

# **A Educação Positiva na Promoção do Bem-estar Subjetivo em Crianças do 4.º ano de Escolaridade**

**Sara da Conceição Oliveira Gonçalves**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre  
em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Prof. Doutor Luís Sérgio Vieira

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**A Educação Positiva na Promoção do Bem-estar  
Subjetivo em Crianças do 4.º ano de Escolaridade**

**Sara da Conceição Oliveira Gonçalves**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre  
em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Prof. Doutor Luís Sérgio Vieira

**2013**

## **Declaração de autoria de trabalho:**

### **A Educação Positiva na Promoção do Bem-estar Subjetivo em Crianças do 4.º ano de Escolaridade**

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

---

Sara da Conceição Oliveira Gonçalves

Copyright

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

## **Agradecimentos**

A realização deste estudo só foi possível graças à colaboração e ao contributo, de forma direta ou indireta, de várias pessoas, às quais gostaria de exprimir algumas palavras de agradecimento e de profundo reconhecimento.

O meu primeiro muito obrigada é dirigido ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Sérgio Vieira, pela sua disponibilidade, sensibilidade, por todos os incentivos, pela orientação e pelo apoio e suporte motivacional oferecido.

Agradeço à escola onde decorreu a recolha de dados, e a todos os alunos, pais e professores envolvidos.

Tenho ainda que agradecer à minha família, pelo incansável apoio que me prestaram. Consciente das suas dificuldades, enalteço o vosso ato de generosidade e amor, o qual agradeço veemente.

Obrigada pela paciência!

A todos reitero o meu apreço e a minha eterna gratidão.

## **Resumo**

A Psicologia Positiva tem sido cada vez mais utilizada para reforçar a prática de um ensino adequado, e desta forma, transformar as escolas e instituições em espaços profícuos no cultivo de capacidades. O bem-estar subjetivo surgiu assim como um interessante tema desta nova vertente instrutiva de valores, designada por Educação Positiva.

O presente estudo teve como principal objetivo explorar os impactos da Educação Positiva na promoção do Bem-estar Subjetivo em 64 crianças, com 9 e 10 anos, do 4.º ano de escolaridade.

As crianças responderam a dois instrumentos, a Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC) e a Escala de Afeto Positivo e Negativo para crianças (PANAS C), sendo que apenas metade da amostra total (i.e., 32 alunos) participaram no programa “Crescer a Brincar”.

Através da análise dos resultados, verifica-se que as crianças submetidas ao programa de intervenção, quando comparadas às do grupo de controlo, apresentam maior satisfação ao nível da dimensão Self, Família e Afetividade Positiva e menor satisfação no que respeita à Não Violência, vivenciando concomitantemente menor Afeto Negativo, possivelmente devido aos cuidados recebidos no programa e ao afastamento de situações adversas trabalhadas no decorrer das sessões.

Palavras-chave: Psicologia Positiva; Educação Positiva; Bem-estar Subjetivo; Crescer a Brincar; Satisfação com a vida; Afetividade Positiva; Afetividade Negativa; Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para crianças;

<b>Índice</b>	
<b>1. Introdução</b>	<b>9</b>
1.1 Educação Positiva	9
1.2 Programa “Crescer a Brincar”	11
1.3 Bem-estar Subjetivo Infantil	13
<b>2. Método</b>	<b>15</b>
2.1 Participantes	15
2.2 Instrumentos	17
2.3 Hipótese	18
2.4 Procedimentos	18
2.4.1 Intervenção	18
2.4.2 Recolha de dados	21
<b>3. Resultados</b>	<b>22</b>
3.1 Análises Preliminares	22
3.2 Resultados Principais	24
3.3 Efeitos da Intervenção	27
<b>4. Discussão</b>	<b>30</b>
<b>5. Considerações Finais</b>	<b>33</b>
<b>6. Referências Bibliográficas</b>	<b>36</b>
<b>7. Apêndices</b>	<b>39</b>

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Caraterização da amostra em função do Agregado Familiar por tipo de grupo	16
<b>Tabela 2.</b> Caraterização da amostra em função do género e tipo de grupo	16
<b>Tabela 3.</b> Descrição dos objetivos, atividades e variáveis trabalhadas em cada sessão do Manual “ Eu controlo as emoções”	19
<b>Tabela 4.</b> Descrição dos objetivos, atividades e variáveis trabalhadas em cada sessão do Manual “ Eu decido”	20
<b>Tabela 5.</b> Intercorrelações entre as Dimensões da EMSVC e a Escala da Afetividade Positiva e Negativa da PANAS C em ambos os Momentos e entre momentos	23
<b>Tabela 6.</b> Médias, Desvios-padrão, Teste t para Amostras Emparelhadas, Anovas e Magnitude do Efeito	25

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Análise da variância com medições repetidas para o fator <i>Self</i>	27
<b>Figura 2.</b> Análise da variância com medições repetidas para o fator <i>Não Violência</i>	27
<b>Figura 3.</b> Análise da variância com medições repetidas para o fator <i>Família</i>	28
<b>Figura 4.</b> Análise da variância com medições repetidas para o fator <i>Afetividade Positiva</i>	29
<b>Figura 5.</b> Análise da variância com medições repetidas para o fator <i>Afetividade Positiva</i>	29

## **Índice de Apêndices**

**Apêndice A.** Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC)

**Apêndice B.** Escala da Afetividade Positiva e Negativa

**Apêndice C.** Declaração de Consentimento Informado

**Apêndice D.** Médias, Desvios-padrão, Teste  $t$  para Amostras Independentes relativamente ao género, em função do tipo de grupo

## 1. Introdução

### 1.1 Educação Positiva

Apesar da maioria do interesse associado ao ambiente escolar, estar desde sempre relacionado com o rendimento académico, há um número crescente de escolas que atualmente estão a reconhecer a necessidade de promover o desenvolvimento dos alunos de forma holística, fomentando a capacidade de cada um lidar adaptativamente com o seu mundo interno (Maps, Oades, & Robinson, 2011).

Ao potenciar-se os pontos fortes de cada aluno e ao promover-se a sua capacidade de ultrapassar adversidades e de gerir emoções, evidencia-se não apenas uma melhoria na relação professor-aluno, como inevitavelmente, na aprendizagem, o que se repercute num impacto significativo ao nível das escolas e das intervenções em sala-de-aula (Ling, 2012).

No ano 2000, a revista científica *American Psychologist*, reconhecendo a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre este tema, dedicou a sua edição especial a uma nova vertente de estudos da Psicologia, a Psicologia Positiva, que se foca na exploração das emoções positivas, do carácter positivo e das forças e virtudes do ser humano (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Passareli & Silva, 2007).

Mais tarde, a Psicologia Positiva incidiu em hegemonia no estudo das escolas positivas, sendo que através de um excerto do “ Livro da Psicologia Positiva nas escolas”, publicado em 2009, foram explorados 34 artigos relativos às características individuais e estratégias para incrementar traços positivos e saúde mental nas crianças.

Posto isto, promoveu-se os vários recursos contextuais (i.e., escolas, família e pares) de forma a especificar os existentes nas escolas (e.g., atenção plena, prosperidade, esperança, otimismo, autoeficácia, regulação emocional, bem-estar, empatia, saúde, entre outros) (Ling, 2012).

Na verdade, independentemente ou não do surgimento da Psicologia Positiva, o grande papel da escola, sobretudo nos países desenvolvidos, sempre foi o de servir como um meio de preparação das crianças e jovens para a vida adulta (National Commission on Excellence in Education, 1983).

Atualmente, este principal objetivo perdura, sendo que as escolas são vistas como instituições onde o seu papel se estende além da competência académica (Huitt, 2010 citado por Maps et.al., 2011), e portanto, o dever das mesmas reside na educação dos alunos.

Ao implementar-se intervenções deste tipo, destinadas a aumentar o bom funcionamento de cada uma das crianças e jovens, consegue-se, de forma profícua, reduzir a incidência de doença mental que muitas vezes aparece durante a infância e estágios iniciais da puberdade (Ling, 2012).

Sendo assim, surge uma evidente necessidade do aparecimento da Educação Positiva, uma vertente que lida com a escola como sendo uma instituição positiva, através da qual se cultiva traços e emoções positivas para fins educacionais (Kristjánsson, 2012).

Educação Positiva é, desta forma, a incorporação da psicologia positiva na vida e nas escolas, definindo-se como a educação para as habilidades tradicionais e para a felicidade (Maple et al., 2011), sendo um dos seus principais objetivos a promoção do sucesso nos alunos (Clonan, Chafouleas, McDougal, & Riley-Tillman, 2004).

Com o reconhecimento das crescentes estatísticas relativas ao sofrimento psicológico e à doença mental nas crianças (Maple et al., 2011), em Março de 2010, o Ministério da Educação anunciou a implementação das novas escolas do século XXI, as escolas positivas, nas quais se pretende melhorar competências nesta faixa etária, tais como a criatividade, a inovação, a compreensão das mudanças culturais e a resiliência (Ling, 2012).

Esta área de investigação respeitante à Educação Positiva envolve múltiplas áreas de estudo e é relativamente recente, apesar de ter uma longa história (Ling, 2012).

Inicialmente, surgiu este conceito através do interesse relativo à autoestima na década de 1970. Mais tarde, no início de 1990, esta nova vertente centrou-se nos programas de habilidades sociais, e em 2000, nos programas de resiliência. A partir de então, tornou-se um foco em iniciativas anti-bullying, programas de valores e discussões relativas ao bem-estar dos alunos, integrando programas sociais e emocionais (Maple et al., 2011).

Tendo em conta que as crianças passam grande parte do seu tempo de vigília na escola (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009), é peremptório afirmar-se que sem esquecer a participação fundamental da família, o dia-a-dia das crianças como alunos, as suas interações e experiências com os colegas e com os professores são os alvos fundamentais a incluir nos programas supracitados, associados totalmente à alfabetização emocional (Cohen, 2006).

A fim de promover este tipo de educação, as políticas públicas devem tender a estimular estas potencialidades ao nível do ensino primário e secundário, uma vez que

parece que ao nível secundário e do ensino superior não se observa um impacto significativo destas intervenções sobre a felicidade (Cuñado & Garcia, 2011).

Felizmente, neste sentido, um número crescente de programas começam a abordar as complexas necessidades de crianças e jovens com problemas emocionais e comportamentais (*ibid*), como é o caso do Programa “Crescer a Brincar”, da Porto Editora.

