto Positivo (T3)

Tabela 6. Frequência e categorização dos registos diários dos blocos de notas das coisas positivas.

Índice de Figuras

Figura 1. Análise de variância com medidas repetidas para a dimensão autoeficácia para ir ao encontro das expectativas do outro (AEE0)

Figura 2. Análise de variância com medidas repetidas para a dimensão Satisfação com a Vida (SV)

Figura 3. Análise de variância com medidas repetidas para a dimensão afeto positivo (AP) em função do grupo de intervenção.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Psicologia Positiva

Na década de 90, surgiu uma nova abordagem que sugere que a psicologia redirecione o seu foco de ação para o desenvolvimento de competências e das potencialidades individuais, ao invés de se centrar nas fragilidades humanas e na psicopatologia. Martin Seligman, enquanto presidente da *American Psychological Association* (APA), sublinhou a necessidade de completar a prática da psicologia, centrada na disfuncionalidade humana. O impulsionador desta nova abordagem afirma que a psicologia se centra em transportar os clientes de um estado negativo para um estado neutro, anulando as condições incapacitantes, o que considera insuficiente (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). A necessidade de explorar a dimensão positiva da saúde mental já havia, todavia, sido expressa há mais de 50 anos por Maslow (1954):

The science of psychology has been far more successful on the negative than on the positive side. It has revealed to us much about man's shortcomings, his illness, his sins, but little about his potentialities, his virtues, his achievable aspirations, or his full psychological height. It is as if psychology has voluntarily restricted itself to only half its rightful jurisdiction, and that, the darker, meaner half (p. 354).

No ano 2000, a revista científica *American Psychologist* dedicou a sua edição especial a um novo ramo de estudos da psicologia, a psicologia positiva – o estudo da experiência positiva (como emoções positivas, felicidade, esperança, alegria), de características individuais positivas (como carácter, forças e virtudes), e de instituições positivas (como organizações baseadas no sucesso e potencial humano, sejam locais de trabalho, escolas, famílias, hospitais, comunidades, sociedades ou ambientes físicos saudáveis) (Fredrickson, 2004; Kristjánsson, 2012; Seligman, 2010; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000;), reconhecendo a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre esse tema. As publicações sobre a felicidade, o otimismo, as emoções positivas e os traços de personalidade mais saudáveis propagaram a um ritmo avassalador (Galinha & Pais Ribeiro, 2005). Este *boom* de investigação deve-se tanto à mobilização da comunidade científica como ao

interesse que emerge na comunidade em geral relativamente a esta área de estudo própria, vibrante e multifacetada. Atualmente o movimento positivo avançou para além das fronteiras da psicologia, estendendo-se para domínios como a economia, filosofia, educação, saúde, medicina, entre outros (Seligman, 2010). Neste sentido, o desafio na área da psicologia positiva trata-se do paralelismo entre cooperar com os mais diversos domínios científicos, mantendo relações com várias metodologias e preservar a sua raíz inovadora na valorização das forças e virtudes individuais (Csikszentmihalyi, 2011 citado por Marujo, Neto & Balancho, 2013).

Para além de uma abordagem criativa centrada na edificação de uma melhor qualidade de vida, no plano subjetivo, a psicologia positiva adota uma perspectiva reflexiva e crítica acerca dos enviesamentos da própria psicologia, nos mais diversos contextos (Marujo, Neto, Caetano & Rivero, 2007). A escola, como um dos principais e mais importantes contextos de desenvolvimento das crianças e jovens, tem um papel fulcral na promoção de competências cognitivas, sociais, emocionais, morais e intelectuais (Clonan, Chafouleas, McDougal, & Riley-Tillman, 2004). De acordo com Marujo, Neto e Perloiro (2004), no livro *Educar para o Otimismo – Guia para Pais e Professores*, a escola representa, para a panóplia de agentes educativos envolvidos, uma fonte de frustração e desgaste emocional diário, uma rotina que resulta na valorização da passividade e obediência, afastada de questões relacionadas com a felicidade dos alunos. Os resultados de uma investigação realizada em Portugal, que envolveu 2209 crianças e jovens entre o 3º e o 9º ano de escolaridade, sugerem que a desesperança, negatividade e mal-estar dos alunos está associado às experiências escolares e à pressão para o sucesso. A par, este estudo afirma que algumas escolas são mais propícias a sentimentos depressivos do que outras, e apontou ainda que aspetos relacionais e comportamentais exercem um enorme impacto nos alunos (Marujo, 1994 citado por Marujo, Neto e Perloiro, 2004).

Neste sentido, um dos mais interessantes reptos lançados às escolas do século XXI consiste na introdução da educação positiva com vista no bem-estar dos alunos (Clonan et al., 2004; Waters, 2011). É constante a chamada de atenção dos teóricos da psicologia positiva para a emergência de práticas de intervenção baseadas nos três pilares da abordagem (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009; Seligman, 2010). As escolas representam o cenário ideal para a implementação destas iniciativas, uma vez que têm um

contributo fulcral para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais dos jovens (Kristjánsson, 2012; Waters, 2011). Atualmente, é notável um número crescente de escolas que redirecionam o seu foco de ação para o desenvolvimento dos seus alunos numa perspetiva holística, mais centrada no bem-estar, em detrimento da tradicional abordagem focalizada na excelência dos resultados académicos (Maps, Oades, & Robinson, 2011). A aplicação dos princípios da psicologia positiva no contexto educativo tem como principal propósito a promoção do florescimento do sistema escolar a diferentes níveis (Norrish, Williams, O'Connor & Robinson, 2013; Seligman, 2010). Este constructo psicológico reflete uma dimensão ideal de funcionamento humano que contempla um conjunto de emoções e experiências positivas e gratificantes, assim como um sentido mais profundo da vida (Fredrickson & Losada, 2005). Esta prática de orientação preventiva, procura fomentar o desenvolvimento a um nível ótimo, ao maximizar as potencialidades individuais e utilizá-las para gerir as emoções e amortecer experiências adversas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). No seguimento deste propósito, a educação positiva evidencia um impacto significativo no clima e harmonia escolar, assim como no âmbito das intervenções em contexto de sala de aula, o que se reflete a nível da relação entre professor e aluno e no processo de aprendizagem (Norrish et al., 2013).

A psicologia positiva inspira o desenvolvimento de desenhos de intervenção fundamentalmente preventivos, em detrimento de abordagens mais remediativas, promotores de competências para desfrutar de relacionamentos mais gratificantes, experienciar emoções positivas e promover um maior, e mais significativo, envolvimento com a vida (Kristjánsson, 2012). Os programas baseados na educação positiva são atualmente uma tendência nos EUA, Austrália e Reino Unido, onde vários profissionais da educação reúnem esforços para aplicar os princípios desta abordagem na comunidade educativa com um enquadramento sustentado e holístico. O amplo conjunto de estratégias desenvolvidas pelas intervenções em psicologia positiva variam entre escrever cartas de agradecimento, praticar o pensamento otimista ou recordar emoções positivas, atividades que têm demonstrado incrementar bem-estar subjetivo nos jovens (Sin, & Lyubomirsky, 2009). No entanto, os estudos empíricos desenvolvidos até à atualidade oferecem distintos resultados, desde os que demonstram o decréscimo dos sintomas depressivos e o aumento dos níveis de bem subjetivo (e.g., Seligman et. al., 2009),

até às investigações que não encontram resultados significativos e benéficos, comparativamente a um grupo de controlo (e.g., Sin & Lyubomirsky, 2009).

Seligman e colaboradores (2009) descrevem alguns dos programas desenvolvidos efeitos mais significativos no âmbito da educação positiva. Neste âmbito, o projeto piloto internacional, o *Penn Resiliency Programme* (PRP) teve como principal propósito aumentar a capacidade dos alunos para lidar com situações diárias adversas, ao promover um currículo que fomenta o otimismo, a capacidade de resolução de problemas, a gestão de emoções, a assertividade, a negociação, entre outras habilidades cognitivo-comportamentais. Nas últimas duas décadas, este programa foi avaliado por 17 estudos, com recurso a um grupo de controlo, que englobavam, aproximadamente 2000 jovens com idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos de idade, dos quais 15 sublinharam resultados significativos na diminuição dos sintomas de depressão (Seligman et. al., 2009). Como reformulação do projeto anterior, surgiu o o *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* nos EUA. O principal intuito residia na ação interventiva que salientasse os aspetos positivos da vida, assim como as a valorização das virtudes individuais (e.g., *Three Good Things, Signature Strengths*). O mais recente projeto neste âmbito, o *Geelong Grammar School*, combina características dos dois programas supracitados, espelhando o que atualmente se designa a educação positiva (Seligman et. al, 2009). O currículo criado neste programa promove uma educação holística baseada em três pilares essenciais que refletem a psicologia positiva: ensinar de forma positiva, i.e., transmissão de aspetos como as emoções positivas, o significado da vida, as virtudes individuais, a resiliência e a gratidão; integrar de a educação positiva, i.e., a integração da psicologia nas diversas disciplinas e atividades extracurriculares; e viver a educação positiva, i.e. transportar a psicologia positiva para os diversos contextos de vida do aluno.

A intervenção em psicologia positiva em Portugal é marcada por distintos estudos empíricos, dos quais se destaca o trabalho desenvolvido por Marques, Pais-Ribeiro e Lopez (2011) numa intervenção cujos objetivos se centravam no aumento da esperança, da satisfação da vida, da autoestima, da saúde mental e da realização académica. Este estudo contou com 62 participantes, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade. Os resultados demonstraram que, após uma breve intervenção relacionada com a esperança no meio escolar, o grupo de intervenção apresentou níveis significativamente mais elevados

nas dimensões avaliados, ganhos esses que se mantiveram após 18 meses. Ainda a nível nacional, estudos conduzidos por Vieira, Saxe e Gonçalves (2015), relativamente ao impacto de estratégias de educação positiva no 1.º ciclo do ensino básico, sugerem alterações significativas no que respeita o bem-estar subjetivo dos participantes, nas componentes cognitiva e emocional.

1.2. Bem-estar Subjetivo

Os termos felicidade e bem-estar subjetivo representam as palavras-chave e principais objetivos traçados pela psicologia positiva. Na base do reconhecimento do bem-estar subjetivo como um dos principais componentes da educação positiva, essencial para o florescimento da comunidade escolar, permanecem as evidências que relacionam este constructo com elevados níveis de concentração, pensamento criativo, satisfação com a vida e uma melhor aprendizagem (Kristjánsson, 2012; Seligman et al., 2009).

A origem filosófica do estudo do bem-estar remonta ao paradigma hedónico (do grego, *hedonê* que significa prazer) e a corrente eudaimónica (do grego, *daimon* que significa viver de acordo com o verdadeiro *self*). A primeira corrente, a qual originou o conceito de bem-estar subjetivo na década de 70, está associada à experiência de maximização do prazer e minimização da dor, ao perspetivar a felicidade como a totalidade dos momentos hedónicos experienciados pela pessoa. Posteriormente, surge a corrente eudaimónica que remonta ao processo, no plano subjetivo, de autorrealização pessoal, no qual o indivíduo desenvolve as suas potencialidades e procura conferir significado à sua vida. Associado a este conceito emerge o constructo de bem-estar psicológico (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005; Ryan & Deci, 2001).

Ancorado ao paradigma hedónico, Ed Diener tem dedicado inúmeros estudos à conceptualização teórica e empírica do bem-estar como uma experiência subjetiva, estruturado através da componente cognitiva, i. e., a satisfação com a vida e os estados emocionais que compreendem o balanço entre os afetos positivos e os afetos negativos (Myers & Diener, 1995; Diener, Lucas & Oishi, 2002). A satisfação com a vida entende-se como a avaliação global que o indivíduo efetua acerca da qualidade da sua própria de vida. A avaliação da experiência individual subjetiva passa por um processo de julgamento baseado em padrões próprios que se apoiam nas expectativas, valores, emoções e experiências

do indivíduo (Siqueira & Padovan, 2008). No que respeita a componente afetiva, se por um lado o afeto positivo traduz a amplitude de estados tais como energia, satisfação e atividade sentida pelo indivíduo, por outro lado, o afeto negativo reflete o domínio geral da insatisfação e angústia. Níveis elevados de afeto positivo caracterizam-se por estados como energia e concentração, sendo que baixos níveis de afeto positivo refletem sentimentos como tristeza e apatia. Elevados níveis de afeto negativo representam estados de humor aversivos como a raiva, a culpa e o medo. No polo oposto, aquando o registo de baixos níveis de afeto positivo destaca-se o estado de calma e serenidade (Watson, Clark & Tellegen, 1988).

O bem-estar subjetivo compreende não só os aspetos positivos, como também a conceção de que as tradicionais abordagens centradas na ausência de adversidade não fornecem uma perspetiva global do bem-estar do indivíduo (Park, 2004). Assim, as emoções positivas e negativas podem coexistir no âmbito da experiência subjetiva do indivíduo (Zevon & Tellegen 1982, citados por Park, 2004). Através dos inúmeros estudos sobre a estrutura do afeto é possível afirmar a independência do afeto positivo e do afeto negativo como dois fatores independentes (Diener, Emmons, Larson & Griffin, 1985; Watson et al., 1988). Apesar da independência das componentes do bem-estar subjetivo, aquando da avaliação da experiência subjetiva da vida de um indivíduo, as três são envolvidas no processo com o intuito de produzir um julgamento. A um nível geral, pessoas que registam elevados níveis de satisfação com a vida tendem a assinalar de igual forma elevados níveis na balança hedónica, descrita por Diener, Suh, Lucas e Smith (1999) como o predomínio de emoções positivas sobre as emoções negativas. No entanto, esta tendência altera de acordo com uma panóplia de variáveis, como por exemplo a variável idade, de acordo com a qual pessoas mais velhas podem estar satisfeitas com a sua vida e não experienciam altos níveis de felicidade. Neste sentido, a avaliação da experiência de felicidade está, globalmente, relacionada com a frequência do afeto positivo, sendo a intensidade considerada em segundo plano, uma vez que emoções positivas intensas produzem um menor impacto no bem-estar subjetivo (Diener et al., 2002). É importante ressaltar o facto de muitos estudos sublinharem a tendência do declínio dos níveis de satisfação com a vida durante a adolescência (Proctor, Linley & Maltby, 2009), o que salienta a importância de compreender quais as variáveis que podem ter impacto nesta dimensão nos adolescentes.

