



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

**Educação Positiva: a influência do pensar
positivamente na sala de aula no bem-estar de alunos
do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Algarve**

Alicia Brianna Saxe

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre
em Psicologia da Educação

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

2012

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

**Educação Positiva: a influência do pensar
positivamente na sala de aula no bem-estar de alunos
do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Algarve**

Alicia Brianna Saxe

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre
em Psicologia da Educação

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

2012

Declaração de autoria de trabalho:

Educação Positiva: a influência do pensar positivamente na sala de aula no bem-estar de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Algarve

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

Copyright

Alicia Brianna Saxe

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

Em primeiro lugar queria agradecer ao meu orientador, o Professor Doutor Luis Sérgio Vieira, pelo exemplo, pela confiança e pelo reconhecimento. Mais do que orientações, encontrei o apoio e motivação que me permitiram assumir o desafio de seguir as minhas próprias convicções.

Tenho que agradecer ainda ao meu pai, cujo amor incondicional é reflectido em todo o trabalho que eu faço. Agradeço também aos meus irmãos e a minha família portuguesa cujo apoio foi fundamental em todo este processo.

RESUMO

O bem-estar apresenta-se como o termo operacional para o conceito usualmente conhecido como felicidade, um tema de interesse histórico, tradicionalmente tratado pelos filósofos. Atualmente é reconhecido como um fator preeminente na saúde e no florescimento humano, considerando a evidência recente que associa os altos níveis de bem-estar com várias qualidades; características adaptativas, melhor saúde física, relações mais gratificantes, altos salários, o desempenho profissional superior, envolvimento com a comunidade, uma vida mais longa (Diener & Biswas-Diener, 2008; Seligman, 2011), o pensamento mais criativo e melhor aprendizagem (Seligman et al., 2009). Ultimamente, a psicologia educacional, motivada em grande parte pela abordagem preventiva adotada pela Psicologia Positiva, tem depositado particular interesse nos possíveis benefícios da promoção do bem-estar em ambientes escolares, mas a investigação e a prática não têm fornecido evidências suficientes que permitam determinar a sua eficácia.

O objetivo principal deste estudo, constituído por duas partes, é o de avaliar a eficácia de uma técnica de psicologia positiva que visa aumentar os níveis de bem-estar de crianças em salas de aula do primeiro ciclo de ensino básico em Portugal. O bem-estar subjetivo dos alunos participantes foi medido antes e depois de um exercício que exigia que eles, diariamente, recordassem e registassem as suas ocorrências positivas num caderno. Além disso, estes cadernos foram recolhidos após a conclusão do período experimental, com objetivo de examinar o conteúdo.

De acordo com investigações anteriores, os resultados suportam os benefícios da promoção desta atividade nas escolas de ensino básico e, também, mostram a habilidade dos estudantes portugueses para expressarem e refletirem sobre as suas próprias emoções e bem-

estar, um componente que poderia servir como um recurso e um fator de proteção durante a transição para a adolescência.

Palavras-chave: educação positiva, psicologia positiva, bem-estar subjetivo, satisfação com a vida, estudantes do ensino básico

ABSTRACT

Well-being is a more operational term of the concept people generally refer to as happiness, a historic topic of interest traditionally discussed by philosophers. It is now recognized as amongst the most prevalent factors to human health and flourishing, especially considering recent evidence linking high levels of well-being with adaptive characteristics, better physical health, more fulfilling relationships, high salaries, superior professional performance, involvement with the community, a longer life (Diener & Biswas-Diener, 2008; Seligman, 2011), more creative thinking, and better learning (Seligman et al., 2009).

Educational psychology, motivated in large part by the preventative Positive Psychology approach, has taken interest in the possible benefits of promoting this construct in school settings, but research and practice are still insufficient enough to determine the complete effectiveness.

The main purpose of this two-part study is to evaluate the effectiveness of a positive psychology technique that aims to increase levels of well-being in children in elementary school classrooms in Portugal. Subjective well-being of the student participants was measured before and after an exercise that required them to record personal positive occurrences in a notebook on a daily basis. Additionally, these notebooks were collected after the completion of the experimental period in order to examine the content.

In line with previous research, results support both the benefits of promoting this activity in elementary level schools and Portuguese students' ability to express and reflect on their own emotions and well-being, a component which could serve as a protective factor and a resource as they enter into adolescence.