## **1.2 Programa “Crescer a Brincar”**

O “Crescer a Brincar” é um programa com carácter longitudinal, do 1º ao 4º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da autoria do Dr. Paulo Moreira (Psicólogo da Universidade do Minho), e tendo a Associação Prevenir como gestora (Esteves, 2011).

Este programa promove o ajustamento e o bem-estar psicológico nas crianças, através do reforço dos fatores de proteção, e da redução dos fatores de risco (Costa, 2012) em cada uma das suas etapas desenvolvimentais, uma vez que a prevenção de condições problemáticas específicas não poderá ser circunscrita a uma fase da vida (e.g., a adolescência) (Crusellas, Barbosa, Moreira, & Sá, 2007).

Posto isto, os principais objetivos deste programa são o desenvolvimento de competências sociais, afetivas e cognitivas nas crianças e o envolvimento dos agentes educativos (i.e., pais e professores) no processo de ajustamento psicológico (*ibid*).

Dividido em várias sessões, o “Crescer a Brincar” explora de uma forma lúdica e adaptada à idade das crianças, diversas variáveis específicas que ajudam-nas a lidar com o seu mundo interior ao mesmo tempo que são fomentadas diversas dimensões, tais como, a motivação, autoestima, decisões e consequências, (in)vulnerabilidade percebida, diferenciação emocional e gestão das emoções, assertividade, distinção entre factos e crenças e clarificação de valores (Moreira, 2001).

Sendo assim, o programa permite às crianças saber mais acerca dos seus sentimentos, pensamentos e projetos de vida, tendo em conta que quanto melhor os indivíduos conseguirem lidar com o seu mundo interno, mais capazes estarão de se envolver em atividades produtivas e adaptadas às exigências da sociedade (Crusellas et.al., 2007; Esteves, 2011).

Da mesma forma que na escola as crianças aprendem Português, Matemática e Estudo do Meio, também se deve incrementar estratégias que previnam o insucesso escolar e a delinquência, ao mesmo tempo que se está a promover e a facilitar uma série de competências escolares, tais como a atenção e o desempenho cognitivo (*ibid*).

A metodologia mais utilizada na exploração destes fatores é a leitura de histórias pelas crianças, a exploração e a interpretação do texto, a realização dos exercícios individualmente por escrito e partilha das respostas e experiências oralmente, com reflexões em grande grupo, construção de materiais (muitas vezes para se alcançar o envolvimento dos encarregados de educação), dramatizações e role-playings (Costa, 2012).

Todas as sessões são aplicadas com a ajuda de uma coleção de manuais, permitindo estes o desenvolvimento do Programa e uma aproximação ao desenvolvimento infantil. Neste caso, tendo em conta os objetivos deste estudo e o ano de escolaridade das crianças, foram utilizados dois manuais do Programa:

“*Eu controlo as emoções*” : Quando se aborda a temática das emoções, geralmente pensa-se em emoções negativas, contudo, todas as emoções são importantes, o fundamental é adquirir estratégias para saber lidar com estas (Crusellas & Pereira, 2011).

Assim, reconhecendo a importância de uma gestão adaptativa das emoções por parte das crianças, o manual “*Eu controlo as emoções*” tem como principal objetivo potenciar nestas o desenvolvimento de competências de gestão de emoções (Moreira, 2012).

De uma forma lúdica, prática e interativa, as crianças desenvolvem estratégias e recursos, de maneira a que consigam ser mais autónomas e que funcionem adaptativamente face às variadas situações e emoções que terão ao longo da vida (*ibid*)

“*Eu decido!*”- As decisões que tomamos influenciam a qualidade e a quantidade de experiências da nossa vida, sendo que as crianças ajustadas, em geral, resolvem os problemas de forma mais funcional, ou seja, tomam as melhores decisões (Crusellas & Pereira, 2011).

Tomar uma decisão, implica primeiro ter uma situação em que é preciso optar e escolher alguma opção, para isso deve-se analisar as várias hipóteses, o que se sente e pensar e antecipar as consequências de forma a que se consiga tomar uma decisão, avaliando-a no final do processo (*ibid*).

Desta forma, sabendo que esta tarefa de decidir algo é, por vezes, bastante difícil, complexa e exige algum treino, todo o processo da tomada de decisão é apresentado no manual “*Eu decido!*” “sob a forma da metáfora da “viagem”, em que há a passagem por vários passos até chegar ao destino (Moreira, 2007)

Com uma abordagem clara, simples, mas também cativante e divertida, explora-se a questão dos valores e o seu significado (Crusellas & Pereira, 2011) e potencia-se o envolvimento das crianças nas diversas atividades (Moreira, 2007).

Dos componentes reconhecidos como sendo um dos principais integrantes destes dois Manuais, e por sua vez, de uma vida saudável e de uma Educação aliada ao Positivismo, é a felicidade (Siqueira & Padovam, 2008) , ou de acordo com as diversas conotações encontradas na literatura geral referente a este termo, o bem-estar subjetivo (Eddington & Shuman, 2005).

### **1.3 Bem-Estar Subjetivo Infantil**

Desde a Grécia antiga, filósofos como Aristóteles já tentavam decifrar o enigma da existência feliz (Noddings, 2003). Mais tarde, com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre o tema, vários investigadores debruçaram-se, nas últimas três décadas, a recolher evidências científicas relativamente ao bem-estar subjetivo (Siqueira & Padovam, 2008), sendo que atualmente é visível a atenção atribuída a este assunto (Passareli-Carrazzoni & Da Silva, 2012).

Tendo em conta que a maioria dos pais e educadores observam a promoção do bem-estar como um importante, se não central, aspeto de escolaridade (Seligman et.al., 2009), este é considerado como um dos principais componentes da Educação Positiva (Kristjánsson, 2012).

Definido como a avaliação cognitiva e afetiva que a criança faz relativamente à sua própria vida, o bem-estar subjetivo não se trata de uma avaliação objetiva relativa à qualidade de vida de alguém, mas sim da avaliação pessoal, subjetiva, de cada indivíduo sobre a qualidade de sua própria vida e sobre a satisfação vivenciada no seu quotidiano (Nunes, Hutz, & Giacomoni, 2009; Siqueira & Padovam, 2008).

Esta avaliação da criança sobre a sua própria vida pode ser um exercício de total racionalidade (Noddings, 2003), por exemplo, quando esta faz um julgamento avaliativo consciente sobre a sua vida como um todo (Freitas, Del, & Del, 2012), ou quando faz julgamentos sobre aspetos específicos como as suas brincadeiras (Giacomoni, 2002).

Por outras palavras, o bem-estar subjetivo refere-se ao que as pessoas pensam e sentem, integrando três fatores associados: afeto positivo, afeto negativo e satisfação de vida (Nickerson & Nagle, 2004).

Os dois primeiros fatores são definidos por respostas afetivas, enquanto que a satisfação com a vida baseia-se em respostas cognitivas avaliativas (Poletto, 2011).

A dimensão afetiva relacionada ao bem-estar subjetivo, bastante associada à saúde física (Steptoe, Wardle & Marmot, 2005), divide-se em afeto positivo e negativo, sendo ambos considerados como transitórios (Poletto & Koller, 2011).

A afetividade positiva traduz-se na tendência a experimentar sentimentos e emoções agradáveis (e.g., alegria, orgulho, entusiasmo, entre outros), refletindo o quanto alguém se sente entusiasmado, ativo e alerta. Por outro lado a afetividade negativa exprime-se pela disposição em experimentar sentimentos e emoções desagradáveis (e.g., culpabilidade, vergonha, ansiedade, entre outros), representando uma dimensão geral da angústia e insatisfação (Fujita, Diener, & Sandvik, 1991)

Por sua vez, a satisfação de vida refere-se sobretudo aos julgamentos que o indivíduo faz sobre a sua própria vida, envolvendo aspetos racionais e intelectuais (Poletto, 2011), ressaltando-se que estes tendem a ser mais estáveis que os aspetos afetivos (Freitas et.al., 2012).

Nesse sentido, destaca-se que o bem-estar subjetivo não é apenas a ausência de depressão ou afetos negativos, mas também a existência de um número de emoções e estados cognitivos positivos (Joseph, Linley, Harwood, Lewis, & McCollam, 2004).

A avaliação, tanto cognitiva como afetiva deste tipo de bem-estar, inclui reações emocionais aos diversos acontecimentos e julgamentos cognitivos de satisfação para com a própria vida (Poletto, 2011), sendo que os domínios mais próximos e diretamente mais relacionados com a vida da criança são os que exercem maior influência no seu bem-estar subjetivo (Arteche, 2003).

Desta forma, tendo em conta a pertinência e a atualidade científica em abordar este assunto, e o facto de ter sido pouco explorado em Portugal, até então, uma vez que Educação associada ao positivismo é um conceito bastante recente, o presente estudo pretende explorar quais os impactos da Educação Positiva na promoção do Bem-estar Subjetivo em crianças do 4.º ano de escolaridade, mais precisamente: (a) analisar se as crianças submetidas ao Programa de Educação Positiva “ Crescer a Brincar” sofreram influências no Bem-estar Subjetivo, comparativamente às do grupo de controlo; (b) verificar quais dimensões do Bem-Estar Subjetivo sofrem maior impacto com o programa; (c) identificar se existem diferenças significativas no Bem-Estar Subjetivo das crianças em função do género e (d) explorar explicações plausíveis, caso sejam evidenciadas diferenças entre os resultados obtidos no grupo experimental e no grupo de controlo.

## 2. Método

### 2.1 Participantes

Participaram neste estudo 64 crianças entre os 9 e 10 anos ( $M=9,20$ ;  $DP=0,477$ ) que, no ano letivo 2012-2013, se encontravam a frequentar o 4.º ano de escolaridade de uma Escola Básica do 1.º Ciclo do Concelho de Olhão. Trata-se de um estudo com um desenho *quasi-experimental*, pré-intervenção/pós-intervenção, com grupos equivalentes, no qual os participantes foram organizados em grupo experimental ( $n=32$ ; 50 %) e grupo de controlo ( $n=32$ ; 50 %). O grupo experimental é constituído por 16 raparigas e 16 rapazes, no que diz respeito ao grupo de controlo este integra 17 raparigas e 15 rapazes ( Tabela 1). Na tabela 2, encontra-se representada a caracterização da amostra em função do agregado familiar por tipo de grupo, sendo que tanto no grupo experimental ( $n=12$ ; 38%) como no grupo de controlo ( $n=16$ ; 50 %), a maioria das crianças vive com a mãe, pai e irmão.