De acordo com Fredrickson (2001), as emoções positivas são o principal agente para o crescimento pessoal e social dos indivíduos. Como tal, ampliam os seus pensamentos e comportamentos, ao construir respostas mais adaptativas ao meio ambiente, facilitando a criação de oportunidades de aprendizagem e recursos pessoais duradouros e úteis para o bem-estar futuro. Contrariamente, as emoções negativas estão associadas à delimitação dos pensamentos e comportamentos, o que tem um impacto significativo na aprendizagem e no desenvolvimento adaptativo do indivíduo (Fredrickson, 2001). Uma das particularidades desta abordagem reside na premissa de que as emoções positivas atenuam os efeitos das emoções negativas na experiência individual (Fredrickson, 2000). Para além da função ampliadora das emoções positivas no comportamento humano, existe também uma consistente evidência do seu impacto significativo na criatividade, atenção, cognição, resiliência e bem-estar emocional (Fredrickson, 2001; Fredrickson & Joiner, 2002). Neste sentido, as emoções positivas ao propiciarem futuras experiências emocionais positivas, desencadeiam um movimento espiral crescente em direção ao reforço do bem-estar emocional (Fredrickson & Joiner, 2002).

A conceptualização do bem-estar subjetivo na adolescência apresenta um carácter facilitador do desenvolvimento adaptativo e da saúde mental a um nível ótimo (Park, 2004). Nesta fase desenvolvimental, a perceção e significado de bem-estar adquire contornos distintos, quer ao nível das dimensões extrínsecas do indivíduo, tais como as relações com família, amigos, namorado(a), professores e a saúde, quer nas dimensões internas do indivíduo, como as dimensões psicológicas (e.g., o modo como se sentem sobre si mesmos) e as dimensões pessoais (e.g., objetivos de vida, envolvimento em atividades) (Bourke & Geldens, 2006). Adolescentes com menores níveis de satisfação com a vida, encontram-se em maior risco de desenvolver problemas psicológicos e sociais (por exemplo, depressão, ansiedade, comportamentos disruptivos, comportamentos de adição), enquanto que os adolescentes mais satisfeitos com as suas vidas apresentam, geralmente, maior *locus* de controlo interno, maior autoestima, maior perceção de autoeficácia e são intrinsecamente mais motivados (Park, 2004). Um estudo levado a cabo por Suldo e Huebner (2004), que envolveu 1045 participantes do 6º ao 11º ano de escolaridade, no primeiro momento, e 816 no segundo momento, com uma média de idades compreendida entre os 14.2 e 15.2 respetivamente, contando com estudantes do 6.º ao 11.º ano de escolaridade. Como objetivo

traçaram a análise do impacto da satisfação da vida na relação entre eventos de vida estressantes e o consequente comportamento psicopatológico em adolescentes. Os resultados sugerem que a satisfação com a vida representa uma força psicológica significativa, que poderá funcionar como um amortecedor de experiências negativas para os adolescentes.

Nos primórdios do estudo do construto felicidade, Warner Wilson (1967) apontou algumas características determinantes de uma pessoa feliz. Num estudo denominado *Correlates of Avowed Happiness* (1967) descreveu "...young, healthy, well-educated, well-paid, extroverted, optimistic, worry-free, religious, married person with high self-esteem, job morale, modest aspirations, of either sex and of a wide range of intelligence" (p. 294). Na última década, a estrutura do bem-estar subjetivo tem sido amplamente estudada, nomeadamente no que respeita os fatores que influenciam e determinam o desenvolvimento deste constructo nas várias fases da vida do indivíduo (Caprara, Steca, Gerbino, Paciello & Vecchio, 2006). Entre os principais estudos empíricos revisitados, a literatura aponta para correlação pouco significativa entre o bem-estar subjetivo e as variáveis demográficas (idade, sexo, ano de escolaridade, nível socioeconómico) (Diener et al., 2002; Giacomoni, 2002; Lucas & Gohm, 2000). Ao conceber o bem-estar subjetivo como um construto integral formado por distintos componentes, é fundamental a compreensão dos efeitos estatísticos em cada um deles. A inconsistência dos efeitos correlacionais registados entre a variável género e o bem-estar subjetivo, parece estar associada com a dimensão da experiência emocional, isto é, a frequência e a intensidade. Num estudo conduzido por Wood, Rhodes e Whelan (1989), no âmbito do padrão das diferenças de género, é sugerido que as mulheres são mais emocionais, comparativamente aos homens, por questões relacionadas os papéis desempenhados na sociedade e estereótipos associados (Diener et al., 2002; Lucas & Gohm, 2000). No que respeita a variável idade, os principais resultados encontrados ao nível dos estudos empíricos internacionais, sugerem um declínio da componente afetiva do bem-estar subjetivo ao longo do tempo, contrariamente à componente cognitiva, a satisfação com a vida, que revela uma tendência para se manter no decorrer do *life-span* e assegurar um maior controlo emocional (Diener & Suh, 1998 citados por Lucas & Gohm, 2000).

No âmbito dos aspetos intrínsecos associados ao bem-estar subjetivo do indivíduo, a evidência empírica sublinha como um dos seus mais fortes e consistentes preditores, a influência da personalidade (Diener et al., 2002). Uma meta-análise realizada por Steel,

Schmidt e Shultz (2008), indicou que até 39% da variância do bem-estar subjetivo pode ser explicada por fatores de personalidade. Na mesma linha, a investigação remete para o forte impacto de variáveis como o *locus* de controlo, a autoestima, a motivação intrínseca, os comportamentos pró-sociais, a resiliência, as estratégias de *coping*, o otimismo e a autoeficácia na satisfação com a vida das crianças e adolescentes. Estes preditores do bem-estar subjetivo acentuam a relevância dos mecanismos cognitivos e motivacionais no bem-estar, ao traduzir a noção de que as emoções podem ser minimizadas através do pensamento e crenças relativamente ao *self* (Park, 2004).

1.3. Autoeficácia

A autoeficácia é a componente chave da Teoria Sociocognitiva de Bandura (1986), que, de acordo com o desígnio, engloba fenómenos psicossociais que se distendem para além das questões da aprendizagem. Como tal, o autor conferiu o carácter social pelo reconhecimento do primórdio do pensamento e da ação humana, e cognitivo pela contribuição do pensamento no processo motivacional, emocional e comportamental do indivíduo (Bandura, 1986).

O construto de autoeficácia traduz-se num sistema multidimensional, flexível e dinâmico com base nas crenças simbólicas que o indivíduo elabora relativamente a vários domínios de atividades e comportamento que, por sua vez, são indispensáveis para o desenvolvimento da representação autorreferencial (Bandura, 1991). As crenças das pessoas nas suas capacidades práticas representam determinantes autênticos e imediatos do seu comportamento, padrões de pensamento e reações emocionais que experimentam nos mais diversos cenários de desafio. O conhecimento da eficácia pessoal baseia-se em quatro fontes de informação; os resultados do desempenho pessoal, a experiência vicariante, a persuasão verbal e os estados fisiológicos que acompanham as experiências. Se por um lado as expectativas de eficácia se referem à crença pessoal de atingir determinados resultados, por outro, Bandura (1977) distingue as expectativas de resultado como juízos de que um determinado comportamento traduzir-se-á num conjunto de consequências prováveis. Apesar de distintas, estes dois domínios da autoeficácia pessoal encontram-se intimamente relacionados, uma vez que, o resultado esperado de um determinado ato depende em grande parte da convicção do indivíduo da sua capacidade de atuar (Bandura, 1977). Neste sentido,

o funcionamento eficiente numa qualquer atividade requer para além das capacidades básicas, a perceção de eficácia do indivíduo para a sua concretização em pleno (Bandura 1986; 2007). As pessoas que se projetam como eficazes possuem, efetivamente, padrões de comportamento diferentes daqueles que se percecionam como ineficazes. As primeiras criam incentivos que mobilizam o seu interesse e envolvimento na tarefa, ao empregar um maior esforço na mesma e abordar a atividade na ausência de ansiedade e de ameaça. A par, adotam estratégias de *coping* adaptativas, ao encarar os seus fracassos numa perspetiva de sucesso (Bandura, 2007).

Baseado no determinismo recíproco entre a pessoa, o ambiente e comportamento, o constructo de autoeficácia evidencia a agência humana, que projeta o indivíduo com capacidades reflexivas e autorregulatórias (Bandura, 2007; Teixeira, 2009). Nesta perspetiva, a autorregulação é um processo que projeta o indivíduo com capacidade de intervenção intencional, consciente e voluntária ao nível do ambiente externo envolvente. Para além da reação comportamental, trata-se da capacidade de antecipar, refletir e selecionar o percurso mais conveniente (Bandura, 1991; Polydoro & Azzi, 2008).

As subfunções que dão forma ao processo de autorregulação, a auto-observação, o processo de julgamento e a auto-reação, atuam de forma integrada e em interação com o meio ambiente, na determinação do comportamento. Em primeiro lugar, a auto-observação permite a identificação do comportamento do indivíduo, informação fundamental para o processo de julgamento, no qual se processa uma avaliação do mesmo de acordo com um padrão de valores pessoais e normas sociais. Após a reflexão, a auto-reação reflete a ação propriamente dita, a seleção do percurso com base em consequências autoadministradas, bem como a retroalimentação de um novo ciclo de autorregulação. Tal como supracitado, para além da interação deste processo com as características presentes no meio ambiente, a capacidade pessoal de julgamento e utilização de estratégias cognitivas refletem importantes aspetos na autorregulação, o que remete para as crenças de autoeficácia. Diretamente relacionadas com o processo de antecipação, seleção e preparação para a ação, a perceção de competência pessoal influencia o padrão de autorregulação adotado pelo indivíduo (Bandura, 1991; Polydoro & Azzi, 2008).

De acordo com Bandura (1986, p.21) “se existe alguma característica que seja distintivamente humana, é a capacidade de consciência reflexiva”, capacidade que permite a

análise das experiências individuais e a reflexão sobre o próprio padrão de pensamento. Neste sentido, um aspecto motivacional fundamental para a autorregulação consiste na autorreflexão, capacidade que difere conforme a percepção de autoeficácia pessoal (Bandura, 1977; Damen & Dam, 2016). Investigações recentes, inscritas nos quadros teóricos sociocognitivos, enfatizam o papel complexo da autorreflexão como um forte indicador de bem-estar subjetivo dos alunos (Harrington & Loffredo, 2011). Um estudo longitudinal realizado com jovens adolescentes, dedicado ao aprofundamento desta relação, corroborou o pressuposto de que as crenças de autoeficácia promovem expectativas positivas sobre o futuro, elevados níveis de autoconceito, bem como um aumento de satisfação com a vida e da expressão de emoções positivas. Os mesmos autores esboçaram um modelo integrador que sugere que a percepção de competência dos adolescentes para gerir as relações interpessoais e regular as emoções contribui para o bem-estar subjetivo dos mesmos (Caprara et al., 2006). No mesmo sentido, indivíduos com elevadas percepções de eficácia detêm pensamentos e reflexões que permitem uma resposta adaptativa a situações desafiantes, contrariamente ao que acontece com indivíduos com uma baixa percepção de eficácia que, por sua vez, correm o risco de ficar presos em pensamentos circulares sobre determinada situação (Damen & Dam, 2016). Assim, indivíduos que se avaliam como felizes apresentam uma tendência por experienciar eventos positivos e desejáveis, tal como a classificar eventos ambíguos como positivos ou neutros. Neste sentido, as interpretações subjetivas das situações apresentam maior pertinência face às circunstâncias objetivas no que respeita a sua relação com o bem-estar subjetivo (Diener et al., 1999).

Apesar da literatura evidenciar a influência da percepção de autoeficácia nos vários domínios do funcionamento humano tais como a aprendizagem, o trabalho, a saúde, o ajustamento social e o bem-estar (Bandura, 1991; 2007; Caprara et al., 2006), a investigação científica carece de pesquisas que se debrucem sobre o estudo da relação entre a percepção de autoeficácia e o bem-estar subjetivo. As evidências existentes demonstram que os indivíduos com elevados níveis de autoeficácia experimentam níveis mais elevados de bem-estar subjetivo, comparativamente aos sujeitos que detêm uma percepção mais fragilizada de si próprios (Caprara & Steca, 2005). No que respeita as diferenças identificadas em função do género no âmbito da autoeficácia, Bandura (1997) sustenta que as percepções de competência diferem em função do género, uma vez que revelam sensibilidade ao ambiente sociocultural

no qual o indivíduo está inserido. A grande maioria dos estudos realizados indicam que o sexo feminino apresenta expectativas de sucesso inferiores ao sexo masculino (Crandall, 1969; Deaux, 1976 citados por Shunk & Lily, 1984). Contrariamente, algumas pesquisas mencionam níveis mais elevados no sexo feminino, comparativamente ao sexo masculino (eg. Pajares & Hobbes, 2005). Relativamente à variável idade, a literatura fornece evidências que a adolescência, para além de representar uma fase de excelência para o desenvolvimento de competências emocionais, nomeadamente a compreensão de emoções complexas, o processo de autorrevelação e de autorreflexão aumenta no decorrer desta fase (Buhrmester, citado por Soliday et al., 2004).