Keywords: Positive Education, Positive Psychology, subjective well-being, life satisfaction, elementary school students

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
PARTE I: ENQUARAMENTO TEÓRICO	12
CAPÍTULO 1: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO POSITIVA.....	13
1.1 Psicologia Positiva	14
1.2 Bem-estar subjetivo.....	17
1.2.1 Dimensão cognitiva: Satisfação com a vida.....	22
1.2.2 Dimensões emocionais: Afeto positivo e negativo.....	23
1.3 Bem-estar infantil.....	25
1.4 Bem-estar na escola	29
1.5 Educação positiva aplicada	34
1.5.1 Penn Resiliency Program	34
1.5.2 Strath Haven Positive Psychology Curriculum	36
1.5.3 Geelong Grammar School	38
1.6 O futuro de educação positiva	40
PARTE II: ESTUDOS EMPÍRICOS.....	42
CAPÍTULO 2: SUBJECTIVE WELL-BEING OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN: THE INFLUENCE OF INCREASED POSITIVE THINKING IN CLASSROOMS IN SOUTHERN PORTUGAL.....	45
CAPÍTULO 3: TOPICS IN WELL-BEING: ANALYSIS OF A POSITIVE PSYCHOLOGY EXERCISE WITH ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN.....	61
CONCLUSÃO	73
REFERÊNCIAS	78

INDICE DOS ANEXOS

ANEXO I. Carta de autorização da diretora do agrupamento de escolas

ANEXO II. Consentimento dos responsáveis: Grupo de controlo

ANEXO III. Consentimento dos responsáveis: Grupo experimental

ANEXO IV. Autorização da utilização da *PANAS-C*

ANEXO V. Satisfação da Vida para Estudantes (*SLSS*)

ANEXO VI. Escala Multidimensional de Satisfação da Vida para Estudantes

ANEXO VII. Escala de afetividade positiva e negativa (*PANAS-C*)

LISTA DE ABREVIATURAS

BEP: Bem-estar psicológico

BES: Bem- estar subjetivo

MSLSS: *Multi-dimensional Student Life Satisfaction Scale*

PANAS: *Positive and Negative Affect Scale*

PEP: *Positive Educational Practices*

PRP: *Penn Resiliency Program*

SLSS: *Student Life Satisfaction Scale*

VIA: *Values in Action Signature Strengths Scale*

WWW: *What Went Well Exercise*

INTRODUÇÃO

Numa época em que existe mais tecnologia, comida, comunicação e recursos materiais do que nunca, estando da mesma forma, a sua distribuição mais equilibrada que estava antigamente, é curioso observar que, apesar destas circunstâncias, os níveis de felicidade não têm aumentado nos últimos 50 anos tanto como a riqueza material (Seligman, 2011). Esta tendência provocou, em parte, um interesse na área da psicologia para examinar as possíveis explicações. Estudos recentes relatam que a riqueza material pode contribuir para uma alta qualidade de vida mas, apesar disso, não se revela como a variável mais importante (Diener & Biswas-Diener, 2008). Embora exista uma noção popular de que é necessário ter sucesso (dinheiro) para se estar feliz, também é verdade que o povo afirma que “o dinheiro não traz felicidade” e evidências recentes sugerem que, não é o sucesso que determina a felicidade, mas são as pessoas felizes que acabam por ter mais sucesso na vida.

Assim, tornando-se um grande indicador de qualidade de vida, o conceito de felicidade surge como um dos temas mais frequentes na atual investigação da ciência psicológica, a qual experimentou um grande desvio no padrão tradicional no começo deste século. Observando-se uma inclinação dominante para os estudos de doenças mentais, uma nova área, a Psicologia Positiva, foi proposta para (re)integrar os estudos no que se refere aos aspetos mais positivos dos seres humanos, preocupando-se, especificamente na identificação e compreensão dos fatores e processos que contribuem para a otimização do bem-estar das pessoas, instituições, comunidades e nações do mundo.

Tradicionalmente, a psicologia de educação tem passado por idêntica tendência negativa, enfocando-se nos obstáculos ligados ao ensino, nas dificuldades de aprendizagem e nos problemas de natureza comportamental (Clonan, et al., 2004). A priorizar estes modelos interventivos, os psicólogos educacionais têm abandonado os alunos que não apresentam

dificuldades, os quais representam a maioria. Embora seja importante atender aos estudantes com necessidades educativas especiais e outras situações específicas, é igualmente pertinente considerar diferentes maneiras de otimizar a vida escolar e as situações de aprendizagem de todos os participantes no sistema educativo. Agora, o desafio para os sistemas educativos é incentivar uma mudança na política de intervenção, partindo de um modelo deficitário e remediativo da aprendizagem para uma abordagem mais preventiva do bem-estar e da resiliência. Durante a última década, psicólogos e educadores, têm trabalhado vigorosamente para combater o padrão tradicional e os seus esforços têm resultado num forte, apesar de recente e inicial, esforço de desenvolvimento de formulação de teorias e implementação de investigações que integram e testam abordagens mais holísticas.