Tabela 1

*Caraterização da amostra (N=64) em função do género e tipo de grupo*

<b>VARIÁVEIS</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>4.º ano de Escolaridade (64 alunos)</b>		
Grupo Experimental	32	50
Feminino	16	25
Masculino	16	25
Grupo de Controlo	32	50
Feminino	17	27
Masculino	15	23
<b>Total da Amostra</b>	<b>64</b>	<b>100</b>

Tabela 2

*Caraterização da amostra (N=64) em função do Agregado Familiar por tipo de grupo*

<b>VARIÁVEIS</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>4.º ano de Escolaridade</b>		
Grupo Experimental		
Mãe	5	16
Pai	1	3
Mãe e Pai	7	22
Mãe, Pai e Irmão	12	38
Mãe e Irmão	6	19
Pai e Irmão	1	3
Grupo de Controlo		
Mãe	2	6
Mãe e Pai	8	25
Mãe, Pai e Irmão	16	50
Mãe e Irmão	6	19
<b>Total da Amostra</b>	<b>64</b>	<b>100</b>

## 2.2 Instrumentos

*Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para crianças (EMSV)* (Apêndice A) - esta é uma escala tipo likert composta por 50 afirmações em que a criança pontua de “1” (“nem um pouco”) a “5” (muitíssimo). Os itens são agrupados de modo a avaliar a Satisfação de Vida infantil em seis dimensões ou fatores: *Self* (composto por itens que descrevem o *self* como positivo, com características positivas, como autoestima, bom-humor, capacidade de relacionar-se e de demonstrar afeto); *Self Comparado* (agrupa itens que se caracterizam por realizar avaliações comparativas com seus pares. Os itens possuem conteúdos relacionados ao lazer, à amizade e à satisfação de desejos e afetos); *Não violência* (inclui itens que possuem conteúdos associados a comportamentos agressivos); *Família* (envolve itens descritores de um ambiente familiar saudável, de harmonia, afetivo, associado a relacionamentos satisfatórios, além de indicações de satisfação quanto à diversão); *Amizade* (caracteriza-se pelos relacionamentos com pares, o nível de satisfação desses relacionamentos e algumas indicações relativas ao lazer, situações de diversão e apoio) e *Escola* (os itens descrevem o ambiente escolar, os relacionamentos interpessoais nesse espaço e o nível de satisfação em relação a esse ambiente). Esta escala foi desenvolvida para crianças e pré-adolescentes com idades entre 7 e 12 anos (Giacomoni & Hutz, 2008; Giacomoni, 2002).

*Escala da Afetividade Positiva e Negativa (PANAS C)* (Apêndice B) - instrumento, de índole emocional, constituído por duas escalas de humor (*Afetividade Negativa* e *Afetividade Positiva*) de 10 itens cada, e foi desenvolvido para proporcionar medidas breves, fáceis de administrar e válidas, com o objetivo de avaliar a afetividade positiva e negativa em crianças e jovens dos 7 aos 14 anos de idade. Esta escala é composta de uma série de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções positivas (interessado, forte, entusiasmado, orgulhoso, ativo, inspirado, determinado, atento, animado e estimulado) e negativas (angustiado, descontrolado, culpado, assustado, hostil, irritado, envergonhado, nervoso, inquieto e amedrontado). Para cada um dos itens a criança têm 5 possibilidades de resposta, desde 1- muito, pouco ou nada a 5- extremamente (Crawford & Henry, 2004; Siqueira & Padovam, 2008).

## **2.3 Hipótese**

Com base na revisão bibliográfica e nas evidências de vários estudos empíricos consultados ao nível do Bem-estar Subjetivo infantil e da Educação Positiva, a hipótese esboçada para este estudo apresenta a seguinte formulação: H1- após a intervenção com base no Programa Crescer a Brincar, as crianças do grupo experimental irão apresentar uma mudança profícua ao nível da satisfação da vida e da afetividade. Em acréscimo, espera-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas relativamente ao género.

## **2.4 Procedimentos**

### **2.4.1 Intervenção**

Originalmente, o programa “Crescer a Brincar” é constituído por vários manuais, sendo que cada um é aplicado em 12 sessões, incidindo sobre variáveis cognitivas, emocionais e comportamentais.

Tendo em conta os objetivos pretendidos a serem alcançados e o facto da amostra pertencer ao 4.º ano de escolaridade, utilizaram-se apenas os dois manuais: “Eu controlo as emoções” e “Eu decido”, adaptados a este ano letivo, o último ano de intervenção. Em acréscimo, devido a questões institucionais, só foi possível a aplicação do programa em 8 sessões, explorando-se inúmeros conteúdos, entre os quais a gestão emocional, resolução de problemas sociais e tomada de decisões.

Na Tabela 3 apresenta-se uma breve descrição dos objetivos, atividades e variáveis trabalhadas nas 4 sessões respeitantes ao Manual “Eu controlo as emoções. Por sua vez, na Tabela 4, são descritas as mesmas dimensões para cada uma das 4 sessões, contudo, desta vez, estas são referentes ao Manual “Eu decido”.

Tabela 3

*Descrição dos objetivos, atividades e variáveis trabalhadas em cada sessão do Manual “ Eu controlo as emoções ”*

<b>Sessão</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Variável trabalhada</b>
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elucidar as crianças relativamente aos diferentes tipos de sentimentos e emoções e aos seus respetivos aliados;</li> <li>- Auxiliar a criança a reconhecer o sentimento de inferiorizado, sobretudo no que diz respeito às suas manifestações corporais;</li> <li>- Incrementar nas crianças estratégias interventivas face ao sentimento de inferiorizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História “A corda bamba”;</li> <li>- Dinâmica “Situação e sentimentos/emoções desagradáveis”;</li> <li>- História “O Bigodes a vencer o Inferiorizado”;</li> <li>- Estratégias interventivas “ Armas- Tu também podes vencer o Inferiorizado”;</li> </ul>	<p>Gestão do sentimento inferiorizado</p> <p>Resolução de problemas sociais</p>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auxiliar as crianças a reconhecer as emoções de medo e zangado, sobretudo no que diz respeito às suas manifestações corporais;</li> <li>- Incrementar nas crianças estratégias interventivas face às emoções supramencionadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História “A trombinhas a vencer o Medo”;</li> <li>- Estratégias interventivas “ Armas- Tu também podes vencer o Medo”;</li> <li>- História “ O Patudo a vencer o Zangado”;</li> <li>- Lista “ Ações que magoam/não magoam os outros”</li> <li>- Estratégias interventivas “ Armas-Tu também podes vencer o Zangado”.</li> </ul>	<p>Gestão das emoções medo e zanga</p> <p>Resolução de problemas sociais</p>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auxiliar as crianças a reconhecer o sentimento de frustrado e a emoção tristeza, sobretudo no que diz respeito às suas manifestações corporais;</li> <li>- Incrementar nas crianças estratégias interventivas face ao sentimento e emoção supramencionada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História “A Branca a vencer o Frustrado”;</li> <li>- Estratégias “ Armas-Tu também podes vencer o Frustrado”;</li> <li>- História “ Cui-Cui a vencer a Tristeza”;</li> <li>- Lista “ Ações que magoam/não magoam os outros”</li> </ul>	<p>Gestão do sentimento frustrado e da emoção tristeza</p> <p>Resolução de problemas sociais</p>
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auxiliar as crianças a reconhecer o sentimento de indecisão, sobretudo no que diz respeito às suas manifestações corporais;</li> <li>- Incrementar nas crianças estratégias interventivas face ao sentimento supramencionado.</li> <li>- Síntese dos vários sentimentos e emoções explorados ao longo do Manual e ressalvo das estratégias promovidas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História “A Riscada a vencer o Indeciso”;</li> <li>- Estratégias “ Armas-Tu também podes vencer o Indeciso”;</li> <li>- Dinâmica de grupo “ O detetive Lupinhas e as emoções desagradáveis”.</li> </ul>	<p>Gestão do sentimento indeciso</p> <p>Resolução de problemas sociais</p>

Tabela 4

*Descrição dos objetivos, atividades e variáveis trabalhadas em cada sessão do Manual “ Eu decido ”*

<b>Sessão</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Variável trabalhada</b>
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elucidar as crianças relativamente ao significado e à importância da tomada de decisão nas suas vidas diárias;</li> <li>- Fomentar nas crianças a capacidade de determinar qual é o problema e as opções possíveis a serem tomadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmica de grupo “Aqui há uma decisão...Aqui não”;</li> <li>- Jogo “ O filme das minhas decisões”;</li> <li>- Dinâmica de grupo “Qual é o problema? Quais são as opções?”.</li> </ul>	Tomada de decisão
<b>6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecer as crianças no que diz respeito à diferenciação entre factos e crenças e aos significado de valores;</li> <li>- Elucidar as crianças relativamente à importância das emoções, sentimentos, pensamentos e valores na tomada de decisão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmica de grupo “ As emoções e os sentimentos”;</li> <li>- Dinâmica de grupo “Facto ou Crença?”;</li> <li>- Dinâmica de grupo “ A que dás tu valor?”.</li> </ul>	Crenças e valores pessoais Tomada de decisão
<b>7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inculcar nas crianças a importância de cada ser humano ter valores diferentes;</li> <li>- Explorar com as crianças o significado de consequência e a relevância da sua previsibilidade no processo de tomada de decisão;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmica de grupo “ A ilha deserta”;</li> <li>- Dinâmica de grupo “ Somos todos iguais?”;</li> <li>- História “ O caracol Carolino”;</li> <li>- História “ O cão Felpudo”;</li> <li>- Dinâmica de grupo “ Decisões”;</li> <li>- Mapa das decisões.</li> </ul>	Tomada de decisão Antecipar as consequências
<b>8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incrementar nas crianças a capacidade de determinar as várias etapas no processo de tomada de decisão;</li> <li>- Síntese dos vários aspetos ressaltados ao longo do Manual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- História “ O coelho PomPom e a rotunda das decisões”;</li> <li>- Dinâmica de grupo “ Passos para tomar uma decisão”;</li> <li>- Dinâmica de grupo “ Eu decido em casa, na escola e com os amigos”.</li> </ul>	Tomada de decisão

### 2.4.2 Recolha de dados

Inicialmente, após a seleção das turmas tendo em conta as suas semelhanças respeitantes à caracterização demográfica, foi entregue a cada uma das crianças uma declaração de autorização de consentimento informado (Apêndice C), de forma a que os pais assinassem concordando ou não com a participação de cada uma no Programa.