De acordo com a larga bibliografia referente ao tema, as perceções de autoeficácia assumem um papel determinante no domínio cognitivo e motivacional, particularmente associado ao estudo, no estabelecimento de objetivos, assim como no esforço e persistência depositado nas tarefas escolares. Neste sentido, a escola e a família representam ambientes privilegiados e com maior responsabilidade para a formação das crenças de autoeficácia (Bandura 1991; 2007). Pajares e Usher (2008) num estudo de revisão denotam a associação da autoeficácia às fundamentais construções motivacionais, tais como as atribuições causais, o autoconceito, o otimismo a orientação para metas de realização, bem como a sua ligação à aprendizagem autorregulada, na qual se inserem a prevenção de problemáticas recorrentes como o absentismo escolar e procrastinação académica (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008 citados por Tsang, Hui & Law, 2012). A revisão de projetos de intervenção com o intuito de promover a saúde mental e a autoeficácia em contexto escolar na Alemanha, demonstraram que para além dos objetivos inicialmente traçados, o projeto implementou um clima positivo no grupo, suporte social entre os membros, e a sensibilização por parte dos professores às necessidades individuais de cada um dos alunos (Jerusalem & Hessling, 2009). Na mesma linha de intervenção, os resultados de um estudo que englobou 342 adolescentes denotam que a adoção de estratégias de *coping* relacionadas com a promoção da perceção pessoal de eficácia, implementaram bem-estar psicológico e apoio social, da mesma forma que diminuíram a ansiedade e o stress nos estudantes (Cicognani, 2011).

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

2.1. Âmbito e racional do programa

Nas últimas décadas, surgiu um novo paradigma educativo que espelha a escola como como um contexto privilegiado para a criação de um ambiente estimulante das condições fundamentais para o desenvolvimento adequado do indivíduo. A par, assiste-se ao enraizamento de uma perspectiva de educação focada no desenvolvimento do bem-estar dos alunos (Maps et al., 2011). Tendo em consideração a evidência que suporta os benefícios do bem-estar subjetivo associados à infância (Fredrickson, 2001; Fredrickson & Joiner, 2002), e a sua clara ligação ao contexto escolar (Maps et al., 2011), bem como a necessidade de clarificar as metodologias associadas ao desenvolvimento do florescimento da comunidade educativa, é de ressaltar o interesse em desenvolver programas e técnicas de intervenção que estimulem a felicidade dos jovens, nomeadamente, a educação positiva (Norrish et al., 2013; Seligman, 2010). Pela via da experiência de emoções positivas, o principal agente para o crescimento pessoal e social dos indivíduos, o impacto destas intervenções estende-se ao nível da criatividade, atenção, cognição, resiliência, autoeficácia e no bem-estar emocional (Fredrickson, 2001; Seligman et al., 2009).

Apesar do amplo conjunto de evidências empíricas que relacionam o bem-estar subjetivo com as mais diversas variáveis, o domínio da autoconsciência representa uma área que carece de investigação (Harrigton & Loffredo, 2011). Sendo a perceção de autoeficácia indispensável para a representação autorreferencial do indivíduo (Bandura, 1991; Silva, 2009), particularmente o processo de autorreflexão (Harrigton & Loffredo, 2011; Damen & Dam, 2016), o estudo da relação entre as crenças de autoeficácia e o bem-estar subjetivo emerge como uma questão pertinente e central do presente estudo, através da análise do contributo de uma intervenção de educação positiva neste domínio. Pesquisas sugerem que a fase desenvolvimental deve receber particular consideração no desenho de projetos de intervenção, uma vez que fornece orientações base para o desenvolvimento ajustado de competências (Park, 2004). A adolescência, para além de representar uma fase de excelência para o desenvolvimento de competências emocionais, nomeadamente a compreensão de emoções complexas, o processo de autorrevelação e de autorreflexão aumenta no decorrer desta fase (Buhrmester, citado por Soliday et al., 2004).

Neste contexto, o programa exposto inspira-se no contributo dos vários projetos de psicologia positiva aprofundados no tópico anterior, os quais desenvolvidos, reconhecidos e replicados (Seligman et. al, 2009), e centra-se essencialmente na malha conceptual da Teoria Sociocognitiva (Bandura,1986), que assume o indivíduo como agente ativo no processo de aprendizagem, com capacidades reflexivas e autorregulatórias. Assim, a autoeficácia e o bem-estar subjetivo, emergem como construtos fundamentais e condutores do procedimento de intervenção.

2.3. Estrutura da intervenção

O procedimento de intervenção compreende a implementação de um programa, designado “oficina das emoções positivas”, orientado para os objetivos de investigação propostos, através de diversas atividades em grupo, inspiradas em programas de educação positiva tais como o *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* e o *Geelong Grammar School*. A par, considera orientações e componentes sublinhados como relevantes e significativos para a intervenção neste âmbito, por estudos de referência (Seligman et al., 2005; Seligman et al., 2009). O programa foi desenvolvido ao longo do período de estágio curricular, na instituição correspondente.

A oficina integrou 6 sessões com a duração de 45 minutos encaminhadas para o grupo experimental, desenvolvidas em contexto de sala de aula, ao longo de um mês do primeiro período do ano letivo (janeiro e fevereiro de 2017). A organização de cada sessão incluiu um cronograma estrutural, o qual descreve o tema, os objetivos específicos, as estratégias e recursos utilizados (Tabela 1). As sessões desenvolveram uma organização semelhante ao longo do programa, dividida em duas partes; uma primeira direcionada para a elucidação concetual acerca do tema, seguida de uma segunda, na qual se procurou trabalhar o mesmo através de estratégias psicopedagógicas no sentido de oferecer aos alunos significado sobre a sessão. Cada um dos temas retrata as variáveis em estudo, i.e., as emoções positivas e negativas, a satisfação com a vida e a autoeficácia. Foram ainda integrados na fase de planificação, materiais de suporte às atividades tais como fichas de reflexão, informativas e material digital. Por fim, aquando da última sessão desenvolvida com os grupos, foi administrado um questionário de satisfação com o programa desenvolvido.

Em simultâneo com a concretização das sessões, decorreu a aplicação da técnica *Three Good Things*, conduzida diária e autonomamente pelos alunos, sendo monitorizada semanalmente pela autora do estudo. Após a introdução e esclarecimento da tarefa diária foram distribuídas pelos alunos pulseiras com frases positivas (“já pensaste positivo hoje?”), com o intuito de produzir um efeito de compromisso com a atividade e um sentimento de pertença ao grupo.

Tabela 1

Descrição do tema, objetivos específicos e estratégias utilizadas nas sessões do programa “Oficina das Emoções Positivas”

Sessão	Tema	Objetivos Específicos	Estratégias
1	Recolha de dados	Administração dos instrumentos de recolha de dados (pré-intervenção).	a) Preenchimento dos questionários.
2	Apresentação: a educação positiva	Apresentação do grupo; Esclarecimento do conceito de educação positiva; Partilha de expectativas dos alunos relativamente ao programa; Promoção de um clima afetivo e positivo de intervenção; Estimular a autoafirmação e relacionamento grupo-turma.	a) Dinâmica de apresentação “as marcas da minha mão” (Brandes & Phillips, 2006); b) Apresentação do programa; c) Explicação do exercício <i>Three Good Things</i> (Seligman et. al., 2009) e distribuição dos blocos de notas das emoções positivas. Período dedicado à decoração da primeira página do mesmo.
3	As emoções: sentir e proporcionar.	Elucidação sobre o tema “emoções”; Promover a diferenciação emocional; Estimular a atribuição de características positivas ao outro; Despertar os alunos para a valorização do elogio e o sentimento de gratidão; Monitorização semanal dos registos diários no bloco de notas das coisas positivas; Balanço.	a) Chuva de ideias sobre o tema; b) Partilha de experiências positivas em grupo; c) Dinâmica “adivinha a emoção” (Brandes & Phillips, 2006); d) Dinâmica “o novelo de lã” (Brandes & Phillips, 2006);
4	A perceção de autoeficácia: Serei capaz?	Compreensão da representação autorreferencial individual dos alunos; Promoção de crenças e expectativas positivas face ao futuro; Promoção de respostas mais adaptativas a situações desafiantes;	a) Dinâmica “um desafio de papel” (Brandes & Phillips, 2006); b) Discussão acerca das dificuldades do desafio proposto e transposição das mesmas para outros contextos de vida dos alunos;

		Monotorização semanal dos registos diários no bloco de notas das coisas positivas; Balanço.	c) Visualização de um vídeo “o sapo surdo” ¹ .
5	A satisfação com a vida: Garrafa meio cheia ou meio vazia?	Elucidação da componente cognitiva do bem-estar subjetivo; Estabelecimento de uma relação entre os pensamentos e emoções; Promoção de pensamentos ajustados nos mais diversos contextos da vida do aluno; Monotorização semanal dos registos diários no bloco de notas das coisas positivas; Balanço.	a) Associação de pensamentos com emoções. b) Dinâmica “a garrafa meio cheia” (Espada & Quilles, 2007); c) Debate em grupos “eu negativo vs. eu positivo” (Espada & Quilles, 2007).
6	Conclusão Recolha de dados	Administração dos instrumentos de recolha de dados (pós-intervenção); Balanço do impacto do programa.	a) Preenchimento dos questionários; b) Breve conversa acerca da experiência; c) Recolha dos cadernos das emoções positivas.

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ipR43GXXIIs>

CAPÍTULO III – MÉTODO

3.1 Participantes

Participaram neste estudo 109 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos ($M=12,44$; $DP=.799$), que, no ano letivo 2016/2017, frequentavam o 7º ano de escolaridade do 3.º ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica 2/3 Ciclo Bernardo Passos, em São Brás de Alportel. Por se tratar de um estudo *quasi-experimental* com grupos não equivalentes, os participantes foram organizados em grupo experimental ($n=60$; 55%) e grupo de controlo ($n=49$; 45%). O grupo experimental é constituído por 29 raparigas, e 31 rapazes, situados numa média de idades de 12,28 ($DP=.640$). O grupo de controlo integra 19 raparigas e 30 rapazes, sendo a sua média de idades 12,63 ($DP=.929$). O cruzamento das variáveis reprovações e grupo (grupo experimental/grupo de controlo) revela que o grupo de controlo apresenta na sua constituição 14 alunos com pelo menos uma retenção escolar, sendo que no grupo experimental são 9 os alunos nesta situação, diferenças estas que apresentam valor estatístico ($X^2=2.984$; g.l. = 1; $p= .084$).

3.2. Desenho da investigação

A investigação refere que a intervenção no âmbito do bem-estar subjetivo em crianças e adolescentes, denota resultados mais expressivos quando medidos com um intervalo temporal de, pelo menos 6 meses após a intervenção (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005; Seligman et al., 2009). A par, estudos sugerem a implementação da técnica *Three Good Things* através de estudos longitudinais com vários momentos de recolha de dados, no sentido de proporcionar uma mais completa formulação das fundamentações teóricas (Vieira, Saxe & Gonçalves, 2015), e de implementar resultados positivos a longo prazo (Seligman et al., 2005). Neste sentido, o presente estudo é de cariz longitudinal com um desenho metodológico *quasi-experimental*, pré teste/pós-teste e com *follow-up*, com grupos não equivalentes.

3.3. Procedimento

De forma a que toda a comunidade educativa esteja familiarizada com o estudo desenvolvido, procedeu-se a um esclarecimento inicial aos alunos, professores e direção escolar relativamente aos objetivos e ao procedimento que a intervenção implica. A par, na fase inicial foi também apresentada uma autorização para a realização da presente

investigação ao diretor da escola. Após a seleção das turmas, foi entregue a cada um dos alunos um consentimento informado destinado aos encarregados de educação, para que estes tomem conhecimento e que concordem, ou não, com a participação dos seus educandos no programa de intervenção.

O procedimento de recolha de dados ocorreu em três fases; no início da intervenção, com um intervalo de um mês (pós-intervenção) e de três meses (*follow-up*). Os alunos foram informados acerca do preenchimento dos instrumentos e esclarecidos relativamente à confidencialidade conferida às suas respostas. Os instrumentos são administrados pela autora do estudo, em contexto de sala de aula, sendo as instruções padronizadas a todos os participantes. De forma a garantir a confidencialidade dos dados, o emparelhamento dos questionários foi efetuado com recurso a um código alfanumérico.

No grupo experimental, após a recolha de dados pré-intervenção, foi introduzido o programa de educação positiva previsto e iniciada a explicação do exercício *Three Good Things*, seguida da distribuição dos blocos de notas destinados à atividade em questão.

O segundo momento de avaliação é assinalado aquando do cumprimento do período de intervenção (março de 2017), e consistiu na aplicação dos mesmos instrumentos administrados primeiramente, bem como na recolha dos blocos de notas, de forma a avaliar o impacto da intervenção realizada.

Após três meses (maio de 2017), foi realizada uma avaliação *follow-up* através da aplicação dos instrumentos uma terceira vez, com o intuito de avaliar o impacto a longo prazo da atividade desenvolvida nos domínios do bem-estar subjetivo e da autoeficácia.

3.4. Medidas

3.4.1 Questionário Sociodemográfico

Este questionário procura proporcionar informação relativamente à homogeneidade dos grupos, ao caracterizar os participantes nos seguintes aspetos: idade, género, percurso escolar e habilitações literárias e profissão dos progenitores.

3.4.2. *Three Good Things*

A técnica de educação positiva *Three Good Things* consiste num exercício simples adaptado *Strath Haven Positive Psychology Curriculum*. Neste exercício, as crianças registam diária e autonomamente três acontecimentos positivos, sobre os quais são convidadas a refletir. Assim, para cada uma das afirmações registadas, os alunos são ainda confrontados com uma das questões: “Porque é que isto aconteceu?”; “O que isto significa para ti?”; “O que pensas que podes fazer para aumentares a probabilidade de, no futuro, acontecerem coisas positivas tal como esta?”. As instruções marcam explicitamente o facto de os pensamentos descritos no bloco de notas traduzirem acontecimentos ou episódios que transmitam bem-estar e sentimentos positivos às crianças, sendo que esta lista diária pode conter momentos relativamente pouco importantes (“Aceitei uma pergunta numa disciplina difícil”), ou momentos mais significativos (“Alguém de quem gosto muito finalmente me convidou para sair”) (Seligman et al., 2009). Estudos afirmam que o impacto do programa parece ser mais forte quando é gerido e aplicado por um técnico com formação acerca das especificidades do projeto (Seligman et al., 2009). No sentido de seguir as propostas de estudos anteriores (Vieira, Saxe & Gonçalves, 2015), a atividade proposta foi dirigida pela autora do estudo, em contexto de sala de aula.

3.4.3. *Students’ Life Satisfaction Scale* (Hubner, 1991; adaptação de Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2007).