Com o objetivo de compreender e contribuir para os conhecimentos desta nova área de psicologia, a presente investigação teve por objetivo explorar o bem-estar subjetivo de crianças do primeiro ciclo de ensino básico em Portugal. Consistiu na aplicação de uma atividade de psicologia positiva que pretende elevar os pensamentos positivos dos alunos do primeiro ciclo do ensino básico na sala de aula, exigindo-se que eles escrevessem e refletissem sobre momentos positivos do dia. Foi realizado um estudo, dividido em duas partes, que visou; 1) explorar a possibilidade de aumentar os níveis de bem-estar subjetivo de alunos do primeiro ciclo de ensino básico; 2) fornecer uma breve descrição analítica dos tópicos e temas dos pensamentos positivos dos mesmos.

Parte I:

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPITULO 1

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO POSITIVA

1.1 PSICOLOGIA POSITIVA

Refletida nos milhares de publicações produzidas durante o último século nas áreas de antropologia, sociologia e psicologia, o conhecimento no que se refere ao comportamento humano tem expandido drasticamente. Embora esta literatura seja uma base crucial para o avanço da compreensão do ser humano, a maior parte tem tratado, maioritariamente, dos aspetos negativos do ser humano, observando-se uma grande vaga de informação no que se refere a uma maior qualidade de vida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Nos últimos 50 anos, as doenças mentais e patologias tornaram-se a maior preocupação dos psicólogos, abandonando os aspetos positivos. As estatísticas mostram que menos de 30% das pessoas sofrem de uma patologia clínica (Seligman, Parks, & Steen, 2004), o que suscitou a questão de porque é que os outros 70% das pessoas têm sido esquecidos?

Na edição especial da revista *American Psychologist* de 2000, Seligman e Csikszentmihalyi tratam destas perguntas e sugerem uma mudança no paradigma de psicologia. Defendem a importância de definir e articular o que compõe uma vida satisfatória, de identificar os fatores envolvidos no bem-estar das pessoas e de cultivar uma sociedade com indivíduos e instituições que promovam o desenvolvimento positivo de todos. Atestam que o objetivo da psicologia tem de se converter porque o tratamento de doenças não é o mesmo que providenciar oportunidades para que todos os seres humanos possam florescer (Seligman, 2011; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Esta proposta tem motivado investigadores dos vários domínios da psicologia a deixar de atender, apenas, nos aspetos negativos da vida e começar a fundar uma psicologia mais positiva, que explore os componentes positivos que contribuem para a otimização da qualidade de vida (Gable & Haidt, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)

Esta mudança de paradigma levou ao surgimento de uma nova área, conhecida como a Psicologia Positiva. É definida como o estudo científico das condições e processos que contribuem para o funcionamento ideal, ou florescente, de pessoas, grupos e instituições (Seligman, 2002). Este campo tem como objetivo valorizar as experiências subjetivas: bem-estar e satisfação, felicidade com o passado, esperança e otimismo no futuro e o fluxo e felicidade no presente. Além disso, envolve as características positivas individuais: a capacidade de amar e perdoar, a capacidade de fazer amigos, perseverança, criatividade, espiritualidade e conhecimento. Ao nível do grupo e comunidade, valoriza as virtudes cívicas e as instituições que promovem o altruísmo, a moderação, civismo, tolerância e ética de trabalho (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Apesar de só recentemente se ter verificado a formação de uma área com maior preocupação nas características positivas do ser humano, varias interações multidisciplinares durante o último século têm resultado nesta transformação para uma psicologia mais positiva. Antes da Segunda Guerra Mundial a psicologia tratava de assuntos mais positivos, sendo que as três missões principais eram: curar doenças mentais, tornar a vida das pessoas mais produtivas e identificar e desenvolver talento (Terjesen, et al., 2004). Infelizmente, depois da Segunda Guerra Mundial observa-se uma mudança na preocupação dominante de estudos sobre doenças psicológicas, pois a opção por estudos nesta área vão mais diretamente no sentido das oportunidades dos investigadores obterem financiamento, uma vez que fora estabelecido nos EUA o *National Institute of Mental Health* e o *Veteran's Administration* que dava prioridade à investigação dos distúrbios mentais relacionados com o stress (Seligman, 2002).