Os professores foram, igualmente, abordados no início das aulas da manhã para que lhes pudesse ser explicada toda a intervenção e o que isso implicaria no decorrer de quatro horas por semana (i.e., saída de 16 crianças, 8 de cada vez, por cada 1 hora, duas vezes por semana), durante 1 mês.

No dia seguinte, no início das aulas da tarde, após a recolha das autorizações nas turmas, caracterizadas como grupo experimental, as crianças foram informadas acerca dos objetivos do preenchimento da *Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças* e da *Positive and Negative Affect Scale (PANAS C)*, sendo-lhe referido que as respostas eram anónimas e confidenciais, havendo apenas um número de identificação para cada uma. Explicou-se, igualmente, que a participação de cada criança era importante para o estudo e que, no caso de alguém estar interessado, poderia ter acesso ao estudo final.

Depois de ser dado um momento para esclarecer dúvidas, os instrumentos foram preenchidos e posteriormente recolhidos (Pré-intervenção).

Posto isto, iniciou-se o Programa nos dias marcados com os professores das duas turmas (i.e., grupos experimentais), adequando-se a intervenção à existência de vários critérios: ano letivos das turmas (4.º ano de escolaridade), tempo de implementação do projeto (1 mês/2 vezes por semana), duração da implementação (2 momentos semanais com 60 minutos cada) e intervenientes (crianças e estagiária de psicologia).

O último momento, designado por pós-intervenção, consistiu na aplicação dos mesmos instrumentos da fase pré-intervenção às 4 turmas (i.e., grupos de controlo e grupos experimentais) de modo a poder realizar-se o cruzamento de dados.

Desta forma, procedeu-se ao lançamento de dados recorrendo à sua análise quantitativa (como a análise estatística de questionários). Nesta etapa, recorreu-se para análise dos dados ao Statistical Package for the Social Sciences (*SPSS for Windows* 21.0), havendo sido realizadas análises descritivas, testes Qui-quadrado, *Correlações de Pearson* e *Testes t de Student*.

### 3. Resultados

De forma a facilitar a análise dos resultados obtidos, a sua apresentação está organizada em três fases. Na primeira, à qual designou-se por análises preliminares, são explicitados os procedimentos que procuraram verificar se o grupo de comparação apresenta as características necessárias para ser utilizado como grupo de controlo, de forma a que se garanta que as diferenças que surgem no final da intervenção se deve ao tratamento e não às características dos grupos. Na segunda fase, designada de resultados principais, são apresentados os valores médios e os desvios-padrão para cada uma das dimensões da EMSVC e das duas escalas da PANAS C em função do grupo (experimental/controlo) e do momento (pré/pós- intervenção). Por fim, na terceira fase, designada por efeitos da intervenção, explora-se os efeitos da intervenção em cada uma das dimensões da EMSVC e das escalas respeitantes à PANAS C.

#### 3.1 Análises Preliminares

Como forma de avaliar se o grupo de comparação pode ser usado na qualidade de grupo de controlo, foi efetuada a análise de variância, através do teste *t* para amostras independentes, dos resultados em função do género.

Em acréscimo, foram igualmente analisadas as intercorrelações, entre os momento de pré-intervenção e pós-intervenção, nas várias dimensões avaliadas. O objetivo prende-se com o de conhecer, para o intervalo temporal de um mês, a amplitude e o nível de significância das mesmas.

Com base na associação das variáveis género e grupo (controlo *versus* experimental) observa-se a inexistência de diferenças significativas (Apêndice D), tendo em conta os vários fatores respeitantes à EMSVC e à escala de *Afetividade Positiva* e de *Afetividade Negativa* que integram a PANAS C.

A análise da matriz das correlações relativas ao vários fatores pertencentes aos dois instrumentos utilizados, permite constatar que entre momentos (1.º Momento/ 2.º Momento) os valores com significado estatístico oscilaram entre 0.25, na Escola e -0.32, na Afetividade Negativa. Não se revelaram estatisticamente significativas as correlações nas dimensões *Self*, *Não violência*, *Família* e *Afetividade Positiva*.

No primeiro momento (pré-intervenção), os valores das correlações oscilaram entre 0.79 (*Amizade* e *Família*) e -0.79 (*Escola* e *Família*), enquanto que no segundo momento (pós- intervenção), os valores encontrados variaram entre 0.74 (*Escola* e *Amizade*) e -0.51 (*Afetividade Positiva* e *Não Violência*).

Tabela 5

*Intercorrelações entre as Dimensões da EMSVC e a Escala da Afetividade Positiva e Negativa da PANAS C em ambos os Momentos ( T1 e T2) e entre momentos(T1x T2)*

Subescala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. S T1																
2.S T2	<u>Ns</u>															
3.SC T1	Ns	Ns														
4.SC T2	Ns	Ns	<u>.34**</u>													
5.NV T1	Ns	Ns	Ns	Ns												
6.NV T2	Ns	Ns	.28*	.46**	<u>Ns</u>											
7.F T1	Ns	Ns	Ns	Ns	-.36**	Ns										
8.F T2	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	<u>Ns</u>									
9.A T1	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	.79**	Ns								
10.A T2	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	.42**	<u>.28*</u>							
11.E T1	Ns	Ns	Ns	Ns	-.40**	Ns	-.79**	Ns	.74**	Ns						
12.E T2	Ns	Ns	Ns	-.32**	Ns	-.34**	Ns	.39**	Ns	.74**	<u>.25*</u>					
13.AFP T1	Ns	Ns	Ns	Ns	-.26*	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	.27*			
14.AFP T2	Ns	Ns	Ns	-.41**	Ns	-.51**	Ns	.31*	Ns	Ns	.31*	Ns	<u>Ns</u>			
15.AFN T1	Ns	Ns	Ns	Ns	.27*	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	.32*	
16.AFN T2	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	.42**	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	-.36**	<u>-.32*</u>

\*\*  $p \leq 0.01$ ; \*  $p \leq 0.05$ ; Ns- não significativo

**Legenda das abreviaturas:** S- self, SC- self comparado, NV- não violência, F- família, A- amizade, E- escola, AFP- afetividade positiva, AFN- afetividade negativa, T1- primeiro momento, T2- segundo momento

### 3.2 Resultados Principais

Para a avaliação do nível de bem-estar subjetivo das crianças pertencentes ao grupo experimental e das que integram o grupo de controlo foi realizada uma análise com base no teste *t de Student* para amostras emparelhadas e análise de variância (ANOVAS) com medições repetidas, comparando-se o nível de bem-estar subjetivo das crianças pertencentes a ambos os grupos, nos dois momentos de avaliação (pré-intervenção/ pós-intervenção).

Com base na Tabela 6, na qual são reportados os valores das médias e os desvios-padrão, das 6 dimensões pertencentes à EMSVC e das duas escalas da PANAS C, pode-se constatar, no que diz respeito ao Grupo Experimental, que das seis dimensões pertencentes à EMSVC, três apresentaram uma diferença significativa do 1.º para o 2.º momento, sendo que as duas escalas da PANAS C evidenciaram alterações com o mesmo significado.

Em detalhe, observa-se que houve diferenças significativas (1ºMomento/2ºMomento) ao nível : *Self* ( $M=52.56/55.72$ ;  $DP= 7.50/5.29$ ) [ $t = -2.240$ ;  $p=0.032$ ]; *Self comparado* ( $M=23.25/17.47$ ;  $DP= 8.13/7.40$ ) [ $t = 3.418$ ;  $p= 0.002$ ]; *Não violência* ( $M = 8.34/6.28$ ;  $DP= 4.51/2.82$ ) [ $t = 2.466$ ,  $p= 0.019$ ]; *Afetividade Positiva* ( $M= 24.00/27.63$ ;  $DP= 3.47/2.78$ ) [ $t= -5.119$ ;  $p= 0.000$ ] e *Afetividade Negativa* ( $M= 17.19/13.78$ ;  $DP= 4.46/3.80$ ) [ $t= 4.425$ ;  $p= 0.000$ ]. Ao nível das dimensões *Família*, *Amizade* e *Escola* não se evidenciaram diferenças significativas.

Pela leitura da mesma tabela, pode-se constatar, relativamente ao Grupo de Controlo, que das seis dimensões pertencentes à EMSVC, apenas duas apresentaram uma diferença significativa do 1.º para o 2.º momento, isto é: *Self* ( $M= 54.53/52.84$ ;  $DP= 4.72/4.87$ ) [ $t= 2.806$ ;  $p= 0.009$ ] e *Amizade* ( $M= 51.50/49.38$ ;  $DP= 4.02/ 3.09$ ) [ $t= 2.531$ ;  $p= 0.017$ ]. Tanto ao nível do *Self Comparado*, *Não Violência*, *Família* e *Escola*, como nas duas escalas da PANAS C, não se observam quaisquer diferenças estatisticamente significativas.

Posto isto, evidencia-se uma tendência contrária no que diz respeito aos resultados do 1.º para o 2.º momento de avaliação, quando se procede à comparação dos resultados obtidos pelo Grupo Experimental e Grupo de Controlo. Contudo, estas alterações, não são na sua totalidade estatisticamente significativas.