A Escala de Satisfação com a Vida (ESCV) é uma medida de autorrelato que avalia a satisfação de vida global em crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos. O instrumento é composto por 7 afirmações sobre as quais os indivíduos são instruídos a responder com base em pensamentos que tiveram nas últimas semanas, numa escala que varia entre 1 (“discordo totalmente”) e 6 (“concordo totalmente”). O índice global de satisfação é obtido através do somatório dos itens, sendo que quanto mais elevado for o resultado maior nível de satisfação global. A escala apresenta qualidades psicométricas adequadas, bem como uma alta consistência interna ($\alpha=0.86$) que confirma o sentido teórico da avaliação da satisfação da vida infantil (Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2007). Da mesma forma, o presente estudo apresenta uma consistência interna adequada ($\alpha = 0.78$).

3.4.5. *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988; adaptação de Carvalho, Baptista & Gouveia, 2004)

A Escala da Afetividade Positiva e Negativa para Crianças (PANAS C) temo o intuito de avaliar a estrutura bidimensional dos afetos proposta por Bradburn (1969) em crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos. O instrumento está organizado em duas subescalas, a Afetividade Positiva (AP), que se traduz em experiências individuais positivas e um elevado nível de envolvimento com o ambiente, e a Afetividade Negativa (AN), que transpõe precisamente a ausência dos sentimentos citados (Crawford & Henry, 2004). Cada uma das subescalas é composta por um conjunto de 10 afirmações que descrevem sentimentos positivos (interessado, forte, entusiasmado, orgulhoso, ativo, inspirado, determinado, atento, animado e estimulado) e sentimentos negativos (culpado, angustiado, descontrolado, assustado, hostil, irritado, envergonhado, nervoso, inquieto e amedrontado). A criança pontua cada item com 1 (“nunca”), 2 (“às vezes”) e 3 (“muitas vezes”), o que corresponde à intensidade com que vive os afetos. A versão portuguesa da PANAS C indica uma consistência interna adequada, tanto para a subescala de afetividade positiva ($\alpha=0,86$) como para a subescala de afetividade negativa ($\alpha=0,89$) (Siqueira & Padovam, 2008). No presente estudo, quer ao nível da escala geral ($\alpha=0,76$), da subescala de afetividade positiva ($\alpha=0,73$) e da subescala da afetividade negativa ($\alpha=0,84$), a consistência interna encontra-se igualmente assegurada.

3.4.6. *Multidimensional Scale of Perceived Academic Efficacy* (Bandura, 1990; adaptação de Teixeira, 2009)

A Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida (EMAP) é um instrumento concebido por Bandura (1990) no âmbito da Teoria Sociocognitiva. Esta escala avalia em que medida os alunos se percebem como eficazes em domínios particularmente significativos do seu funcionamento psicológico, nomeadamente nos contextos sociais e académicos (Teixeira, 2009). A partir da escala original derivam duas versões adaptadas para a língua e cultura portuguesa, uma para estudantes do ensino básico e secundário, e outra direcionada aos estudantes do ensino superior. O instrumento apresenta um total de 58 itens, distribuídos por 9 dimensões, das quais foram utilizadas 2 associadas a crenças descritivas

do contexto social (Autoeficácia para a Obtenção de Recursos Sociais; Autoeficácia para os Tempos Livres e Atividades Extracurriculares) e 4 representativas do contexto acadêmico (Autoeficácia para o Sucesso Acadêmico; Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada; Eficácia Autorregulatória; Autoeficácia para ir de Encontro às Expectativas dos Outros). O formato de resposta corresponde a uma escala likert de 1 a 5, em que 1 equivale a “nada confiante” e 5 equivale a “muito confiante”. No que respeita as características psicométricas, a versão portuguesa deste instrumento destinada a alunos do ensino básico e secundário revela características favoráveis à precisão e à validade da medida, ao evidenciar índices de consistência interna relativamente elevados (coeficientes alfa entre 0.60 e 0.85) (Teixeira, 2009). No presente estudo foram usadas cinco subescalas, da escala geral ($\alpha=0,93$), as quais: autoeficácia para a obtenção de recursos sociais ($\alpha=0,61$); Autoeficácia para o sucesso académico ($\alpha=0,85$); autoeficácia para a aprendizagem autorregulada ($\alpha=0,90$); autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares ($\alpha=0,71$); autoeficácia para ir de encontro às expectativas dos outros ($\alpha=0,82$).

3.5. Objetivos e Hipóteses

Após uma breve análise dos fundamentais paradigmas no âmbito da Psicologia Positiva que sublinham a importância da promoção de instituições positivas (Clonan et al., 2004; Seligman, 2009), nomeadamente as instituições de ensino, foram também percorridos alguns estudos que sugerem a relação entre a educação positiva e o bem-estar subjetivo (Clonan et al., 2004; Kristjánsson, 2012; Seligman et al., 2009; Waters, 2011), bem como o impacto as percepções de autoeficácia e o papel da autorreflexão na componente cognitiva do BES, a satisfação com a vida, e na componente emocional, os afetos positivos e afetos negativos.

De acordo com referencial teórico apresentado, o presente estudo tem como objetivo geral avaliar o impacto de uma intervenção de educação positiva na promoção do bem-estar e da autoeficácia em alunos do 3.º ciclo do ensino básico. Como objetivos específicos é de salientar: a) aumentar o índice global de satisfação com a vida; b) aumentar a expressão de emoções positivas e diminuir a predisposição para experimentar as emoções negativas; c) aumentar a percepção de autoeficácia.

Ao considerar a evidência do impacto da percepção de eficácia no bem-estar subjetivo, é pertinente abordar a questão de forma mais complexa. Neste sentido, surge a seguinte questão:

1 - Constituindo uma evidência que adoção de estratégias de educação positiva contribuem para o bem-estar subjetivo, em que medida, a autoeficácia exercerá um papel mediador nesta relação, tendo em consideração o seu papel estruturante do ponto de vista do funcionamento psicológico, bem como o cariz autorreflexivo da estratégia administrada?

De forma a responder a estas questões, surge a necessidade de inserir um quarto objetivo específico no estudo: d) explorar a relação entre o exercício de reflexão, o bem-estar subjetivo, i e., a satisfação com a vida e o afeto positivo e negativo, e as crenças de autoeficácia.

Ao considerar a expectativa teórica no domínio da educação positiva, os objetivos a atividade *Three Good Things* e as evidências empíricas consultadas, é possível formular a seguinte hipótese de estudo: H1- Após a intervenção com recurso à técnica reflexiva *Three Good Things*, os participantes do grupo experimental apresentarão índices superiores de bem-estar subjetivo e de autoeficácia.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo segue-se a apresentação dos resultados obtidos no presente estudo, estruturada em três tópicos de análise. Primeiramente, são expostos os procedimentos de comparação entre os grupos, no sentido de verificação dos critérios necessários para o grupo de comparação funcionar na qualidade de grupo de controlo. No segundo tópico, são apresentados os valores médios, os desvios-padrão entre cada uma das variáveis em estudo em função do grupo (experimental/controlo) e do momento (pré-teste/pós-teste/*follow up*). Por último, são apurados os efeitos de intervenção em cada uma das dimensões consideradas, a par da análise dos efeitos de mediação, na qual é avaliado o papel da autoeficácia, tal como de determinadas variáveis sociodemográficas, na explicação da variabilidade do bem-estar subjetivo.

4.1. Análises preliminares

De forma a avaliar se o grupo de comparação pode ser utilizado na qualidade de grupo de controlo, foi efetuada a análise de variância, através do teste *t* para amostras independentes, nas dimensões que o estudo abrange. 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 avaliadas.

Os resultados dos testes *t* para amostras independentes denotam a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos na maioria das dimensões, com exceção da medida dos afetos positivos ($t = -2.452$; $p = .016$) e da autoeficácia para o sucesso académico ($t = -2.879$; $p = .005$), o que revela uma parcial equivalência dos grupos envolvidos. A associação das variáveis género e grupo (grupo experimental/grupo de controlo) não revelou diferenças com valor estatístico ($X^2 = 1.000$; g.l. = 1; $p = .317$), contrariamente a associação das variáveis idade e grupo (grupo experimental/grupo de controlo) que assinala a presença de diferenças estatisticamente significativas ($t = 2.317$; g.l. = 107; $p = .022$), uma vez que os alunos que constituem o grupo de controlo são mais velhos do que os alunos do grupo experimental.

Na Tabela 1, a análise da matriz de correlações permite verificar que, entre o pré e pós-teste, os valores com significado estatístico oscilaram entre .51, no afeto negativo, e .83, na autoeficácia para o sucesso académico. Relativamente às correlações entre o pós-teste e o follow-up, estes valores variaram entre .62, no afeto positivo, e .84 na satisfação com a vida. No primeiro momento, os valores das correlações oscilaram entre -.45 (satisfação com a vida e afeto negativo) e .72 (autoeficácia autorregulada e autoeficácia para o sucesso académico), enquanto no segundo momento estes variaram entre -.28 (autoeficácia para ir ao encontro das expectativas do outro e afeto negativo) e .72 (autoeficácia autorregulada e autoeficácia para o sucesso académico). Relativamente ao terceiro momento, os valores das correlações situaram-se entre -.44 (satisfação com a vida e afeto negativo) e .84 (autoeficácia autorregulada e autoeficácia para o sucesso académico).

No período compreendido entre as três aplicações, o bem-estar subjetivo e autoeficácia dos participantes no presente estudo correlaciona entre .51 e .84, o que sugere uma estabilidade baixa/moderada nas dimensões avaliadas. No pós-teste e no *follow-up* é de sublinhar que todas as subescalas da autoeficácia correlacionam de forma positiva com todas as medidas de bem-estar subjetivo, sendo destacada no segundo momento a correlação entre a autoeficácia para as atividades extracurriculares e tempos livres e o afeto positivo T1 ($r=.48$, $p<0.01$), e no terceiro momento a correlação entre a autoeficácia para ir ao encontro das expectativas do outro e a satisfação com a vida T1 ($r=.48$, $p<0.01$). No que respeita as intercorrelações entre as medidas da autoeficácia entre o pré e o pós-teste, é de ressaltar o valor da correlação da autoeficácia para o sucesso académico ($r=.83$, $p<0.01$), tal como o correspondente à correlação da autoeficácia autorregulada ($r=.82$, $p<0.01$). As dimensões supracitadas mantêm o destaque na avaliação *follow-up*, a par da autoeficácia para ir ao encontro das expectativas do outro ($r=.76$, $p<0.01$) e da autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares ($r=.73$, $p<0.01$), que, por sua vez, revelam diferenças face ao segundo momento de avaliação ($r=.64$, $p<0.01$; $r=.69$, $p<0.01$).

Ainda na Tabela 1 é possível observar os resultados das correlações bivariadas entre as variáveis relacionadas com a intervenção, tais como o grupo (grupo de controlo/grupo experimental), registos diários no bloco de notas das coisas positivas e número de reflexões, e as medidas globais do estudo.

No pós-teste, níveis mais elevados de autoeficácia para o sucesso acadêmico encontram-se correlacionados de forma positiva e estatisticamente significativa ao nível de $p < 0.01$, com o maior número de registos diários ($r = .35, p < 0.01$), bem como de reflexões no bloco de notas das coisas positivas ($r = .32, p < 0.01$). As duas medidas da autoeficácia supracitadas revelam uma correlação fortalecida com os registos ($r = .38, p < 0.01$; $r = .36, p < 0.01$) e as reflexões ($r = .38, p < 0.01$; $r = .37, p < 0.01$) após um intervalo temporal de três meses, no *follow-up*.

4.2. Principais Resultados

A Tabela 2 ilustra os valores médios e os desvio-padrão, das cinco dimensões da autoeficácia avaliadas, bem como as componentes do bem-estar subjetivo, a satisfação com a vida, o afeto positivo e afeto negativo, nos três momentos descritos (pré-teste, pós-teste e follow up), a par da análise de variância (ANOVA) com medidas repetidas.

Em primeira análise, é possível averiguar que, relativamente ao grupo experimental, este apresenta ganhos em todas as dimensões avaliadas na transição do primeiro para o segundo momento, sendo que estes apenas se mantiveram no sentido desejado em duas dimensões (afeto negativo e autoeficácia para os recursos sociais). Aquando observada a variação dos valores nos três momentos, surgem alterações estatisticamente significativas em três das dimensões da autoeficácia, nomeadamente na autoeficácia para a obtenção dos recursos sociais ($F = 9.62; p < 0.00$), autoeficácia autorregulada ($F = 3.31; p < 0.00$), autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares ($F = 34.11; p < 0.00$), tal como no bem-estar subjetivo, na satisfação com a vida ($F = 3.37; p < 0.00$), e no afeto negativo ($F = 3.91; p < 0.00$). No que respeita o grupo de controlo, os valores médios acrescem do primeiro para o segundo momento em cinco das dimensões avaliadas (afeto positivo, afeto negativo, autoeficácia para a obtenção de recursos sociais, autoeficácia autorregulada e autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares), dos quais apenas a última dimensão foi destacada como estatisticamente significativa ao considerar as alterações nos três momentos ($F = 19.41; p < 0.00$).

Globalmente, é notória uma tendência positiva no sentido desejado relativamente ao grupo participante na intervenção, face ao grupo de controlo, resultados que se encontram tratados com maior profundidade nos seguintes tópicos.