Dentro de uma época atormentada pelos estudos de comportamento negativo, existia também o movimento Humanista, com objetivo de explorar conceitos mais positivos,

nomeadamente os trabalhos de Carl Rogers e Abraham Maslow nos anos 60 (Giacomoni, 2008). DeCarvalho (1991) atesta que os paradigmas humanistas ainda são significativos, especialmente na educação, e que, por exemplo, a crise na educação americana continua, em parte, porque falta introduzir uma dimensão humanista no sistema. O esforço para criar modelos preventivos têm sido aparente na literatura durante os últimos 40 anos, mas estas abordagens não chegaram a ser incorporadas na prática. Embora a Psicologia Humanista visasse desenvolver perspectivas positivas, faltava uma base empírica que sustentasse a sua relevância e as teorias acabaram por não ser aplicadas na prática.

Portanto, a psicologia passou os últimos 50 anos centrada no comportamento humano mais negativo. Este modelo de doença-cura tem tido uma grande contribuição para a psicologia e para a sociedade inteira, desenvolvendo o conhecimento das etiologias de várias patologias, para as quais tem acrescentado diversas intervenções. Embora não seja a maior parte da população, ainda existem milhares de pessoas que sofrem de doenças mentais, sendo necessário manter (e melhorar) a qualidade do diagnóstico e tratamento destas perturbações. O objetivo da psicologia positiva não é estigmatizar o resto da psicologia como um campo negativo ou desacreditar o trabalho que têm realizado, mas sim adotar uma abordagem mais preventiva que investigue os elementos que protejam as pessoas contra as doenças.

A finalidade principal, no nível pessoal, da psicologia positiva é a experiência positiva, mas ainda não existe consenso quanto ao que compõe esta experiência positiva. Peterson (2000) atesta que a tendência de experimentar acontecimentos favoreís é mediada pelo otimismo, sendo que uma pessoa otimista interpreta os eventos externos mais positivamente. A Teoria de Autodeterminação de Ryan & Deci (2000) explica a experiência positiva em termos de satisfação das necessidades inatas de competência, de autonomia e de

pertença do indivíduo. Diener (2000) defende que a experiência positiva é constituída por avaliações cognitivas e emocionais subjetivas e pelo sentir positivamente sobre a própria vida.

Vários conceitos diferentes oferecem explicações sobre o que exatamente significa, “a experiência positiva”. Atualmente é crucial fornecer uma melhor clarificação, baseada na evidência científica, destes conceitos e dos modelos que facilitam o desenvolvimento de características positivas de todas as pessoas, e que, por sua vez, as protegem das patologias. Estas características (resiliência, otimismo, capacidades interpessoais, esperança, perdão, altruísmo, coragem, etc.) não só atuam como defesas contra as doenças mentais, mas também contribuem para um desenvolvimento holístico dos indivíduos, preparando-os para ser mais adaptáveis (Suldo & Huebner, 2004) e para tomar decisões no mundo moderno, cheio de incertezas. Estas virtudes são cada vez mais importantes, uma vez que este novo século caracteriza-se por instabilidade e incertezas pessoais, profissionais e sociais (Savickas et al., 2009).

1.2 BEM-ESTAR SUBJETIVO

A felicidade tem sido uma curiosidade entre pensadores, filósofos e, no último século, investigadores e académicos. Representa, em várias formas, aquilo que tem sido apontado em todas as épocas como a última meta das aspirações humanas (Vieira, 2007). Ultimamente, as ciências sociais têm mostrado um enorme interesse neste tema, especificamente na definição e compreensão dos fatores e processos que compõem uma vida feliz.

Atualmente os psicólogos têm demonstrado a felicidade como um fator benéfico que contribue para o melhor funcionamento do ser humano (Diener & Biswas-Diener, 2008), mas

demandou décadas de trabalho multidisciplinário para conseguir chegar a estas conclusões. As raízes dos estudos de bem-estar vêm, em grande parte, por uma evolução das abordagens de saúde no último século. Estando controladas as grandes epidemias, em resultado da implementação do modelo biomédico e da prevenção de infeções, fruto da Primeira Revolução da Saúde, verificou-se uma forte diminuição da taxa de mortalidade no mundo. A Segunda Revolução da Saúde assumiu outro desafio, o de combater os comportamentos (fumar, consumir álcool e drogas, assumir riscos) que se acreditava estarem na origem das principais causas de mortalidade da população no século XX (Pais Ribeiro, 1998, 2005).