Tabela 6

Médias, Desvios-padrão, Teste *t* para Amostras Emparelhadas, Anovas e Magnitude do Efeito

	Grupo Experimental (N=32)							Grupo Controle (N=32)							<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
	1.º		2.º		<i>t</i>	<i>p</i>	1.º		2.º		<i>t</i>	<i>p</i>					
	Momento	Momento	Momento	Momento													
	M	DP	M	DP			M	DP	M	DP							
<b>Self</b>	52.56	7.50	55.72	5.29	-2.240	0.032	54.53	4.72	52.84	4.87	2.806	0.009	9.993	0.002	0.59		
<b>Selfcomparado</b>	23.25	8.13	17.47	7.40	3.418	0.002	24.50	9.06	24.88	9.80	-0.206	0.838	6.150	0.016	0.76		
<b>Nãoviolência</b>	8.34	4.51	6.28	2.82	2.466	0.019	7.38	3.58	8.47	3.94	-1.372	0.180	7.461	0.188	0.55		
<b>Família</b>	58.34	8.90	60.34	2.77	-1.304	0.202	6.38	3.17	59.28	4.97	1.346	0.008	3.177	0.048	0.21		
<b>Amizade</b>	48.72	6.90	48.94	4.57	-0.180	0.858	51.50	4.02	49.38	3.09	2.531	0.017	2.522	0.117	0.14		
<b>Escola</b>	40.00	6.27	40.16	3.45	-0.128	0.899	40.59	3.62	40.22	2.72	0.763	0.451	0.162	0.688	0.02		
<b>Afpositiva</b>	24.00	3.47	27.63	2.78	-5.119	0.000	25.84	2.90	25.06	3.30	1.583	0.123	26.063	0.000	0.77		
<b>Afnegativa</b>	17.19	4.46	13.78	3.80	4.425	0.000	14.91	3.81	15.81	3.71	-1.223	0.231	16.291	0.000	0.55		

### 3.3 Efeitos da Intervenção

De forma a que se analisasse os efeitos da intervenção, foram desenvolvidas análises de variância (ANOVAS) com medições repetidas.

Os resultado sugerem interações (momento x grupo) nas dimensões *Self* ( $F= 9.993$ ;  $p= 0.002$ ;  $\eta^2=0.139$ ), *Self Comparado* ( $F=6.150$ ;  $p= 0.016$ ;  $\eta^2=0.76$ ) *Não Violência* ( $F= 7.461$ ;  $p= 0.008$ ;  $\eta^2=0.107$ ), *Família* ( $F= 3.177$ ;  $p= 0.080$ ;  $\eta^2=0.049$ ), *Afetividade Positiva* ( $F=26.063$ ;  $p=0.000$ ;  $\eta^2= 0.296$ ) e *Afetividade Negativa* ( $F= 16.291$ ;  $p= 0.000$ ;  $\eta^2=0.208$ ).

Na dimensão *Self*, a média (pós-teste) do grupo experimental foi de 55.72 ( $DP= 5.29$ ), enquanto o valor do grupo de controlo foi de 52.84 ( $DP= 4.87$ ). Relativamente à dimensão *Self Comparado*, a média ( pós-teste) do grupo experimental foi de 17.47 ( $DP= 7.40$ ), enquanto o valor do grupo de controlo foi de 24.88 ( $DP= 9.80$ ). No que diz respeito ao fator *Não Violência*, aconteceu precisamente o mesmo, sendo que a média do grupo experimental ( $M=6.28$ ;  $DP= 2.82$ ) foi inferior à do Grupo de controlo ( $M= 8.47$ ;  $DP= 3.94$ ).

Relativamente à dimensão *Família*, o valor do grupo experimental ( $M= 60.34$ ;  $DP= 2.77$ ) voltou a ser superior ao do Grupo de controlo ( $M= 59.28$ ;  $DP= 4.97$ ), e o mesmo aconteceu na *Escala de Afetividade Positiva* referente à PANAS C (Grupo Experimental:  $M = 27.63$ ;  $DP= 2.78$ ; Grupo de Controlo:  $M= 25.06$ ;  $DP=3.30$ ). Por último, na *Escala de Afetividade Negativa*, os valores do Grupo Experimental ( $M = 13.78$  ;  $DP= 3.80$ ) voltaram a ser inferiores aos do Grupo de Controlo ( $M= 15.81$ ;  $DP=3.71$ ).

Tendo em conta a definição de cada uma das dimensões pertencentes à ESMVC e das duas escalas respeitantes à PANAS C, pode-se afirmar que o grupo experimental beneficiou da intervenção realizada, em três dos seis fatores da EMSVC e nas duas escalas, de *Afetividade Positiva* e *Afetividade Negativa*, da PANAS C.

A magnitude do efeito, foi cerca de 0.59, na dimensão *Self*, 0.55 na dimensão *Não Violência*, 0.21 na dimensão *Família*, 0.77 ao nível da *Afetividade Positiva* e 0.55 no que diz respeito à *Afetividade Negativa*.

A observação das Figuras 1, 2, 3,4 e 5 permite analisar mais facilmente a evolução dos resultados, do primeiro para o segundo momento, em cada um dos grupos.

Desta forma, na Figura 1, relativa à dimensão *Self*, observa-se que os dois segmentos de reta se apresentam totalmente perpendiculares um em relação ao outro, uma vez que o grupo experimental, que inicialmente estava em grande desvantagem,

apresentou ganhos muito pronunciados e estatisticamente significativos no sentido desejado, tendo assim ultrapassado os valores médios do grupo de controlo, no segundo momento, que são ainda mais significativos.

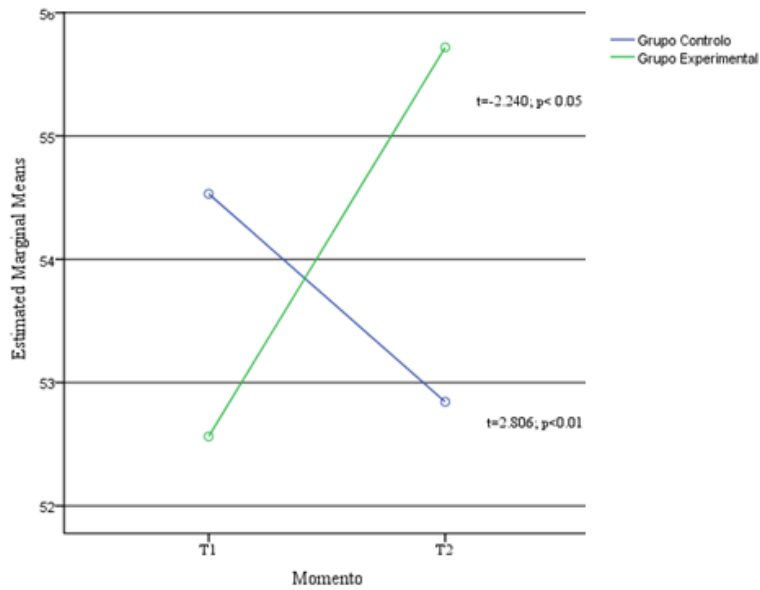


Figura 1. Análise da variância com medições repetidas para o fator *Self*

Na Figura 2, observa-se uma quase total perpendicularidade de um segmento de reta em relação ao outro, no entanto ocorre a situação contrária à anterior, uma vez que neste caso, relativo à dimensão *Não Violência*, o grupo de controlo, está numa situação de desvantagem, e progressivamente vai aumentando, embora não seja estatisticamente significativo, o que não acontece com o grupo experimental, no qual a sua redução ocorre no sentido desejado e apresenta-se como estatisticamente significativa.

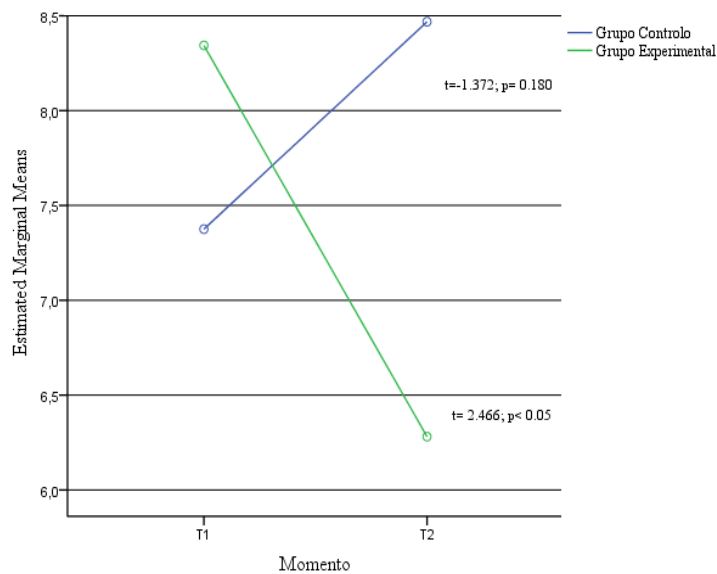


Figura 2. Análise da variância com medições repetidas para o fator *Não Violência*

Tal como acontece na Figura 1, através da análise da Figura 3, no que diz respeito à dimensão *Família*, depreende-se que o segmento de reta do grupo de controlo se apresenta bastante inclinado, denunciando uma evidente variação neste fator, tal como acontece no grupo experimental, ilustrando uma variação positiva, no sentido desejando, embora em ambos os grupos estas alterações não sejam estatisticamente significativas.

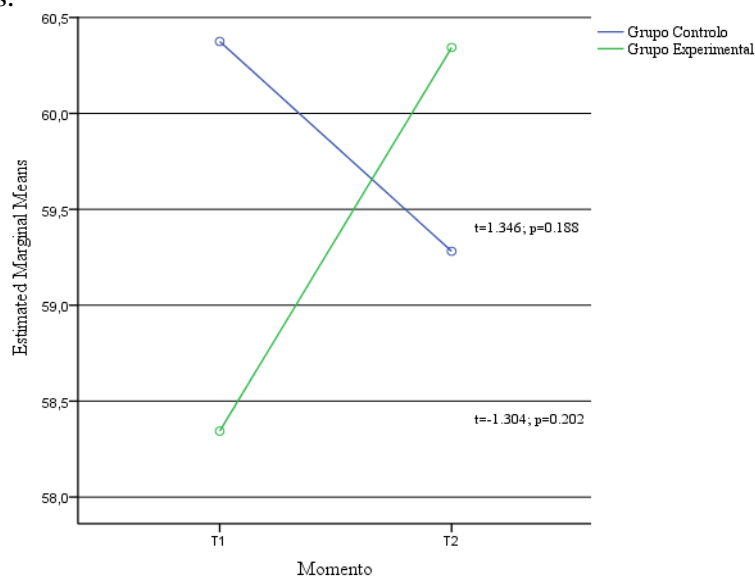


Figura 3. Análise da variância com medições repetidas para o fator *Família*

Através da análise da Figura 4, à semelhança da Figura 1 e da Figura 3, verifica-se no que diz respeito à *Afetividade Positiva*, que tanto o segmento de reta do grupo de controlo como o do grupo experimental se apresentam bastante inclinados, denunciando uma evidente variação nesta variável em ambos grupos, apesar das diferenças serem estatisticamente significativas apenas no grupo experimental.