Tabela 2

Intercorrelações entre as variáveis em estudo nos momentos (T1, T2 e T3) e entre momentos (T1xT2xT3) (N=109)

Dimensões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1. AP T1																								
2. AN T1	Ns																							
3. SVT1	Ns	-.45**																						
4. AERS T1	.32**	-.23*	.33**																					
5. AESA T1	.34**	Ns	Ns	.58**																				
6. AEAR T1	.45**	-.24*	.25**	.60**	.72**																			
7. AETA T1	.30**	Ns	Ns	.34**	.40**	.36**																		
8. AEEO T1	.35**	-.43**	.42**	.61**	.53**	.64**	.40**																	
9. AP T2	<u>.60**</u>	-.21*	.31**	.44**	.39**	.46**	.43**	.43**																
10. AN T2	Ns	<u>.51**</u>	-.42**	-.20*	Ns	-.20*	Ns	-.27**	Ns															
11. SVT2	Ns	-.32**	<u>.73**</u>	.21*	Ns	Ns	Ns	Ns	.23*	-.21*														
12. AERS T2	.33**	-.37**	.33**	<u>.71**</u>	.48**	.51**	.25**	.56**	.50**	-.31**	.27**													
13. AESA T2	.40**	-.25*	.25**	.50**	<u>.83**</u>	.67**	.37**	.51**	.54**	Ns	Ns	.57**												
14. AEAR T2	.40**	-0.34**	.35**	.61**	.68**	<u>.82**</u>	.37**	.64**	.54**	-.26**	.41**	.65**	.77**											
15. AETA T2	.48**	-.22*	.24*	.45*	.44**	.46**	<u>.64*</u>	.45**	.64**	Ns	.33**	.56**	.63**	.63**										
16. AEEO T2	.30**	-.50**	.47**	.59**	.44**	.53**	.30**	<u>.69**</u>	.55**	-.28**	.54**	.74**	.62**	.68**	.55**									
17. AP T3	.60**	Ns	.29**	.38**	.36**	.51**	.31**	.39**	<u>.62**</u>	-.20*	.35**	.38**	.49**	.48**	.51**	.41**								
18. AN T3	Ns	.68**	-.46**	-.20*	Ns	Ns	Ns	-.32**	Ns	<u>.66**</u>	-.46**	-.24*	-.19*	-.27**	Ns	-.35**	Ns							
19. SVT3	Ns	-.36**	.73**	.34**	.19*	.30**	Ns	.38**	.35**	-.33**	<u>.84**</u>	.35**	.34**	.41**	.31**	.48**	.40**	-.44**						
20. AERS T3	.39**	-.23*	.35**	.74**	.51**	.57**	.35**	.60**	.58**	Ns	.50**	<u>.69**</u>	.61**	.67**	.57**	.67**	.51**	-.20*	.41**					
21. AESA T3	.35**	-.22*	.25**	.58**	.79**	.76**	.38**	.56**	.49**	Ns	.37**	.55**	<u>.82**</u>	.75**	.53**	.58**	.54**	-.21*	.35**	.69**				
22. AEAR T3	.38**	-.29**	.32**	.59**	.67**	.84**	.39**	.59**	.50**	Ns	.40**	.51**	<u>.69**</u>	<u>.83**</u>	.54**	.61**	.55**	-.31**	.43**	.66**	.84**			
23. AETA T3	.34**	-.23*	.34*	.47*	.44**	.54**	.69**	.48**	.55**	-.29**	.38**	.44**	.55**	.61**	<u>.76**</u>	.52**	.49**	Ns	.37**	.59**	.65**	.62**		
24. AEEO T3	.33**	-.34**	.48**	.46**	.41**	.49**	.29**	.58**	.53*	-.29**	.55**	.50**	.59**	.60**	.43**	<u>.73**</u>	.53**	-.34**	.55**	.66**	.65**	.65**	.53**	
Género	Ns	.32**	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	-.24*	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	-.24*	-.19*	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	-.24*
Idade	Ns	Ns	Ns	Ns	-.25**	-.22*	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	-.26**	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	-.19*	Ns	Ns
Reprovações	Ns	Ns	Ns	Ns	-.27**	-.20**	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	-.26**	Ns	Ns	Ns	Ns	-.22*	Ns	Ns	.25**	Ns	Ns	Ns
Grupo	.23*	Ns	Ns	Ns	.27**	Ns	Ns	Ns	.23*	Ns	.23*	Ns	<u>.31**</u>	<u>.20*</u>	.23*	.30**	.19*	Ns	Ns	.21*	<u>.24*</u>	<u>.21*</u>	.24*	.24*
Registos	Ns	Ns	Ns	.28**	.41**	.39**	Ns	.31**	.20*	Ns	Ns	Ns	<u>.35**</u>	<u>.35**</u>	Ns	.23*	.23*	Ns	Ns	.27**	<u>.38**</u>	<u>.38**</u>	.32**	.25**
Reflexões	.22*	Ns	.22*	.27**	.36**	.36**	Ns	.31**	.20*	Ns	Ns	Ns	<u>.32**</u>	<u>.32**</u>	Ns	.27**	Ns	.21*	Ns	.23*	<u>.36**</u>	<u>.37**</u>	.34**	.28**

**p<0.01; *p<0.05

Legenda das abreviaturas: AP – afeto positivo, NA – afeto negativo, SV – satisfação com a vida, AERS – autoeficácia para a obtenção de recursos sociais, AESA – autoeficácia para o sucesso académico, AEA – autoeficácia autorregulada, AETA – autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares, AEEO – autoeficácia para ir ao encontro das expectativas do outro, T1 – pré-teste, T2 – pós-teste, T3 – follow-up.

Tabela 3
Médias, Desvio-padrão, Anovas e Magnitude de Efeito

Dimensões	Grupo Experimental (N=60)					Grupo Controlo (N=49)					n ²		
	Pré-Teste	Pós-Teste	Follow-up	F	p	Pré-Teste	Pós-Teste	Follow-up	F	p		F	p
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)			Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)					
AP	24,77 (3,13)	25,45 (3,16)	25,05 (3,67)	1,38	.257	23,33 (2,98)	23,90 (3,61)	23,65 (3,46)	.764	.469	.018	.982	.00
AN	16,05 (4,19)	17,15 (4,66)	17,33 (4,87)	3,91	.024	16,73 (4,10)	17,95 (9,97)	17,76 (4,19)	2,71	.072	.116	.891	.00
SV	29,90 (6,71)	31,42 (6,65)	30,25 (6,47)	3,37	.039	29,20 (6,24)	27,96 (8,21)	27,54 (8,60)	2,63	.083	4,44	.014	.04
AERS	14,68 (2,83)	15,67 (2,88)	15,73 (3,10)	9,62	.000	13,92 (2,68)	14,55 (3,09)	14,47 (2,65)	2,04	.138	.717	.489	.01
AESA	33,70 (6,18)	34,02 (3,09)	33,52 (6,68)	.591	.555	30,46 (5,52)	30,10 (5,94)	30,40 (5,63)	.225	.789	.692	.500	.01
AEA	37,85 (8,83)	39,32 (8,28)	38,82 (8,90)	3,31	.042	35,82 (7,87)	36,08 (7,23)	35,31 (7,53)	.580	.559	1,45	.236	.01
AETA	28,52 (4,65)	32,85 (5,90)	29,25 (5,33)	34,11	.000	26,96 (5,09)	30,08 (6,05)	26,69 (5,11)	19,41	.000	1,22	.297	.01
AEE0	14,85 (3,27)	15,08 (3,41)	14,86 (3,13)	.307	.729	14,18 (3,31)	13,00 (3,36)	13,31 (3,25)	4,50	.017	3,78	.034	.03

Legenda das abreviaturas: AP – afeto positivo, NA – afeto negativo, SV – satisfação com a vida, AERS – autoeficácia para a obtenção de recursos sociais, AESA – autoeficácia para o sucesso académico, AEA – autoeficácia autorregulada, AETA – autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares, AEE0 – autoeficácia para ir ao encontro das expectativas do outro, T1 – pré-teste, T2 – pós-teste, T3 – follow-up.

4.3. Efeitos de Intervenção

A análise dos efeitos de intervenção foi efetuada com recurso a análises de variância (ANOVA) com medidas repetidas. No fator de medições repetidas (*Within-Subject Factor*) ingressaram as medidas da autoeficácia, satisfação com a vida e afeto positivo e afeto negativo, com três níveis (pré e pós teste, e *follow-up*), e no fator independente (*Between-Subject Factor*) foi introduzida a variável grupo (grupo experimental/grupo de controlo).

Os resultados encontrados sugerem interações (momentos x grupo) na componente cognitiva do bem-estar subjetivo, a satisfação com a vida [$F(1,90)= 4,439, p=.014, \eta^2=.04$] e na dimensão da autoeficácia para ir ao encontro das expectativas do outro [$F(1,92)=3,77, p=.026, \eta^2=0.03$]. Na primeira componente referida, a média do pós-teste do grupo experimental foi 31,42 (DP= 6,65), sendo que o valor médio do grupo de controlo foi 27,96 (DP=8,21). Na autoeficácia para ir ao encontro das expectativas do outro, o grupo experimental apresentou no pós-teste o valor médio de 15,08 (DP=3,41), enquanto grupo de controlo centrou-se no valor médio de 13,00 (DP=3,36). Assim, a análise das variâncias distingue a intervenção como particularmente eficaz nas dimensões supracitadas. A observação das Figuras 1 e 2 permite analisar mais facilmente a evolução dos resultados das dimensões supracitadas, no primeiro, segundo e terceiro momento de avaliação, em cada um dos grupos.

Neste sentido, na Figura 1, quando comparado o início e o fim da intervenção, à medida que o grupo experimental desenha um segmento ascendente, que espelha ganhos estatisticamente significativos, o grupo de controlo revela um comportamento oposto, denunciando um decréscimo nos valores médios da dimensão em questão.

Na medida da satisfação com a vida, a Figura 2 expressa uma notória discrepância entre o grupo de controlo, que denuncia um segmento decrescente ainda que estatisticamente significativo, contrariamente ao grupo experimental que traduz uma variação positiva e no sentido desejado, apesar do resultado não sugerir diferenças com valor estatístico.

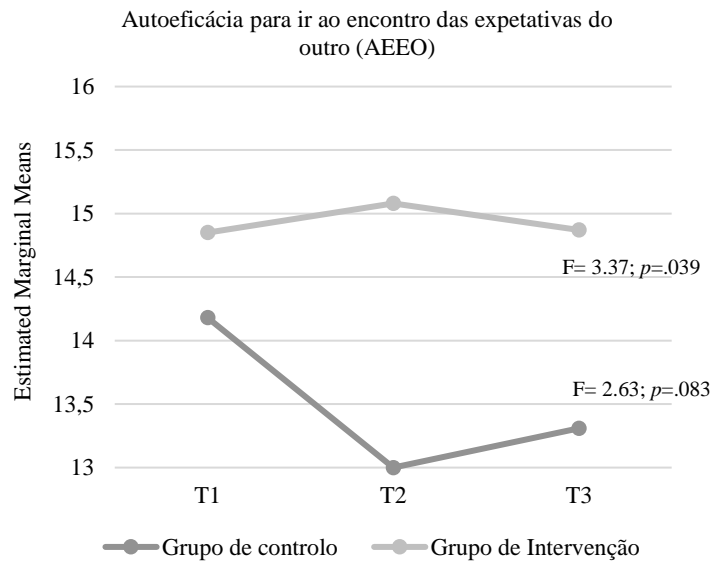


Figura 1
Análise de variância com medidas repetidas para a dimensão autoeficácia para ir ao encontro das expetativas do outro (AEEO)

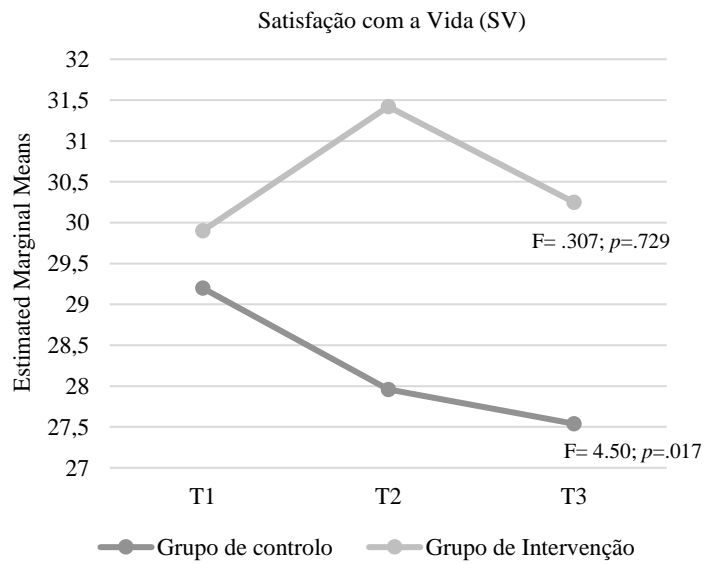


Figura 2
Análise de variância com medidas repetidas para a dimensão Satisfação com a Vida (SV)

No sentido de testar a hipótese inicialmente proposta no presente estudo, com o intuito de avaliar em que medida a autoeficácia exerce um papel mediador na relação entre a educação positiva e o bem-estar subjetivo, recorreu-se para esta análise a uma equação de regressão.

De acordo com Baron e Kenny (1986), o despiste dos efeitos de mediação deve reconhecer quatro critérios: o preditor, a participação na intervenção, deve correlacionar-se com a variável critério, o bem-estar subjetivo; o preditor deve correlacionar-se com o mediador, a autoeficácia; o mediador deve correlacionar-se com a variável critério, e depois de controlado o efeito mediador, a relação do preditor com a variável critério deve ser significativamente inferior.

A seleção das dimensões da autoeficácia como variáveis mediadoras cumpriu-se de acordo com avaliação das correlações mais elevadas e estatisticamente significativas com as componentes do bem-estar subjetivo, a satisfação com a vida e o afeto positivo no segundo e terceiro momento. Através da leitura da Tabela 1 é possível concretizar o cumprimento dos critérios ligados às correlações entre variáveis.

No seguimento da análise das correlações alusivas às variáveis da autoeficácia, a Tabela 3 e 4 reportam às regressões hierárquicas que estabelece o afeto positivo e a satisfação com a vida, no segundo momento de avaliação, como variáveis dependentes. Foi efetuada uma equação de regressão, na qual se considera dois conjuntos de variáveis (bloco A e bloco B). O primeiro, constituído por variáveis de natureza sociodemográfica (género e idade) e relacionadas à intervenção de educação positiva (grupo de intervenção/grupo de controlo). O segundo conjunto de variáveis agrupa duas das dimensões da autoeficácia que apresentam correlações positivas, fortes e estatisticamente significativas com as variáveis dependes apresentadas, as diferentes componentes constituintes do bem-estar subjetivo, a autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares (AETA) e autoeficácia para ir ao encontro das expetativas do outro (AEEO).