Emergiu o modelo Biopsicossocial aplicado à saúde mental e à saúde em geral, reconhecido como uma abordagem integral e holística, necessário para ultrapassar o reducionismo da perspectiva biomédica na promoção da saúde. Os fatores macrossociais, como as diferenças culturais, os eventos extremos das guerras e dos grandes desastres, as condições sócioeconómicas deficitárias, o suporte social insuficiente e os ambientes psicológicos adversos, são todos fatores independentes das características biológicas e individuais, mas que provam o papel determinante dos contextos na evolução de muitas doenças, incluindo as doenças psiquiátricas (Saraceno, 1995). Assim, a saúde psicológica converte-se num dos assuntos mais relevantes na saúde global das pessoas.

A saúde mental tem sido definida de muitas formas, mas neste momento torna-se consensual que se define para além da ausência de perturbações mentais. Presentemente o conceito inclui dimensões positivas como o bem-estar subjetivo, a perceção de autoeficácia, a autonomia, a competência, a auto-atualização do potencial intelectual e emocional próprio, entre outras (WHO, 2001). A psicologia positiva valoriza estes conceitos e visa usar a teoria, a investigação e as técnicas de intervenção para compreender o desenvolvimento deles nos indivíduos (Compton, 2005). Já é impossível separar a saúde da psicologia, uma vez que os

dois campos têm o mesmo objetivo de ajudar as pessoas a aumentar as suas forças físicas e psicológicas e a desenvolver o seu potencial que, em torno, contribue para otimizar a bem-estar global das pessoas.

Sendo um tópico de interesse histórico, o bem-estar tem sido definido de várias maneiras na literatura filosófica e científica. Warner Wilson (1967) declarou que as pessoas mais felizes eram as que tinham mais vantagens. No estudo denominado, *Correlates of Avowed Happiness*, Wilson definiu a pessoa feliz como "...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).

Diener e Biswas-Diener (2008) explicam que a felicidade é o bem-estar subjetivo. "...how people evaluate their lives and what is important to them...it is often related to some degree to their objective circumstances, but it also depends on how people think and feel about these conditions....happiness is the name we put in thinking and feeling positively about one's life," (p.4).

Seligman et al. (2009) explicam ainda que a felicidade pode ser dividida em três dimensões diferentes. A primeira é hedônica, comparável ao conceito de Diener e Biswas-Diener (2008) que as inclui as emoções positivas como parte da felicidade. Esta parte refere-se à ocorrência de emoções positivas como amor, alegria e prazer. A segunda dimensão corresponde ao conceito de fluxo de Csikszentmihalyi (1990): o envolvimento total e a falta de consciência nas atividades em que um indivíduo participa. A terceira dimensão concentra-se na ampliação do sentido de vida individual através das relações com outras pessoas, das gerações futuras e da espiritualidade.

Juntamente com o progresso na determinação do que exatamente é a felicidade, as investigações recentes têm resultado na distinção entre os conceitos de bem-estar objetivo e bem-estar subjetivo. No lado objetivo da avaliação da qualidade de vida, conhecido por Bem-Estar Psicológico (BEP), entende-se que a saúde, o ambiente físico, os recursos, a localização, ou outros indicadores observáveis, compõem o espectro da qualidade de vida que uma pessoa tem. Pelo lado subjetivo, a qualidade de vida é composta de julgamentos que o indivíduo faz sobre a sua vida, baseado na comparação do padrão que cada pessoa determina para si próprio (Diener, Emmons, Larsen, Griffin, 1985). Enquanto esta autoavaliação, denominada de bem-estar subjetivo (BES), funciona, para vários autores, como um contrato operacional para a felicidade (Diener e Biswas-Diener, 2008), o BEP é cada vez mais relacionado com o bem-estar material, que não se mostra ser o maior preditor de qualidade de vida (Csikszentmihalyi, 1990; Seligman, 2011).