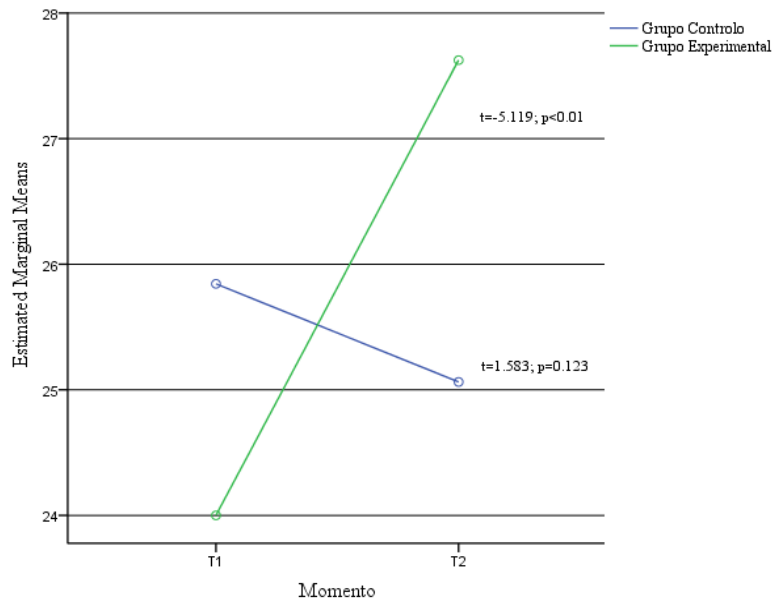


Figura 4. Análise da variância com medições repetidas para o fator *Afetividade Positiva*

A Figura 5, apresenta resultados idênticos aos observados na Figura 1, Figura 3 e Figura 4. Sendo assim, ressalva-se o facto do segmento de reta do grupo de controlo se manter quase na horizontal, denunciando uma variação mínima no que diz respeito à medida *Afetividade Negativa*, enquanto o grupo experimental desenha um segmento de reta em descendente, ilustrando uma variação positiva e estatisticamente significativa no sentido desejado.

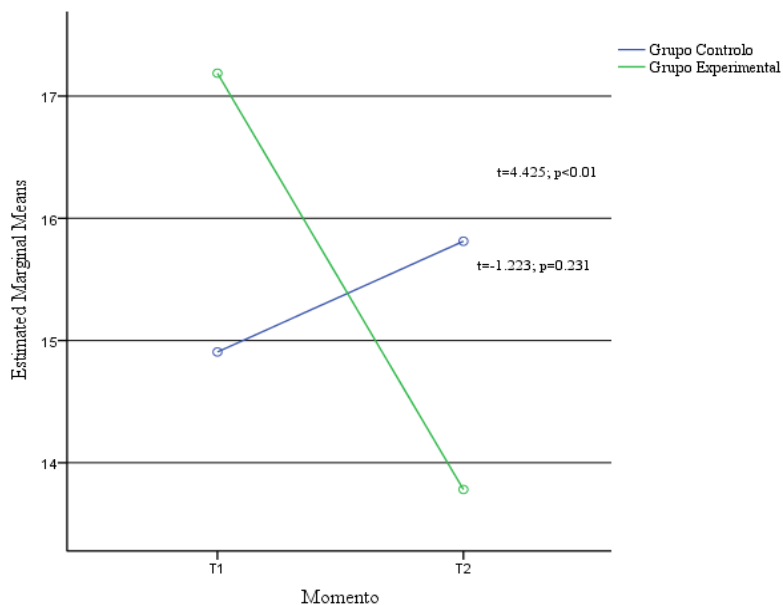


Figura 4. Análise da variância com medições repetidas para o fator *Afetividade Positiva*

#### 4. Discussão

O principal objetivo deste estudo foi explorar os impactos da Educação Positiva na promoção do Bem-estar Subjetivo em crianças do 4.º ano de escolaridade, através da aplicação dos manuais “Eu controlo as emoções” e “Eu decido”, pertencentes ao Programa “Crescer a Brincar”, e da utilização de dois instrumentos, a Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para crianças (EMSVC) e a Escala da Afetividade Positiva e Negativa (PANAS-C).

Através da análise de variância dos resultados em função do género, evidenciase, no geral, a inexistência de diferenças significativas ao nível da satisfação de vida nas crianças. Resultados estes, corroborados por vários estudos (Giacomoni, 2002; Arteché, 2003; Terry & Huebner, 1995 citado por Giacomoni, 2002; Poletto & Koller, 2011). Giacomoni (2002) ressalva mesmo o facto da satisfação de vida não estar relacionada com variáveis demográficas, mas depender do ambiente no qual a criança vive, sendo influenciada pela qualidade e pela presença de afetividade nos relacionamentos.

No que se refere à afetividade, os resultados são igualmente estatisticamente não significativos tendo em conta o género, contudo, ao considerar-se as médias, as crianças do género masculino comparativamente com as crianças do género feminino reportam, em ambos os grupos, índices mais elevados de afeto positivo, da qual uma das razões pode-se dever à sua boa saúde física (Steptoe et.al., 2005).

Por sua vez, as crianças do género feminino pertencentes ao grupo de controlo, apresentam índices mais elevados de afeto negativo, talvez devido ao facto de no geral estas terem sempre maior tendência para expressar as suas emoções desprazerosas e refletirem mais sobre as causas da sua tristeza (Fujita et.al., 1991; Poletto & Koller, 2011; Poletto, 2011), não lhes havendo sido transmitidas estratégias para as resolver, através do Programa Crescer a Brincar. Uma vez que quando estas encontram armas de resolução para os seus problemas, acabam por ter maior capacidade, do que as crianças do género masculino, de ultrapassar os seus medos e inquietudes, tal como é verificado nas crianças do grupo experimental.

Considerando os resultados obtidos através do teste *t* de student para amostras emparelhadas, constata-se que o grupo experimental apresentou uma diferença significativa na mudança de momentos ao nível das dimensões *Self*, *Self Comparado*, *Não Violência*, *Afetividade Positiva* e *Afetividade Negativa*. Tais resultados indicam que as crianças submetidas à intervenção aumentaram a satisfação consigo mesmas,

aquando a comparação das suas vidas com a dos seus pares, e quando não são vítimas de violência ou presenciam situações complicadas (Poletto, 2011), o que as faz sentir fortes, determinadas e isentas de medos ou angústia.

Em acréscimo evidencia-se uma tendência contrária no que diz respeito aos resultados do 1.º para o 2.º momento de avaliação, quando se procede à comparação dos resultados obtidos pelo Grupo Experimental e Grupo de Controlo.

De forma a analisar se as diferenças supramencionadas são resultado da intervenção ou não, verificou-se os efeitos das mesmas comparando os dois grupos (experimental *versus* controlo) tendo em consideração os momentos.

Posto isto, através das análises de variância (ANOVAS) observam-se resultados significativos em três das seis dimensões exploradas na EMSVC, ao nível do *Self*, *Não Violência* e *Família*, e nas duas escalas da PANAS C, na *Afetividade Positiva* e na *Afetividade Negativa*.

Sendo assim, pode-se afirmar que uma maior a vivência de afetos positivos, está totalmente associada à satisfação com o self, com as amígdalas (Poletto, 2011) e com a relutância face a situações violentas e que envolvam conflitos, sendo este um processo que se retroalimenta. Por exemplo, vínculos positivos e saudáveis com a família possivelmente proporciona a vivência e a expressão de afetos positivos entre os seus membros, e não de violência ou agressividade. Consequentemente, maior satisfação consigo mesmo poderá ser experimentada pela criança (*ibid*).

Em cada um dos fatores supracitados foi encontrada uma interação com significado estatístico, representativa dos ganhos do grupo experimental comparativamente ao grupo de controlo e cuja magnitude é considerada média/alta (Faria, 2008). Por sua vez, não se registaram interações estatisticamente significativas nas restantes dimensões *Escola*, *Amizade* e *Self Comparado*, ainda que neste último fator o grupo experimental tenha apresentado variações, estatisticamente significativas, no sentido desejado.

O resultado respeitante à dimensão *Escola* é confirmado pelo estudo de Nickerson e Nagle (2004), onde há evidências da menor satisfação ser ao nível deste fator.

Tendo em conta a amostra do presente estudo, é igualmente provável que estas dimensões, mais a *Amizade* e o *Self Comparado* sejam dos fatores que menos favoreçam o bem-estar das crianças, uma vez que é inerente a esta faixa etária a competição de uns com os outros, e além disso estas crianças encontram-se no final de um ciclo, onde há

imensa pressão no ambiente escolar devido à realização de exames preponderantes na passagem para 5.º ano de escolaridade, sendo visível uma certa disputa para ser o melhor.

Em acréscimo, além desta visão relativamente a estes resultados, outra explicação para estas terem sido as dimensões com menor relação com o Bem-estar Subjetivo, pode dever-se ao facto da forma como os descritores da *Escola*, *Self Comparado* e *Amizade* são interpretados e avaliados pelos instrumentos não serem totalmente correspondentes a como as dimensões são trabalhadas no Programa.

Face a todos estas conclusões, depreende-se que apesar de no geral as crianças submetidas ao Programa “Crescer a Brincar” estarem posteriormente mais satisfeitas com a sua vida no geral, existem certos aspetos específicos da sua vida nos quais tal não se verifica (Freitas et.al., 2012).

Globalmente estes resultados vem de certa forma ao encontro da expectativa inicial e parecem-nos relevantes, na medida em que a intervenção com base na Educação Positiva levada a cabo junto das crianças do grupo experimental teve um impacto positivo e significativo na maioria dos fatores avaliados.

Por outras palavras, os resultados deste estudo indicam que uma intervenção de Educação Positiva deste tipo, breve e focada em aspetos específicos, pode ser eficaz no incremento do bem-estar subjetivo das crianças submetidas à mesma.

O facto de os maiores ganhos terem ocorrido nas dimensões *Self*, *Não Violência*, *Família*, *Afetividade Positiva* e *Afetividade Negativa*, vai parcialmente de encontro com os resultados obtidos no estudo de Giacomoni (2002) onde se verificou que a Família e o Self eram fortes determinantes da satisfação de vida infantil. Além disso, estes resultados estão totalmente de acordo com os objetivos e com as atividades desenvolvidas neste mês de programa. Uma vez que através dos dois manuais se promoveu estratégias que: (a) incrementem capacidades e traços positivos, entre eles ser altruísta, empático e corajoso (Dimensão *Self*); (b) potenciem capacidades de resolução de problemas, de forma a que se evitem brigas (Dimensão *Não Violência*) e (c) fomentem em casa um ambiente de harmonia, e onde se resolve problemas sociais, de forma a evitar brigas e discussões (Dimensão *Família*).