Uma análise cuidada do contributo individual das variáveis estabelecidas em cada um dos blocos, permite compreender com maior detalhe a relação entre a educação positiva e o bem-estar subjetivo, no segundo momento de avaliação.

Na análise do segundo momento de avaliação, a regressão hierárquica para a variável SV T2 distingue no bloco A as variáveis grupo ($\beta=.266$; $p<.001$) e género ($\beta=-.255$; $p<.001$)

como estatisticamente significativas, que por sua vez, com a introdução do bloco B tanto a variável grupo ($\beta=.121, p>.001$) como a variável género ($\beta= -.139, p>.001$) perdem relevância; transpondo o valor preditivo para a dimensão da autoeficácia para ir ao encontro das expectativas do outro ($\beta=.494; p<.001$). A análise dos coeficientes beta da regressão para a variável AP T2, traduz como estatisticamente significativa no primeiro conjunto a variável grupo ($\beta=.239; p<.001$), que, com a introdução do bloco B, torna evidente o valor preditivo da dimensão da autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares ($\beta=.619; p<.001$), e o declive da significância estatística do variável grupo ($\beta.093; p<.001$)

Relativamente ao terceiro momento, a regressão hierárquica efetuada para a variável SV T3 identifica no bloco A as variáveis grupo ($\beta=.211; p<.005$) e género ($\beta= -.192; p<.005$) como estatisticamente significativas, que por sua vez, com a introdução do bloco B, tanto a primeira ($\beta=.074; p<.005$) como a segunda ($\beta=-.088; p<.005$), perdem relevância transpondo o valor preditivo para a dimensão da autoeficácia para ir ao encontro das expectativas do outro ($\beta=.451; p<.001$). A análise dos coeficientes beta da regressão para a variável AP T3, traduz como estatisticamente significativa no primeiro conjunto a variável grupo ($\beta=.194; p<.005$), que, com a introdução do bloco B, perde o valor estatístico ($\beta=.066; p>0.05$), que, por sua vez, torna evidente o valor preditivo da dimensão da autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares ($\beta=.494; p<.001$).

Assim, é possível constatar que em ambos os modelos de predição a variável grupo, i.e., a circunstância de ter participado na intervenção, decresce no valor de Beta (β) com a introdução das dimensões da autoeficácia. Neste sentido, cumpre-se o critério em falta para considerar o teste dos efeitos de mediação através do *Sobel Test*, que por sua vez, indica uma mediação parcial na relação entre a satisfação com a vida e a autoeficácia para as expectativas do outro em T2 (*sobel test*=2.56; $p<.001$) e em T3(*sobel test*=2.26; $p<.005$), bem como na relação entre o afeto positivo e a autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares no segundo e terceiro momento, respetivamente (*sobel test*=4.57; $p<.001$, *sobel test*=2.29; $p<.005$)

Ainda nesta observação, foi calculada uma regressão hierárquica múltipla com o intuito de melhor compreender o efeito preditor das dimensões da autoeficácia analisadas e das variáveis sociodemográficas, tais como variáveis que respeitam a participação na intervenção.

Ao estabelecer a satisfação com a vida T2 como variável dependente, o conjunto das variáveis explicam 58% da variância nesta dimensão do bem-estar subjetivo (31.1% ao considerar o valor ajustado). Relativamente ao primeiro bloco, este explica 35.6% ($F=5.094$, $p=0.002$) da variância, revelando que as variáveis sociodemográficas e a participação na intervenção são estatisticamente significativas. Este valor acresce 58% ($F=13.159$, $p=0.000$) no bloco B, o que indica que a dimensão autoeficácia para ir ao encontro das expetativas do outro acrescentar um contributo significativo de 20,9% ($p=0.000$).

Em relação ao afeto positivo, podemos constatar que o conjunto das variáveis explicam 66.4% da variância nesta dimensão do bem-estar subjetivo em T2 (23.3% ao considerar o valor ajustado). O bloco A, explica 23.3% ($F=2.004$, $p=0.118$) da variância da variável dependente, o qual revela o contributo reduzido de 5.9% ($p=0.118$) das variáveis sociodemográficas e de intervenção. O bloco B, indica que a dimensão autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares representa uma variância explicada de 66.4% ($F=18.450$, $p=0.000$), ao acrescentar um contributo significativo de 36.1% ($p=0.000$).

Tabela 4
Regressão Hierárquica para a variável Satisfação com a Vida (T2) e Afeto Positivo (T2)

Variável	SV T2		AP T2	
	Bloco A	Bloco B	Bloco A	Bloco B
Bloco A				
Grupo	.266**	.121	.239**	.093
Género	-.255**	-.139	-.016	.051
Idade	.060	.111	.055	.049
Bloco B				
AETA T2	-	-	-	.619**
AEE0 T2	-	.494**	-	-
R ²	.356	.580	.233	.664
R ² Ajustado	.102	.311	.027	.3393
R ² Mudança	.127	.209	.054	.361
F	5.094	13.159	2.004	18.450
<i>p</i>	0.002	0.000	0.118	0.000

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$

Legenda das abreviaturas: AP – afeto positivo, SV – satisfação com a vida, AETA – autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares, AEE0 – autoeficácia para ir ao encontro das expetativas do outro.

Na Tabela 4, ao considerar a satisfação com a vida T3 como variável dependente, o conjunto das variáveis explicam 50.3% da variância nesta dimensão do bem-estar subjetivo (22.4% ao considerar o valor ajustado). Através de uma análise particular de cada um dos blocos de variáveis, é possível constatar que o bloco A, explica 28.4% ($F=3.006$, $p=.034$) da variância da variável satisfação com a vida T3. O bloco B, indica que a dimensão autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares representa uma variância explicada de 50.3% ($F=8.733$, $p=.000$) da satisfação com a vida T3, ao acrescentar um contributo significativo de 17.3% ($p=.000$).

No que respeita o afeto positivo, o conjunto das variáveis explicam 51.5% da variância nesta dimensão do bem-estar subjetivo (23.3% ao considerar o valor ajustado). O bloco A, explica 19.5% ($F=1.561$, $p=.259$) da variância da variável dependente, o qual revela o contributo reduzido das variáveis sociodemográficas e a participação na intervenção de 3.8% ($p=.259$), o qual acresce no bloco B, que fornece a indicação de que a dimensão autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares representa uma variância explicada de 51.6% ($F=9.198$, $p=.000$), ao acrescentar um contributo significativo de 23.6% ($p=.000$).

Tabela 5
Regressão Hierárquica para a variável Satisfação com a Vida (T3) e Afeto Positivo (T3)

Variável	SV T3		AP T3	
	Bloco A	Bloco B	Bloco A	Bloco B
Blocos				
Bloco A	-	-		
Grupo	.211*	.074	.194*	.066
Sexo	-.192*	-.088	.024	.071
Idade	.074	.122	.016	.006
Bloco B				
AETA T2	-	-	-	.494**
AEE0 T2	-	.451**	-	-
R ²	.284	.503	.195	.515
R ² Ajustado	.53	.224	.010	.236
R ² Mudança	.080	.173	.038	.227

F	3.006	8.733	1.361	9.198
<i>p</i>	.034	.000	.259	.000

** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$

Legenda das abreviaturas: AP – afeto positivo, SV – satisfação com a vida, AETA – autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares, AEEO – autoeficácia para ir ao encontro das expectativas do outro.

4.4. Análise qualitativa

A Tabela 5 reporta a categorização e frequência dos registos diários do bloco de nota das coisas positivas, na qual cada um dos grupos concedeu diferentes contributos para um total de 1650 registos. Neste âmbito, foram recolhidos 39 blocos de notas nas três turmas participantes. No que respeita a sua frequência, a maioria dos registos foi contabilizado na turma E (50,7%), seguindo-se da turma B (27,8%) e da turma A (21,4%). Relativamente à categorização, esta apresenta-se de acordo com três grandes categorias, que por sua vez abrangem subcategorias. Assim, temos ações (escola, atividade física, lazer, atividades sociais), figuras (família nuclear, família alargada, amigos/colegas, professores) e eventos especiais. Contrariamente à frequência, a categorização dos registos diários foi semelhante entre grupos.

Na categoria ações, foi a “escola” a subcategoria mais citada em todas as turmas, na qual constam afirmações tais como “recebi o teste de história e tive 100%”, “entendi toda a matéria de matemática, estou pronta para o teste de quinta-feira”, entre outras. Na categoria figuras, a turma B citou maioritariamente a subcategoria “família nuclear”, sendo exemplos de afirmações “vi um filme com os meus pais este fim de semana” e “jantamos em família e passeamos na avenida”, e a turma A e E a subcategoria “amigos/colegas” na qual registaram acontecimentos tais como “fui à festa de anos do Tiago e foi muito divertido” ou “passei a tarde livre com as minhas amigas e fomos almoçar à pizzeria da vila”. A par, a categoria “eventos especiais” foi ainda destacada com grande frequência por parte das três turmas participantes, ilustrada com registos como “fui selecionada para o campeonato regional de hip-hop”, “ganhei o mega *sprint* na escola” ou “fui a uma visita de estudo a Lisboa”.

Tabela 6
Frequência e categorização dos registos diários dos blocos de notas das coisas positivas.

Turma	A		B		E	
	f	%	f	%	f	%
Ações						
Escola	128	57,1%	160	51%	225	41,1%
Atividade Física	17	7,6%	28	9%	89	16%
Lazer	39	17,4%	93	30%	146	26,7%
Atividades Sociais	40	17,9%	32	10%	87	15,9%
Total	224	100%	313	100%	547	100%
Figuras						
Família Nuclear	8	14%	44	47%	63	37,5%
Família Alargada	2	3,5%	8	9%	5	3%
Amigos/Colegas	38	66,6%	39	41%	81	48,2%
Professores	9	15,8%	3	3%	19	11,3%
Total	57	100%	94	100%	168	100%
Eventos Especiais	72	100%	53	100%	122	100%
Total entradas	353	21,4%	460	27,8%	837	50,7%

De acordo com as diferenças observadas entre as turmas participantes nos registos diários no bloco de notas das coisas positivas, é possível equacionar que a intervenção de educação positiva produza um diferente impacto em função do envolvimento na tarefa proposta. Assim, torna-se relevante introduzir um novo objetivo: analisar a relação entre o envolvimento na estratégia de educação positiva *Three Good Things* e o aumento dos níveis de emoções positivas.

Nesta linha de análise, foi efetuada uma análise de variância em função do grupo de intervenção, sendo, à semelhança da anterior, colocado no fator de medições repetidas (*Within-Subject Factor*), as medidas da autoeficácia, satisfação com a vida e afeto positivo e afeto negativo com três níveis (pré e pós teste, e *follow-up*), e no fator independente (*Between-Subject Factor*) foi introduzida a variável turma (A, B e E). Embora, os resultados não demonstrem uma interação entre momentos e turmas [$F(3,77) = 1,97, p = .109, \eta^2 = 0.07$], a leitura do gráfico possibilita a compreensão do comportamento distinto assumido pelas turmas que participaram no programa de educação positiva, no que diretamente respeita a componente do afeto positivo. Posteriormente à intervenção, é evidente uma ascensão dos

valores médios da turma B (M=25,95, DP=2,82) e da turma E (M=26,00, DP=3,57), face a turma A (M=24,20, DP=2,78). A análise da figura 2, que diz respeito à dimensão do afeto positivo, ilustra a variação das duas primeiras turmas marcadamente positiva e no sentido desejado, face à turma A que apresenta um segmento decrescente. No terceiro momento, a turma B (M=25,90, DP=2,53) e E (M=25,89, DP=4,53) denotam uma variação mínima no afeto positivo, relativamente à turma A que cumpre a tendência decrescente (M=23,40, DP=3,30). A magnitude de efeito, calculada pelo *partial eta-squared* (η^2), foi de .079 na turma A, .132 na turma B e cerca de .053 na turma E.

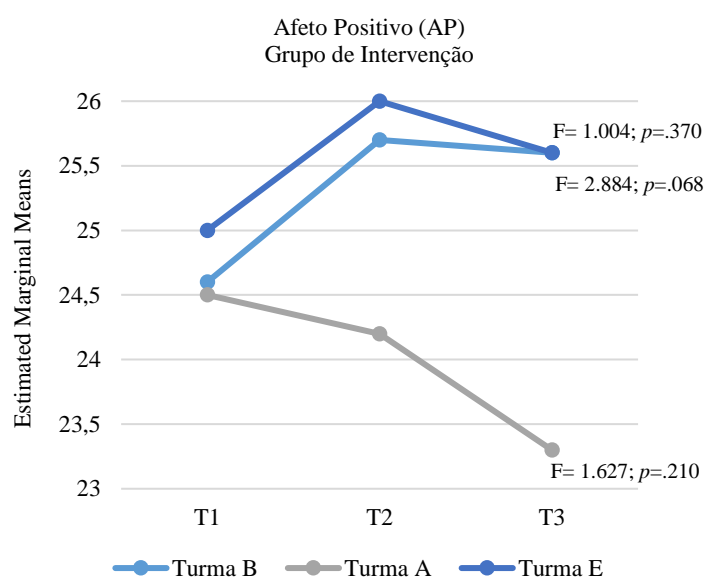


Figura 3
Análise de variância com medidas repetidas para a dimensão afeto positivo (AP) em função do grupo de intervenção.

Sendo o principal intuito do bloco de notas das coisas positivas, traduzir acontecimentos e episódios que transmitam bem-estar e sentimentos positivos aos jovens, uma maior frequência de registos aparenta ter incrementado níveis mais elevados de bem-estar subjetivo. Neste sentido, os ganhos da turma B e turma E observados na Figura 3, no que respeita a componente do afeto positivo, são passíveis de ser emparelhados com os dados expressos na Tabela 5.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO

O presente estudo tem como principal objetivo a análise do impacto de uma intervenção de educação positiva na promoção do bem-estar subjetivo e da autoeficácia em alunos do 3.º ciclo do ensino básico. De acordo com o referencial teórico que suporta a intervenção, esta apresenta como objetivos específicos o aumento do índice global de satisfação com a vida, o aumento da expressão de emoções positivas e diminuição da predisposição para experimentar as emoções negativas, bem como níveis mais elevados de autoeficácia. Para além dos citados, é pretendido ainda analisar em que medida a perceção de autoeficácia exercerá um papel mediador entre a estratégia de educação positiva adotada no programa e o bem-estar subjetivo, tendo em consideração o seu cariz autorreflexivo.