Tradicionalmente, os economistas identificavam o bem-estar das pessoas com o rendimento, uma medida objetiva, fácil de avaliar. Este, 'bem-estar material' é a avaliação do rendimento ou, de modo mais geral, a contribuição dos bens e serviços que o dinheiro pode comprar para o seu bem-estar. Observou-se a necessidade de se proceder a uma distinção operacional entre o bem-estar material e o bem-estar global de uma pessoa. Agora encontra-se outros aspetos além dos recursos materiais, que determinam o bem-estar ou a qualidade de vida – a saúde, as relações, a satisfação com o trabalho, a liberdade política, entre outros. Com a emergência do conceito de bem-estar, como o conhecemos hoje, foi necessário proceder a uma distinção operacional e terminológica entre o bem-estar material e o bem-estar global (Van Praag & Frijters, 1999).

Alguns fatores subjetivos e objetivos têm mostrado estar correlacionados, mas não é evidente até que ponto (Diener e Biswas-Diener, 2008). Diener e Lucas (2000) defendem que

os fatores externos têm um papel no bem-estar dos indivíduos (especialmente nos casos de pobreza extrema) mas que o BES só pode ser observado e relatado pelo próprio indivíduo e não por indicadores externos. Processos e fatores que contribuem para um BES elevado continuam a ser identificados, explorados e debatidos. É reconhecido que existe uma diferença entre o BEP, os componentes mensuráveis externamente e o BES, as avaliações subjetivas que as pessoas fazem sobre o seu próprio bem-estar. Os fatores objetivos relacionados com o bem-estar são geralmente mais fáceis de medir e, portanto, a base de dados sobre BEP é tradicionalmente maior.

As seis variáveis preditoras conhecidas de BES são: autoestima positiva; sentido e propósito na vida; sentido de controlo; relações sociais e positivas; extroversão; otimismo (Compton, 2005). Pelo contrário, dinheiro, idade, género, educação, raça e clima não se revelaram preditores significativos. De acordo com as várias investigações realizadas acerca do BES, as variáveis de personalidade parecem ser, entre todas as variáveis atrás referidas, as mais influentes (DeNave & Cooper, 1998 cited in Vieira, 2007).

Existe um entendimento por parte de vários autores (Diener et al., 1997; Diener & cols., 1999; Diener & Lucas, 2000) de que o BES se constitui como um amplo fenómeno e deve ser considerado uma área de interesse científico que engloba três conceitos específicos: julgamentos globais de satisfação com a vida, experiências emocionais positivas e experiências emocionais negativas (Diener et al, 1999). Nesse sentido, o conceito de BES é articulado por duas perspetivas em psicologia: uma que se assenta nos domínios da cognição e se operacionaliza por avaliações de satisfação (com a vida em geral, com aspetos específicos da vida como o trabalho) e outra que se sustenta nas teorias sobre estados emocionais, emoções, afetos e sentimentos (afetos positivos e afetos negativos) (Siqueira & Padovam, 2008).

1.2.1 ELEMENTO COGNITIVO: SATISFAÇÃO COM A VIDA

O componente cognitivo, a satisfação de vida, é definida como uma autoavaliação global que depende da comparação de circunstâncias que foram escolhidas pelo próprio indivíduo (Diener et al., 1985) e esta avaliação é diferente dos estados emocionais transitórios. O indivíduo faz estes julgamentos enquanto reflete nos aspetos existentes da sua vida, pensando nos aspetos negativos e positivos e utiliza essa comparação para determinar se está satisfeito ou não (Lucas, Diener, & Suh, 1996). Assim, o investigador não precisa de saber os valores, crenças, necessidades e objetivos dos indivíduos para poder avaliar a satisfação da vida, considerando que é um julgamento individual e subjetivo.

Defende-se que este julgamento é estável temporalmente e que é, pelo menos, parcialmente independente do estado emocional da pessoa (Diener & Lucas, 2000). Adicionalmente, a satisfação de vida não é apenas uma consequência cognitiva, mas influencia também os processos psicológicos e comportamentais e, portanto, serve como uma base onde julgamentos positivos podem crescer (Huebner, E.S., 2004; Fredrickson B., 2004).

Embora não haja consenso para um modelo usualmente aceite (Huebner E.S., 2004; Vieira, 2007), os modelos existentes de satisfação com a vida são geralmente organizados com base nas suas estruturas dimensionais, sendo unidimensional (satisfação com a vida em geral) ou multidimensional (satisfação com diferentes aspetos da vida da pessoa). Modelos unidimensionais defendem que há um único valor que representa diferentes níveis de satisfação com a vida, enquanto os modelos multidimensionais requerem uma pontuação ponderada, calculada com as avaliações separadas dos vários aspetos da vida (Huebner E.S., 2004).