Com base nas informações supramencionadas pode-se concluir que a Educação Positiva influencia de forma profícua a felicidade das crianças, tal como é corroborado pelo estudo de Cuñado e Garcia (2011), considerando-se a felicidade em vários aspetos como fundamental, devendo representar um objetivo educacional (Kristjánsson, 2012).

## 5. Considerações Finais

Tendo em conta o facto das escolas serem excelentes locais para intervenções psicológicas positivas, precisamente porque as crianças passam muito do seu tempo de vigília neste espaço (Kristjánsson, 2012), é fundamental que através de vários programas e estudos se inicie uma nova jornada com o apoio da Educação Positiva, centrando-se na relação entre a educação e a felicidade (Ling, 2012), o que consequentemente desenvolverá o futuro das crianças deste século (Cuñado & Garcia, 2011).

Posto isto, a Educação Positiva surge como um inegável campo de estudos e como uma nova perspectiva para a Psicologia, tornando-se cada vez mais frequente o estudo das emoções positivas (Passareli & Silva, 2007).

Em acréscimo, considerando-se a viabilidade da avaliação do bem-estar subjetivo através de instrumentos, é continuamente sugerido o desenvolvimento de projetos de intervenção junto às crianças, com o objetivo de aumentar os seus níveis de bem-estar subjetivo (Giacomoni, 2012).

Tendo em conta as informações supracitadas, realizou-se este estudo, onde, por conseguinte, e tendo por base os resultados encontrados através do mesmo, pode-se defender que através da aplicação do Programa “Crescer a Brincar”, evidenciam-se maiores níveis de felicidade nas crianças, mais precisamente um aumento ao nível das dimensões *Self* (i.e., autoestima, bom-humor, capacidade de relacionar-se, entre outros), *Família* (i.e., ambiente saudável, em harmonia, com relacionamentos satisfatórios, entre outros) e *Afetividade Positiva* (i.e., interesse, entusiasmo, inspiração, determinação, entre outros), e uma visível diminuição nas dimensões *Não Violência* (i.e. comportamentos agressivos) e *Afetividade Negativa* (i.e., angústia, descontrolo, culpa, irritabilidade, nervosismo, entre outros).

Nesta linha de pensamento, pode-se sugerir que programas deste género são fundamentais no que diz respeito à intervenção ao nível do Bullying ou gestão de conflitos em sala de aula (*Não Violência* e *Afetividade Negativa*), crianças que atravessam situações de divórcio por parte dos pais (*Família*), ou com problemas de comportamento alimentar (*Self* e *Afetividade Positiva*).

Tendo em conta que até então, as intervenções nesta área têm sido de índole específico, destinadas a uma mudança apenas individual (Seligman et.al., 2009; Kristjánsson, 2012), o facto deste estudo representar uma inovação neste fator, e

igualmente por evidenciar uma relação com variáveis como a felicidade, torna-se um desafio especial trabalhar este campo de estudos, o que deve, por isso, beneficiar de uma discussão mais alargada entre os diferentes agentes direta e indiretamente envolvidos.

Posto isto, são de assinalar as limitações do estudo apresentado, que podem acarretar algumas implicações na leitura e interpretação dos resultados.

Em primeiro lugar, por ser um tema bastante recente, é evidente a falta de revisão bibliográfica relacionada com a Educação Positiva.

Em acréscimo, faltou efetivamente, uma distribuição aleatória dos participantes, e uma amostra com maior dimensão, uma vez que o número limitado da mesma poderá ser igualmente controverso no que toca à viabilidade do estudo, admitindo-se assim a lacuna que este pode provocar.

Neste sentido, esta condição pode ser melhorada se, por exemplo, a intervenção ocorrer noutros anos letivos para além do 4.º ano de escolaridade. Contudo, é de ressaltar que a escolha deste ano letivo, deve-se ao facto dos manuais utilizados estarem adaptados ao 4.º ano de escolaridade e deste ser um ano especial pelo facto das crianças prepararem-se para enfrentar uma nova etapa, a transição para o 5.º ano, separando-se na maior parte dos casos do grupo de amigos. Neste sentido, não fazendo sentido abordar estas competências anteriormente, porque o caminho tinha de ser preparado e principalmente porque as crianças ainda não eram capazes de compreender tais conceitos e ainda menos de desenvolver estratégias relacionadas (Crusellas & Pereira, 2011).

Em terceiro lugar, apesar da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Infantil e as Escala PANAS-C terem mostrado ser instrumentos de fácil compreensão pelas crianças, as condições de recolha de dados não foram as melhores, devido à dispersão dos alunos aquando o preenchimento dos instrumentos e à constante monopolização das intervenções nesta mesma altura.

Juntamente com os dois instrumentos utilizados, teria sido importante a utilização de técnicas de carácter qualitativo, de forma a avaliar o bem-estar subjetivo das crianças tendo em conta itens descritivos mais amplos (Giacomoni, 2002), atribuindo maior validade ao estudo, o que talvez facilitasse uma maior correspondência entre as dimensões estudadas nos instrumentos e a forma como as mesmas foram trabalhadas no Programa.

Além de tudo isto, seria preponderante, num futuro próximo, utilizar uma nova medida de *follow up*, uma vez que foram observadas grandes melhorias em determinadas dimensões, contudo, há sempre uma tendência para a diminuição ao nível das diferenças entre os dois grupos, compreendendo-se desta forma qual é o sentido das alterações, e facultando-se consequentemente maior veracidade ao estudo.

Por último, é importante salientar que esta intervenção pretendeu apenas focar-se em determinantes considerados alicerces da Educação Positiva, o que convinha que numa futura investigação, fosse incrementado o bem-estar noutros campos, tais como um antídoto para a depressão e como uma auxílio a uma melhor aprendizagem e de pensamento mais criativo (Crusellas & Pereira, 2011).

Em suma, e tendo por base todos os resultados alcançados através deste estudo, pode-se afirmar que a continuidade de estudos envolvendo este tema é relevante, uma vez que o futuro desta área é promissor e muito ainda há para ser feito (Giacomoni, 2012).

O mesmo pode ser mencionado a respeito de avaliações sobre o bem-estar subjetivo, embora seja fundamental considerar a escolha de bons instrumentos de avaliação como o primeiro passo, devido à subjetividade do tema (Passareli & Silva, 2007).

Como se pode depreender de todas as informações supramencionadas e utilizando uma expressão de Noddings (2003, p.1) “(...) a felicidade e a educação são, propriamente, intimamente ligados. A felicidade deve ser um objetivo da educação, e uma boa educação deve contribuir significativamente para a felicidade individual e coletiva”.

## 6. Referências Bibliográficas

- Arteche, A.X.(2003). *O impacto do trabalho nas variáveis coping e bem-estar subjetivo em uma amostra de adolescentes*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- 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.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201–242.
- Costa, M.C. (2012). *Crescer a Brincar- A Intervenção do Projeto Ser Maior na Escola*. Acedido a 14 de Maio de 2013, em <http://sermaior.wordpress.com/2012/04/23/crescer-a-brincar-a-intervencao-do-projeto-ser-maior-na-escola/>
- 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.
- Crusellas, L., Barbosa, M., & Sá, I. (2007). Promoção do ajustamento psicológico no 1º Ciclo do ensino básico. Avaliação do programa Crescer a Brincar. *I Congresso Internacional: Intervenção com crianças, jovens e famílias*. Braga: Universidade do Minho.
- Crusellas, L., & Pereira, I.X.(2011). *Programa “Crescer a Brincar”- Concelho de Lagoa: Relatório Final 2010/2011*. Acedido a 13 de Março de 2013, em: [http://cms.cmlagoa.pt/upload\\_files/client\\_id\\_2/website\\_id\\_1/PASTA%20FICHEIROS/Lagoa\\_social/Lagoa%20Rel%20CB%20-%202010-2011.pdf](http://cms.cmlagoa.pt/upload_files/client_id_2/website_id_1/PASTA%20FICHEIROS/Lagoa_social/Lagoa%20Rel%20CB%20-%202010-2011.pdf)
- Cuñado, J., & Garcia, F.P. (2011). Does Education affect happiness? Evidence for Spain. *Social Indicators Research* , 108 (1), 185-196
- Eddington, N., & Shuman, R. (2005). *Subjective well being: Happiness*. Austin: Continuing Psychology Education.
- Esteves, C.V.S.(2011). *Autorregulação emocional e ajustamento comportamental no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa
- Faria, L. C. (2008). *A eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens: Estudo do impacto de uma intervenção*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.

- Freitas, M.L.P.F., Prette, A.D., & Prette, Z.A.P.D. (2012). Bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas [versão eletrônica]. *Área temática: 3- Capacidade e Talento*. Acedido a 6 de Janeiro de 2013, em: <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/BEM-ESTAR-SUBJETIVO-DE-CRIAN%C3%87AS-DOTADAS-E-TALENTOSAS1.pdf>
- 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.
- 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.
- Giacomoni, C., & Hutz, C. (2008). Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: estudos de construção e validação. *Estudos de Psicologia*, 23-35.
- Joseph, S., Linley, P. A., Hardwood, J., Lewis, C. A., & McCollam, P. (2004). Rapid assessment of well-being: The Short Depression-Happiness Scale (SDHS). *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 77(4), 463-478.
- Kristjánsson, K. (2012): Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in New Bottles? *Educational Psychologist*, 47 (2), 86-105
- Ling, Mr. (2012). Positive Education: Nurturing Thriving teachers and flourishing students. Acedido a 17 de Setembro de 2012, no *Web site* do: National Institute of Education on Singapore: <http://www.nie.edu.sg/nienews/mar12/22-01.html>
- Maps, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). Positive Education: Creating flourishing students, staff and schools [Versão eletrônica]. *Australian Psychological Society*. Acedido a 17 de Setembro de 2012, em: <http://www.psychology.org.au/publications/inpsych/2011/april/green/>
- Moreira, P.(2001). *Para uma Prevenção que Previna*. Coimbra: Quarteto Editora
- Moreira, P.(2007). *Eu decido: Resolução de problemas e tomada de decisão*. Coleção Crescer a brincar para o ajustamento psicológico. Porto Editora.
- Moreira, P.(2012). *Eu controlo as emoções: Gestão de emoções*. Coleção Crescer a brincar para o ajustamento psicológico. Porto Editora.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. *Archived Information*. Acedido a 22 de Outubro de 2012, em: [www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/title.html](http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/title.html)

- Nickerson, A.B., & Nagle, R.J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. New York: Cambridge University Press.
- Nunes, C.H.S., Hutz, C.S., & Giacomoni, C.H. (2009). Associação entre bem-estar subjetivo e personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 99-108.
- Passareli, P.M., & Silva, J.A. (2007). Psicologia Positiva e o Estudo do Bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia*, 24(4), 513-517
- Passareli-Carrazzoni, P., & Da Silva, J.A.(2012). Bem-estar subjetivo: autoavaliação em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia* , 29(3) I 415-425
- Poletto, M.(2011). *Bem-estar subjetivo: Um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Poletto, M., & Koller, S.H. (2011). Subjective Well-Being in Socially Vulnerable Children and Adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (3), 476-484.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- 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.
- 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.
- Steptoe, A., Wardle, J., & Marmot, M. (2005). Positive affect and health-related neuroendocrine, cardiovascular, and inflammatory processes. *PNAS*, 102 (18), 6508-6512.