Primeiramente, a análise dos resultados remete para o destaque da associação positiva entre todas as dimensões da autoeficácia em estudo e o afeto positivo, a qual se encontra em consonância com referencial teórico proveniente da literatura. Assim, as pessoas que se avaliam como felizes apresentam uma tendência para experienciar eventos positivos e desejáveis, da mesma forma que classificam eventos ambíguos como positivos ou neutros (Caprara & Steca, 2005; Caprara et al., 2006; Diener et al., 1999). Por outro lado, as correlações bivariadas permitem ainda o destaque da dissociação das variáveis satisfação com a vida e afeto positivo em todos os momentos de avaliação, relação que contraria as pesquisas que descrevem uma tendência constante entre as variáveis, i.e., pessoas com elevados os níveis de satisfação com a vida, assinalam também a predominância de afetos positivos (Diener et al., 1999). Com base na evidência de que esta tendência é contrariada por um conjunto de fatores (Diener et al., 2002), nomeadamente a desenvolvimental dos participantes, a discussão deste aspeto apresenta-se posteriormente na análise dos objetivos específicos do presente estudo.

De acordo com a análise da relação entre as dimensões psicológicas em estudo e as variáveis sociodemográficas, verificou-se a existência de diferenças significativas ao nível do género, da idade e número de reprovações. Os principais estudos empíricos no âmbito do tema, apontam para correlação pouco significativa entre o bem-estar subjetivo e as variáveis demográficas (idade, género, ano de escolaridade, nível socioeconómico) (Diener et al., 2002; Giacomoni, 2002; Lucas & Gohm, 2002). No que respeita a componente cognitiva, os resultados do presente estudo corroboram os estudos mencionados, uma vez que não foram

detetadas diferenças significativas entre a satisfação com a vida e as variáveis demográficas. Contrariamente, na componente emocional é passível de ser interpretada a associação positiva entre o afeto negativo e a variável género favoráveis ao género feminino, ao assinalar que as raparigas denotam uma maior tendência para experienciar o domínio da insatisfação. Os dados empíricos existentes relativamente à correlação das duas variáveis são inconclusivos (Diener et al., 2002; Giacomoni, 2002; Lucas & Gohm, 2002), no entanto os resultados apresentados são consistentes com estudos anteriores (Poletto, 2007). Neste sentido, Wood e colaboradores (1989) apontam que o género feminino detém um carácter mais emocional, tal como Fujita, Diener e Sandvik (1991) que revelam os resultados de um estudo onde as raparigas denotam maior intensidade na expressão do afeto positivo e negativo, comparativamente ao género masculino.

No que respeita à autoeficácia, é possível constatar a associação significativa inversa com a dimensão da autoeficácia para o sucesso académico e da autoeficácia autorregulada e a variável idade, resultados que sugerem que os alunos mais velhos apresentam uma menor propensão para se percecionarem como eficazes, nomeadamente ao nível das dimensões referidas. Nesta linha, a investigação tem vindo a demonstrar que os alunos mais bem-sucedidos no percurso escolar, face aos alunos com retenções, apresentam valores superiores nas dimensões de autoeficácia referidas (Carmo, 2003 citado por Teixeira, 2009). Sendo estes alunos os que reúnem um maior número de reprovações em anos letivos anteriores, também esta variável apresenta uma relação inversa com as dimensões da autoeficácia supracitadas. Se o resultado das realizações pessoais representa a fonte mais eficaz de recolha de informação, e posterior edificação da autoeficácia pessoal (Bandura, 1977; 1986; 2001), então a experiência da reprovação traduz um insucesso que diminui esta perceção, o que por sua vez se repercute particularmente no domínio do estudo. Assim, os resultados encontrados no presente estudo vão ao encontro da expectativa teórica no que clarifica a variável sucesso-retenção. Apesar da literatura revelar a existência de diferenças ao nível da perceção de competência em função do género (Bandura, 1977), os estudos empíricos revisitados apresentam alguma inconsistência, ao demonstrar níveis mais elevados no género masculino (e.g. Crandall, 1969; Deaux, 1976 citados por Shunk & Lily, 1984) ou no género feminino (e.g. Wood et al., 1989), pelo que os resultados encontrados contrariam esta expectativa, uma vez que não foram encontradas diferenças significativas na variável género.

Posteriormente, a análise dos resultados do segundo e terceiro momento de avaliação transporta-nos para o esclarecimento das questões de investigação sublinhadas e dos objetivos específicos traçados para o processo de intervenção. Os resultados das análises de variância (ANOVAS) assinalam ganhos significativos em duas das dimensões estudadas, na satisfação com a vida e na autoeficácia para ir ao encontro das expectativas do outro. Nas dimensões referidas averigua-se sinais de interação marginalmente significativos, o que reflete variações no sentido desejado, favoráveis ao grupo experimental, com uma magnitude de efeito considerada baixa/média (Sink & Stroh, 2006). Os estudos revisitados que apresentam intervenções de educação positiva semelhantes ao presente estudo, não discriminam os dados referente à magnitude de efeito, pelo que não foi possível proceder à comparação dos resultados. Estes resultados apenas sustentam parcialmente a hipótese formulada no presente estudo, sendo que não se refletiram interações significativas nas restantes dimensões da autoeficácia, a saber autoeficácia para a obtenção de recursos sociais, autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares, autoeficácia para o sucesso académico, autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, bem como na componente emocional do bem-estar subjetivo, o afeto positivo e afeto negativo.

A análise do impacto da intervenção na componente emocional do bem-estar subjetivo, remete-nos para seguinte objetivo específico: aumentar a expressão de emoções positivas e diminuir a predisposição para experimentar as emoções negativas. Os resultados não refletiram a expectativa inicial do presente estudo, uma vez que não revelaram interações estatisticamente significativas no sentido desejado. Assim, os resultados obtidos não vão ao encontro dos estudos destacados no domínio da implementação de estratégias de educação positiva promotoras de maior expressão de afeto positivo e diminuição da expressão do afeto negativo (Seligman et al., 2009; Seligman et al., 2005; Vieira et al., 2015). No entanto, a recuperação da análise das diferenças observadas entre as turmas participantes, no que respeita o registo diário de acontecimentos positivos, bem como a discrepância no impacto ao nível do afeto positivo (Figura 3), permite a exploração do objetivo posteriormente sublinhado: analisar a relação da participação na estratégia de educação positiva *Three Good Things* e o aumento dos níveis de emoções positivas. Assim, uma análise informal permite compreender que os grupos que registaram maiores ganhos no sentido desejado na dimensão afeto positivo, representam as turmas constituídas por participantes mais proativos e

envolvidos nas sessões de grupo da “Oficina das Emoções Positivas”, os mesmos que se destacaram com uma participação mais consistente e dedicada (registros mais frequentes, decorações alusivas aos estados emocionais diários, entre outros elementos) na atividade *Three Good Things*. Neste sentido, a literatura fornece-nos evidências de que o esforço dos participantes em atividades de promoção da felicidade é um elemento estrutural para o sucesso da intervenção (Lyubomirsky, Dickerhoof & Boehm, 2011; Seligman et. al., 2005). Sheldon e Lyubomirsky (2006), através do desenvolvimento de um estudo no domínio da psicologia positiva, assinalam a relevância do desempenho e da motivação dos participantes em atividades de promoção do otimismo, uma vez que implementa alterações mais duradouras no bem-estar subjetivo, comparativamente a um grupo de controlo. Apesar dos dados não apresentarem valor estatisticamente significativo, é possível averiguar que os níveis de afeto positivo nos grupos que assinalaram maior participação na atividade, denotaram uma tendência estável após três meses, ao assinalar uma variação mínima no *follow-up*, dados que corroboram as fundamentações teóricas consultadas que sugerem que o impacto de intervenções de educação positiva se manifesta a longo prazo (Seligman et al., 2005; Vieira et al., 2015). A par, caracterizada pela vivência das emoções com maior intensidade, a fase desenvolvimental em que se encontram os participantes do estudo revela ser alvo de reflexão acerca dos resultados obtidos na dimensão do afeto positivo, tendo em conta a evidência de que a experiência de felicidade está associada globalmente à frequência, ao invés da intensidade, do afeto positivo, as emoções mais intensas poderão ter registado um menor impacto na medida avaliada (Diener et al., 2002).

Relativamente à componente cognitiva do bem-estar, os resultados apresentados sustentam a primeira hipótese colocada em estudo referente à componente cognitiva do bem-estar subjetivo, a saber: aumentar o índice global de satisfação com a vida. Estes dados encontram-se no alinhamento da expectativa teórica (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman et. al., 2009; Seligman et al., 2005) bem como estão em conformidade com o estudo desenvolvido por Seligman e colaboradores (2009), que sugere que a aplicação de estratégias de educação positiva implementa níveis mais elevados de bem-estar subjetivo, nomeadamente na componente cognitiva. A par, estudos empíricos sugerem que proporcionar oportunidades diárias para a experiência de eventos positivos reflete um efeito cumulativo na edificação da satisfação com a vida dos jovens (McCullough, Huebner &

Laughlin 2000). Considerado o indicador chave do bem-estar subjetivo (Diener et al., 2002), independente dos estados de humor do momento da avaliação, a satisfação com a vida tem por base uma avaliação geral da felicidade, proporcionando assim uma perspectiva mais estável e consistente da qualidade de vida, quando confrontada com a componente emocional (Lucas, Diener & Suh, 1996). Recentemente, uma investigação que relaciona o bem-estar subjetivo de jovens adultos com as experiências vividas na adolescência, percepção que encontra alguma estabilidade na fase adulta, o que por sua vez vem destacar a relevância da implementação de projetos nesta fase de desenvolvimento (Trzsinsky & Holst, 2008). Artech e Bandeira (2003) alertam ainda para algumas conclusões pertinentes a partir de um estudo desenvolvido com adolescentes, no qual sugerem que elevados níveis de satisfação com a vida podem estar associados à necessidade de idealização, fantasia e a emergência de novas experiências, elementos distintivos desta fase.

Ao considerar o terceiro objetivo específico proposto, a saber: aumentar a percepção de autoeficácia, a análise dos resultados suporta parcialmente expectativa inicial do estudo. Constituída a evidência do impacto das intervenções focadas nas emoções positivas ao nível do domínio cognitivo, nomeadamente na percepção de competência pessoal (Fredrickson, 2001; Seligman et al., 2009), os dados encontrados estão em consonância com a literatura e estudos empíricos consultados (Caprara et. al., 2006; Damen & Dam, 2016; Harrington & Loffredo, 2011). A literatura fornece evidências de que as variáveis cognitivas (por exemplo, a autoeficácia, os objetivos pessoais), comportamentais (por exemplo, a participação em atividades) e contextuais (por exemplo, apoio social e recursos) explicam em parte o bem-estar subjetivo, tal como outros aspetos do funcionamento psicológico positivo (por exemplo, Brunstein, 1993). Assim, é maior e mais dinâmico o conjunto de possíveis caminhos para implementar a felicidade nos adolescentes (Lent, Singley, Sheu, Gainor, Brenner, Treistman, & Ades, 2005). Os ganhos assinalados no sentido desejado na dimensão autoeficácia para ir ao encontro das expectativas do outro, em detrimento das restantes dimensões avaliadas, parece-nos estar relacionado com os objetivos das atividades desenvolvidas no programa, focadas no ajustamento das expectativas face aos diversos contextos e posterior resposta adaptativa a situações desafiantes.

De acordo com as questões de investigações levantadas, o quarto e último objetivo específico do estudo, a saber: explorar a relação entre o exercício de reflexão, o bem-estar

subjetivo, i.e., a satisfação com a vida e o afeto positivo e negativo, e a percepção de autoeficácia, remete para a análise dos efeitos de mediação entre as variáveis. Por um lado, a autoeficácia para ir ao encontro das expectativas do outro emerge como principal preditor na relação entre a participação na intervenção e a satisfação com a vida, no segundo, no qual se assinala uma mediação total, e terceiro momento de avaliação. A par, através da observação das correlações bivariadas a dimensão referida denota ser um forte determinante da variável satisfação com a vida. Os resultados apresentados vão ao encontro dos dados empíricos, que têm demonstrado que a autoeficácia está associada a níveis elevados de satisfação com a vida, uma vez que o impacto de eventos externos na felicidade é mediado pelo sistema cognitivo de valores (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003; Park, 2004). Neste sentido, a satisfação com a vida está estreitamente relacionada com a comparação entre as circunstâncias de vida do indivíduo e o padrão estabelecido pelo próprio, sendo dissociada de fatores externos (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; Siqueira & Padovan, 2008). Um estudo desenvolvido demonstra que a percepção de autoeficácia representa um dos mais consistentes preditores de satisfação com a vida entre os adolescentes provenientes de cinco grupos socioculturais (Europa, África, China, México, República Dominicana) habitantes na América (Bradley & Corwyn, 2004).

Por outro lado, no que respeita a componente afetiva do bem-estar subjetivo, a autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares surge como principal preditor na relação entre a participação na intervenção e o afeto positivo, no segundo, no qual se assinala uma mediação total, e terceiro momento de avaliação. Este resultado está globalmente relacionado com o facto dos adolescentes descreverem o conceito de felicidade como os estados frequentes de entusiasmo, contextos de relativa liberdade e a partilha destes momentos com o grupo de pares (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003), que por sua vez está intimamente ligado à dimensão de autoeficácia referida preditiva do afeto positivo, que analisa a percepção de competência dos alunos para se envolverem e participarem em atividades no âmbito social, bem como a experiência das atividades desenvolvidas na “Oficina das Emoções Positivas”. Os resultados do presente estudo, vão ao encontro de estudos empíricos anteriormente desenvolvidos que demonstram que a percepção de competência para gerir as emoções tem impacto na felicidade dos adolescentes (Caprara et al., 2006). Esta investigação sublinha ainda que a percepção de competência no domínio social

impulsiona o prosseguimento de objetivos pessoais, bem como a construção de relações interpessoais satisfatórias, que por sua vez representam a principal fonte de experiências emocionais positivas.