1.2.2 ELEMENTOS EMOCIONAIS: AFETO POSITIVO E NEGATIVO

O afeto, em referência a BES, está relacionado com a frequência que um indivíduo experimenta emoções positivas e negativas, sendo que uma pessoa com alto BES experimenta mais afeto positivo do que negativo. O afeto positivo refere-se aos estados de entusiasmo, envolvimento e atenção. Um indivíduo com afeto positivo mais elevado demonstra maiores níveis de energia, concentração e satisfação na atividade, enquanto uma pessoa com níveis mais baixos de afeto positivo exprime mais tristeza e menos energia. A dimensão de afeto negativo refere-se a emoções como a angústia e a insatisfação. Uma pessoa com afeto negativo elevado experimenta mais raiva, culpa, medo e nojo, enquanto estados de calma e tranquilidade estão relacionados com afeto negativo mais baixo. É importante reconhecer que são, de facto, duas dimensões diferentes (Watson, Clark, & Tellegen, 1988) e que devem ser tratadas e medidas separadamente (Diener & Lucas, 2000).

Apenas a ocorrência contínua de emoções positivas não é uma situação que leve ao BES ideal. É um equilíbrio entre a experiência de afeto positivo e negativo que sinaliza um maior BES (Diener & Lucas, 2000). Pessoas que experimentam afeto positivo extremo parecem também expressar níveis extremos de afeto negativo, portanto, o indivíduo com maior BES costuma ter mais emoções positivas em geral, mas isso não ocorre sem pelo menos uma pequena frequência de emoções negativas também (Diener & Biswas-Diener, 2008; Siqueira & Padovam, 2008). Costa e McCrae (1980) afirmam que o equilíbrio entre afectos positivos e negativos indica o índice de BES global alcançado por uma pessoa, pelo que, afectos positivos e afectos negativos contribuem de forma independente para o BES.

Assim, o afeto positivo é a medida que reflete o entusiasmo com a vida, isto é, traduz-se na tendência para experimentar sentimentos e emoções agradáveis, tais como: alegria, entusiasmo, orgulho e felicidade. O afeto negativo é a medida que reflete a indisposição ou perturbação, ou seja, exprime-se pela disposição para experimentar sentimentos e emoções desagradáveis, como: culpa, vergonha, tristeza, ansiedade e depressão (Diener et al., 1999).

É importante distinguir entre a frequência e a intensidade das experiências emocionais (Robbins & Kliewer, 2000). Investigações mais recentes têm vindo a revelar que a intensidade das emoções não é o melhor preditor da felicidade mas sim a sua frequência. Deste modo, o indivíduo que sente emoções agradáveis por períodos de tempo mais longos e experimente emoções desagradáveis intensas mas esporádicas, apresenta elevado nível de felicidade, mesmo que as emoções agradáveis sejam moderadas (Novo, 2003), pelo que a frequência de experiências emocionais positivas são mais importantes na determinação do bem-estar do que a intensidade da experiência.

Diener & Biswas-Diener (2008) fazem um resumo das investigações que mostram a felicidade como um recurso que fornece melhorar a saúde, as relações interpessoais, os processos cognitivos, o desempenho académico e profissional, o rendimento, etc. Argumentam que, tanto como o polegar é feito para que o ser humano possa agarrar, as emoções têm a função de facilitar interpretações que as pessoas fazem de si próprios, dos outros e dos vários contextos da vida e, deste modo, manifestar o comportamento mais adequado para cada situação. Defendem que ambos os tipos de emoções são necessários, uma vez que existem situações distintas na vida real. “Fear functions to keep us safe by motivating us to avoid perceived dangers and guilt functions to guide our behavior through moral decision making...Positive emotions energize us to develop our physical, intellectual, and social resources...” (p.21).

A teoria de *Broaden and Build* de Fredrickson (2004) explica que as emoções positivas são uma expressão da saúde e sanidade e permitem um florescimento ou expansão (*broaden*) cognitivo e comportamental e também favorecem a construção (*build*) de recursos psicológicos e emocionais. As emoções negativas, como medo, raiva e desgosto levam a comportamentos focados em evitar ou enfrentar a ameaça, por outro lado, emoções positivas, aumentam a flexibilidade e a amplitude da cognição e do comportamento.