## 7. Apêndices

### Apêndice A

#### *Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EM SVC)*

Gostaria de saber o que pensas sobre a tua vida e o que a envolve.

Por exemplo: Como te tens sentido? O que gostas de fazer?

Para cada frase escrita abaixo deves escolher a opção que melhor representa o que essa frase diz sobre ti. O importante é saber realmente o que pensas, por isso, responde às questões tendo em conta o modo como realmente pensas e não o modo como deverias pensar.

#### **Exemplo:**

<b>Eu gosto de ir ao parque!</b>					
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente

1. Eu divirto-me com muitas coisas. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	9. Eu divirto-me na escola. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
2. As outras crianças têm mais amigos do que eu. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	10. Eu sou uma pessoa bem humorada. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
3. Tenho pessoas que me ajudam. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	11. Os meus amigos ganham mais presentes do que eu. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
4. É bom brincar com os meus amigos. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	12. Eu divirto-me com as coisas que tenho. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
5. Eu aprendo muitas coisas na escola. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	13. Estou satisfeito (a) com os amigos que tenho. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
6. Eu sou uma pessoa carinhosa. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	14. Os meus professores gostam de mim. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
7. Os meus amigos brincam mais do que eu. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	15. Eu sou esperto(a). (1) (2) (3) (4) (5) (6)
8. Zangar-se com os outros resolve os problemas. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	16. As outras crianças são mais alegres do que eu. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
17. Eu fico feliz quando a minha família está reunida. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	34. Gosto de zangas. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
18. Eu relaciono-me bem com os meus colegas. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	35. Eu divirto-me com a minha família. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
19. Eu sou alegre. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	36. Gosto de conversar com os meus amigos. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

<b>20.</b> Os meus amigos podem fazer mais coisas do que eu. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	<b>37.</b> Eu sinto-me calmo(a), tranquilo(a). (1) (2) (3) (4) (5) (6)
<b>21.</b> A minha família dá-se bem. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	<b>38.</b> Procuo fazer coisas que me deixam feliz. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
<b>22.</b> Os meus amigos ajudam-me quando preciso. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	<b>39.</b> Os meus amigos zangam-se muito comigo. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
<b>23.</b> Eu gosto das atividades da escola. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	<b>40.</b> Eu sou divertido (a). (1) (2) (3) (4) (5) (6)
<b>24.</b> Eu sorrio bastante. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	<b>41.</b> Os meus pais são carinhosos comigo. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
<b>25.</b> Preciso de receber mais atenção. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	<b>42.</b> Tenho sempre ajuda quando preciso. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
<b>26.</b> Zango-me muito com os meus amigos. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	<b>43.</b> Eu gosto de ir à escola. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
<b>27.</b> A minha família gosta de mim. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	<b>44.</b> Tenho facilidade para fazer amigos. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
<b>28.</b> Eu divirto-me com os meus amigos. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	<b>45.</b> Os meus amigos divertem-se mais do que eu. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
<b>29.</b> Eu gosto de ajudar as pessoas. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	<b>46.</b> Gostaria que a minha família fosse diferente. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
<b>30.</b> Mantenho a calma. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	<b>47.</b> Sou irritadiço(a). (1) (2) (3) (4) (5) (6)
<b>31.</b> Os meus amigos são mais alegres do que eu. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	<b>48.</b> Os meus amigos gostam de mim. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
<b>32.</b> A minha família faz-me feliz. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	<b>49.</b> Eu sinto-me bem na minha escola. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
<b>33.</b> Eu gostaria que os meus amigos fosses diferentes. (1) (2) (3) (4) (5) (6)	<b>50.</b> A minha família ajuda-me quando preciso. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

## Apêndice B

### *Escala da Afetividade Positiva e Negativa*

Lê cada uma das afirmações e faz uma cruz em cima do número que consideres adequado para descrever as tuas reações e o teu comportamento durante o último mês. Utiliza a escala: 1- Nunca, 2- Às vezes, 3- Muitas vezes.

Faz uma cruz em cima do “1” se nunca te comportas como está descrito na frase. Faz a cruz em cima do “2” se em algumas ocasiões te comportas como está descrito na frase. Faz a cruz em cima do “3” se muitas vezes ou a maior parte do tempo te comportas como está descrito na frase. Pensa agora no último mês e responde a todas as perguntas.

	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>
1. Interessei-me pelas pessoas e pelas coisas.	1	2	3
2. Senti-me tenso(a) ou aflito(a).	1	2	3
3. Fui uma pessoa animada.	1	2	3
4. Senti-me perturbado(a).	1	2	3
5. Senti que tive vitalidade e energia.	1	2	3
6. Senti-me culpado(a).	1	2	3
7. Andei assustado(a).	1	2	3
8. Andei zangado(a) ou furioso(a).	1	2	3
9. Senti-me entusiasmado(a) pelas pessoas e pelas coisas.	1	2	3
10. Senti-me orgulhoso(a) e satisfeito(a).	1	2	3
11. Andei de mau humor ou irritado(a).	1	2	3
12. Andei ativo(a) e despachado(a).	1	2	3
13. Andei envergonhado(a).	1	2	3
14. Senti-me inspirado(a).	1	2	3
15. Senti-me nervoso(a).	1	2	3
16. Fui decidido(a)	1	2	3
17. Fui um(a) jovem atento(a).	1	2	3
18. Senti-me intranquilo(a) e preocupado(a).	1	2	3
19. Senti-me ativo(a).	1	2	3
20. Senti medo.	1	2	3

## Apêndice C

### *Declaração de Consentimento Informado*



Exmo. Encarregado de Educação

No âmbito da Unidade Curricular Dissertação de Mestrado do último ano do Curso Psicologia da Educação da Universidade do Algarve, encontro-me a realizar um trabalho de investigação sob a orientação do Professor Dr. Luís Sérgio Vieira, relativamente à influência da Educação Positiva no Bem-estar Subjetivo em Crianças do 4.º ano de Escolaridade.

Por outras palavras, pretendo verificar se ao aplicar a estas crianças algumas sessões relativas ao Programa “Crescer a Brincar” (i.e., gestão de emoções, resolução de problemas e tomada de decisões) no âmbito da Educação Positiva, o bem-estar subjetivo (termo técnico para felicidade) se modifica ou não, e de que forma.

As sessões serão constituídas por 8 alunos da mesma turma, e decorrerão duas vezes por semana, durante o mês de Janeiro, com a duração de aproximadamente 60 minutos, cada uma.

Os dados resultantes desta investigação são mantidos confidenciais, sendo divulgados publicamente apenas os resultados globais por grupo de indivíduos sem qualquer informação que leve à identificação dos respetivos participantes ou suas famílias.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
( Sara Gonçalves)

-----  
Eu, \_\_\_\_\_ declaro que fui informado(a) do objetivo e metodologia da investigação “A Educação Positiva na promoção do Bem-estar subjetivo em crianças do 4.º ano de Escolaridade”.

Estou consciente de que em nenhum momento eu ou o meu (minha) educando(a) seremos expostos(as) a riscos em virtude da participação nesta pesquisa e que poderei em qualquer momento recusar a continuidade sem nenhum prejuízo para a minha pessoa e/ou educando(a). Sei também que os dados do questionário pelo meu/minha educando(a) serão completamente anónimos, usados somente para fins científicos e destruídos pela investigadora após o estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim a confidencialidade. Os resultados do estudo serão por mim consultados sempre que solicitar. Fui informado(a) de que não terei nenhum encargo monetário nem receberei nenhum pagamento ou gratificação pela minha participação nesta pesquisa.

Depois do anteriormente referido, autorizo e concordo, voluntariamente, em que o (a) Aluno (a) \_\_\_\_\_ participe no referido estudo,

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Apêndice D

*Médias, Desvios-padrão, Teste t para Amostras Independentes relativamente ao género, em função do tipo de grupo*

	Grupo Experimental (N=32)						Grupo Controle (N=32)					
	Rapazes		Raparigas		<i>t</i>	<i>p</i>	Rapazes		Raparigas		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP			M	DP	M	DP		
<b>Self</b>	50.81	9.47	54.31	4.48	1.337	0.191	54.00	4.83	55.00	4.72	0.592	0.558
<b>Selfcomparado</b>	19.69	7.20	26.81	7.60	2.722	0.011	25.53	7.89	23.59	10.13	-0.600	0.553
<b>Nãoviolência</b>	8.56	5.45	8.13	3.48	-0.271	0.789	7.47	3.50	7.29	3.75	-0.134	0.894
<b>Família</b>	55.75	11.60	60.94	3.80	-1.699	0.100	60.47	3.04	60.29	3.37	-0.151	0.881
<b>Amizade</b>	47.94	8.90	49.50	4.23	0.635	0.530	52.33	3.31	50.76	4.54	-1.104	0.278
<b>Escola</b>	38.75	8.79	41.25	0.86	1.132	0.266	40.67	2.53	40.53	4.45	-0.105	0.917
<b>Afpositiva</b>	24.06	4.39	23.94	2.38	-0.100	0.921	26.27	2.37	25.47	3.32	-0.771	0.447
<b>Afnegativa</b>	17.94	5.47	16.44	3.16	-0.950	0.350	14.40	3.48	15.35	4.12	0.701	0.489