Quanto à análise da técnica de educação positiva desenvolvida, *Three Good Things*, a associação das variáveis relacionadas com a intervenção (grupo, registos diários no bloco de notas das coisas positivas e número de reflexões) e as medidas globais do estudo, estas revelam uma relação forte, positiva e significativa com a dimensão autoeficácia autorregulado e autoeficácia para o sucesso académico, que por sua vez assinalam uma relação fortalecida no *follow-up*. Estes resultados conferem alguma robustez à técnica *Three Good Things*, e parecem estar relacionados com o conteúdo dos registos diários na atividade, uma vez que a “Escola” foi subcategoria mais citada entre os participantes, que redigiam diariamente sobre o contexto no qual decorria a atividade, a qual adquiriu uma função organizadora e autorreguladora para os alunos (por exemplo, “já sei metade da matéria para História”). Também num estudo desenvolvido por Vieira e colaboradores (2015), com alunos do 1º ciclo, a escola foi a categoria que registou mais entradas na atividade *Three Good Things*, sendo importante ressaltar a relevância da diferenciação entre os dois resultados. A literatura fornece-nos evidências de que, a par da importância do contexto escolar na vida dos jovens (Kristjánsson, 2012; Waters, 2011), as atividades escolares representam maior satisfação nos primeiros anos de ensino (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003). Neste sentido, no presente estudo, as entradas com esta referência parecem estar maioritariamente relacionadas com a dimensão escolar, no sentido do desenvolvimento de metas e objetivos pessoais no âmbito do estudo, tal como na valorização das conquistas alcançadas. Diretamente relacionadas com os ganhos nas dimensões da autoeficácia referidas, os registos parecem ter incrementado uma função importante nos jovens participantes, que se encontram numa fase desenvolvimental na qual as crenças pessoais representam um elemento crucial para o desenvolvimento adaptativo (Steinberg & Morris, 2001). Na categoria “Figuras” destacou-se maioritariamente a subcategoria “Amigos/Colegas”, resultado que está de acordo com a literatura, uma vez que o significado do grupo de pares é amplificado, e assim relacionado com o bem-estar dos jovens ao longo da adolescência (Bourke & Geldens, 2007). Relativamente à categoria “eventos de vida”, uma das que registou maior número de entradas, importa recordar o supracitado sobre a fase desenvolvimental em que se encontram os

participantes (Diener et al., 2002). Estes associam a experiência de felicidade a momentos que registam emoções mais intensas, que, por sua vez, se traduzem em eventos especiais, tais como aniversários de amigos, visitas de estudo, passeios em família ou jogos desportivos pontuais, por exemplo.

A diminuída adesão dos alunos à técnica *Three Good Things*, pode estar relacionada com o formato da intervenção, uma vez que a autoadministração de tarefas revela ser um dos formatos assinala menor sucesso (Sin & Lyubomirsky, 2009). O período letivo no qual foram administrados os instrumentos no pós-teste coincidiu com o momento de avaliações, o que prejudicou a capacidade de refletir sobre as coisas positivas do quotidiano, quer por falta de disponibilidade emocional, quer pela dificuldade em inserir a tarefa na rotina escolar.

Considerações Finais

A sensibilização dos agentes educativos para a reformulação do intuito da intervenção da escola na vida dos jovens, passa cada vez mais por proporcionar aos alunos uma experiência enriquecida por iniciativas de promoção de competências emocionais e sociais. Estas iniciativas visam complementar a educação dos alunos, bem como contrabalançar a frustração da exigência dos resultados escolares. O florescimento da comunidade educativa, tal como designa Seligman (2010), passa pelo reconhecimento e valorização das virtudes individuais dos alunos, e posterior desenvolvimento das suas potencialidades ao utilizá-las para amortecer experiências adversas.

A educação positiva, como prática de intervenção preventiva, tem representado uma tendência e um desafio para as escolas. No sentido de abraçar este desafio, o presente estudo propôs uma intervenção de educação positiva com recurso à técnica *Three Good Things* inserida num programa de desenvolvimento de competências, dedicado aos alunos do 7.º ano de escolaridade. Para além da análise do impacto da intervenção ao nível do bem-estar subjetivo, considerou-se ainda pertinente a avaliação ao nível da autoeficácia, na sequência do trabalho de autorreflexão desenvolvido pela estratégia administrada. Considerando as evidências da relação entre as estratégias de educação positiva e o bem-estar subjetivo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman et. al., 2009; Seligman et al., 2005), bem como da relação entre o bem-estar subjetivo e as crenças de autoeficácia (Caprara et. al., 2006; Damen & Dam, 2016; Harrington & Loffredo, 2011), é possível afirmar que os resultados parecem sustentar as evidências anteriormente estudadas e, globalmente, confirmar as hipóteses inicialmente propostas. Neste sentido, a literatura fornece-nos evidências de que o esforço dos participantes em atividades de promoção da felicidade é um elemento estrutural para o sucesso da intervenção (Lyubomirsky, Dickerhoof & Boehm, 2011; Seligman et. al., 2005). Importa sublinhar que o desenvolvimento de estratégias ao nível do domínio cognitivo parece ter permitido uma maior absorção e posterior impacto ao nível da autoeficácia e da componente cognitiva do bem-estar subjetivo, a satisfação com a vida. A componente emocional, desenvolvida maioritariamente através da técnica *Three Good Things*, pode ter apresentado uma maior permeabilidade devido á dedicação e motivação dos alunos à tarefa. Relativamente à autoeficácia, é ainda relevante ressaltar que os resultados demonstraram que a promoção de crenças de competência pessoal nos alunos

parece ter efeitos ao nível do bem-estar dos mesmos, o que representa aquele que pode ser um percurso alternativo para estimular a felicidade na comunidade escolar.

Em virtude do mencionado, é possível apurar algumas limitações do estudo apresentado. Desde logo, a distribuição aleatória dos participantes não permitiu o controlo de variáveis como o número de retenções escolares, fator que representa implicações no impacto da intervenção ao nível de dimensões psicológicas mais internas. O facto de os dois grupos em estudo provirem da mesma escola e do mesmo ano de escolaridade torna concebível os possíveis efeitos de contaminação, que permitiram que o grupo de controlo beneficiasse de algumas informações sobre as atividades desenvolvidas com o grupo de intervenção. Estas condições podem ter interferido na diferença expectável entre o grupo de controlo e o grupo experimental, pelo que será relevante futuramente equilibrar a amostra, ao englobar participantes provenientes de diferentes regiões e agrupamentos, no sentido de compreender se as diferenças existentes entre grupos são significativas e se representam os resultados obtidos.

A título sugestivo, em futuras intervenções neste âmbito poderia ser considerada a replicação da estratégia *Three Good Things* em diferentes formatos de administração (por exemplo, ateliês extracurriculares, preenchimento de um bloco de notas *online*, entre outros), de forma a contornar a imposição da tarefa ao promover a participação voluntária e estimular a motivação intrínseca dos jovens, bem como em diferentes anos de escolaridade. A par, considera-se ainda importante a antecipação da administração dos instrumentos (pré e pós-teste) no calendário letivo, bem como da intervenção em si, de forma a contornar momentos de avaliação que podem enviesar os resultados do estudo. No mesmo sentido, o agendamento do *follow-up* deve ser considerado com um maior intervalo temporal para evitar o efeito da saturação dos instrumentos.

Referências Bibliográficas

- Arteche, A. X. & Bandeira, D. R. (2003). Bem-estar subjetivo: Um estudo com adolescentes trabalhadores. *Psico-USF*, 8 (2), 193-201.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-125.
- Bandura, A. (1986). From thought to action: Mechanisms of personal agency. *New Zealand Journal of Psychology*, 15, 1-17.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (2007). Reflections on an agentic theory of human behavior. *Tidsskrift for Norsh Psykologforening*, 10, 995-1004.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Bourke, L. & Geldens, P.M. (2007). Subjective wellbeing and its meaning for young people in a rural Australian center, *Social Indicators Research*, 82 (1), 165-187.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 385–400.
- Brandes, D. & Phillips, H. (2006). *Manual de Jogos Educativos – 140 jogos para professores e animadores de grupo*. Lisboa: Parões Culturais Editora.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-Being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (5), 1061-1070.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 4, 275–286.
- Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 15, 29–41.

- 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. In C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Org.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Cicognani, E. (2011). Coping strategies with minor stressors in adolescence: Relationships with social support, self-efficacy, and psychological well-being. *Journal of Applied Social Psychology, 41* (3), 559–578.
- 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, 4* (1), 101-110.
- Crawford, J.R. & Henry, J.D. (2004). The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology, 43*, 245-265.
- Csikszentmihalyi, M. & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies, 4*, 185–199, 2003.
- Damen, I. & Dam, K. (2016). Self-reflection as a mediator between self-efficacy and well-being. *Journal of Managerial Psychology, 31* (1), 18-33.
- Diener, D., Emmons, R. A, Larson, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49* (1), 71-75.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds), *Oxford handbook of positive psychology* (63-73). Oxford: Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125* (2), 276-302.
- Espada, J. P. & Quiles, M. J. (2007). *Educar para a autoestima – propostas para a escola e para os tempos livres*. Keditora.

- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment, 3*, 1-25.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 218-26.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The Royal Society, 359*, 1367–1377.
- Fredrickson, B. L. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science, 13* (2), 172-175.
- Fredrickson, B. L. & Losada, M. F., (2005) Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist, 60* (7), 678-686.
- 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), 427-434.
- Galinha, I. & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. *Psicologia, Saúde & Doenças, 6* (2), 203-214.
- Giacomoni, C. H. (2002). *Bem-estar subjetivo infantil: Conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Harrington, R. & Loffredo, D. A. (2011). Insight, rumination, and self- reflection as predictors of well-being. *The Journal of Psychology, 145* (1), 39–57.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment, 6* (2), 149-158.
- Jerusalem, M. & Hessling, J. K. (2009). Mental health promotion in schools by strengthening self-efficacy. *Health Education, 109* (4), 329-341.
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles?. *Educational Psychologist, 47* (2), 86-105.

- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor K. A., Brenner, B. R., Treistman, D. & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (3), 429–442.
- Lucas, R. E., Diener, E. & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 616-628.
- Lucas, R.E. & Gohm, C. L. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. In Diener, E. & Suh, E. M. (Eds). *Culture and Subjective Well-Being* (pp.291-317). The MIT Press.
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R. & Boehm, J. K. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion*, 11 (2), 391–402.
- Maps, S., Oades, L. & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools [Versão eletrônica]. *Australian Psychological Society*. Acedido a 5 de junho de 2016, em: <http://www.psychology.org.au/publications/inpsych/2011/april/green/>.
- Marques, S. C., Lopez, S. J. & Pais-Ribeiro, J. L. (2007). Validation of a Portuguese version of the Students' Life Satisfaction Scale. *Applied Research in Quality of Life*, 2, 83–94.
- Marques, S. C., Lopez, S. J. & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). “Building hope for the future”: A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12 (1), 139-152.
- Marujo, H. A., Neto, L.M. & Balancho, L. S. F. (2013). Emergência, desenvolvimento e desafios da psicologia positiva: Da experiência subjetiva à mudança social. *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 3 (2), 180- 201.
- Marujo, H. A., Neto, L.M., Caetano, A. & Rivero, C. (2007). Revolução positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13 (1), 115-136.

- Marujo, H.A., Neto, L. M. & Pelloiro, M. F. (2004). *Educar para o otimismo: Guia para pais e professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mccullough, G., Huebner, E. S. & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological science*, 6 (1), 10-19.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3 (2), 174-161.
- Pajares, F. & Usher, E. L. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78 (4), 751–796.
- Pajares, F., & Hobbes, C. (2005). *Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students*. In American Educational Research Association (Org.), Encontro da American Educational Research Association. Montreal, CA.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy*, 591, 25-39.
- Polydoro, S. A. J. & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: Introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94.
- Proctor, C. P., Linley, P. & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583- 630.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Schunk, D. H., & Lilly, M. W. (1984). Sex differences in self-efficacy and attributions: Influence of performance feedback. *Journal of Early Adolescence*, 4, 203-213.
- Seligman, M.E.P (2010). *Flourish: Positive psychology and positive interventions*. In Matheson, M. (Ed). *The Tanner Lectures on Human Values*, 31, 231-243.

- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress - Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.
- Seligman, M., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (5), 293-311.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sheldon, K. M. & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1 (2), 73–82.
- Sin, L. N. & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65 (5), 467-487.
- Siqueira, M. M. M. & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (2), 201-209.
- Soliday, E., Garofalo, J. P. & Rogers, D. (2004). Expressive writing intervention for adolescents' somatic symptoms and mood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (4), 792–801.
- Steel, P., Schmidt, J., & Schultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134, 138-161.
- Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 83–110.
- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence?. *School Psychology Quarterly*, 19 (2), 93-105.

- Teixeira, M. (2009). Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e acadêmicos. *Psychologica*, 51, 47-55.
- Trzcinski, E. & Holst, E. (2008). Subjective well-being among young people in transition to adulthood. *Social Indicators Research*, 87, 83-109.
- Tsang, S. K. M., Hui, E. K. T. & Law, B. C. M. (2012). Self-efficacy as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 1-7.
- Vieira, L. S., Saxe, A. B., & Gonçalves, S. (2015). Educação positiva e bem-estar subjetivo: Impacto de diferentes estratégias no 1.º ciclo do ensino básico. *Omnia*, 5, 53-56.
- Warner, W. (1967). Correlates of Avowed Happiness. *Psychological Bulletin*, 67 (4), 294-306.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28 (2), 75-90.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.
- Wood, W., Rhodes, N. & Whelan, M. (1989). Sex differences in positive well-being: A consideration of emotional style and marital status. *Psychological Bulletin*, 106 (2), 249-264.
- Woyciekoski, C., Stenert, F. & Hutz, C. S. (2012). Determinantes do bem-estar subjetivo. *Psico*, 43 (3), 280-288.