1.3 BEM-ESTAR SUBJETIVO INFANTIL

Ainda falta um aprofundamento das investigações do bem-estar subjetivo em crianças, mas os resultados internacionais que existem sugerem que a maioria das crianças demonstra altos níveis de BES (Diener & Biswas-Diener, 2008; Giacomoni, 2002). Estudos iniciais focaram-se em correlações, tais como, as características demográficas, de personalidade, fatores ambientais, e os comportamentos da criança. Estudos posteriores pretenderam prever a satisfação com a vida através da identificação de variáveis específicas dentro destes grupos. A investigação atual coloca mais importância nos mecanismos específicos psicossociais e cognitivos que ligam a qualidade de vida subjetiva e os seus determinantes e consequências (Huebner et.al., 2004; Seligman et al., 2009).

Huebner (1991) realizou um dos primeiros estudos sobre a satisfação de vida infantil. Utilizando a Escala de Satisfação de Vida de Estudantes (*SLSS*) e testes de personalidade, encontrou correlações entre a satisfação de vida e autoestima, *locus* de controlo, ansiedade e tendências para extroversão e neuroticíssimo. Paralelamente aos resultados que se observam

com adultos, a satisfação da vida na infância é influenciada pelas características de personalidade, sendo que os estudantes extrovertidos, com *locus* de controle interno, com alta autoestima e pouca ansiedade apresentam altos níveis de satisfação de vida.

As investigações posteriores começaram a integrar os elementos emocionais. Examinando os três elementos de BES em adolescentes, Huebner e Dew (1996) aplicaram duas medidas; a Escala de Satisfação de Vida de Estudantes (Huebner, 1991) e a Escala de Afeto Positivo e Negativo (*PANAS*, Watson, Clark, Tellegen, 1988). Tal como nos adultos, foram encontradas as três dimensões (afeto positivo, afeto negativo, satisfação de vida) sendo separáveis mas relacionadas. Este estudo mostra que a satisfação com a vida não reflete simplesmente a componente emocional positiva, mas também o inverso do afeto negativo.

A seguir, a satisfação de vida nas crianças começou a ser explorada como um construto multidimensional, dividido em cinco partes: família, amigos, escola, ambiente onde vive e o *self*. Alguns estudos incorporaram categorias diferentes para melhor adaptar as dimensões diversas que se apresentaram em populações internacionais (Giacomani, 2001). Huebner (1994) construiu a Escala de Satisfação de Vida Multidimensional (*MSLSS*) para investigar os efeitos das variáveis demográficas e os domínios diferentes de satisfação. Paralelamente com os resultados dos estudos de satisfação de vida global de crianças e adultos, descobriram que, em geral, as variáveis sociodemográficas não têm efeito sobre as medidas de satisfação com a vida. Huebner, Funk, e Gilman (2000) descobriram que a baixa satisfação de vida também está correlacionada com atitudes negativas sobre os professores e a escola.

Existem relatos inconsistentes na literatura, mas a satisfação com a vida é apresentada como um conceito não influenciado particularmente pelas variáveis demográficas como sexo,

idade, nível de ensino, etnia e nível socioeconómico (Huebner, 1991; Huebner & Alderman, 1993). Resultados de estudos de pequena escala nos EUA que comparam crianças Afro-Americanas com os seus colegas Caucasionos sugerem que os Afro-Americanos apresentam uma ligeira redução no índice de nível de satisfação com a vida. Os resultados de estudos de maior escala, com crianças e adolescentes, não mostram diferenças significativas (Huebner E. S., 2004). Neto (2001) encontrou pequenas diferenças em adolescentes imigrantes em Portugal, sendo que certos grupos de imigrantes expressam menos satisfação do que os seus colegas portugueses. Os resultados das investigações que analisaram o nível socioeconómico e a satisfação com a vida não são muito claros, exceto em situações de pobreza extrema, onde se observa menor satisfação com a vida (Cummins, 2001; Diener & Diener, 1996).

Diener et al. (1999), defendem que as variáveis demográficas apresentam um papel importante na satisfação com a vida, mas são provavelmente mediadas por processos psicológicos. Atualmente os investigadores investigam a influência dos fatores situacionais e temperamentais.

A relação entre a criança e os pais, a vida em casa e a vida escolar também desempenha um grande papel na satisfação de vida global. Young et al. (1995) observaram que comportamentos intrínsecos (versus extrínsecos) de apoio dos pais estão relacionados com a satisfação da vida dos adolescentes. Ash e Huebner (2001) contribuíram com a identificação de fatores situacionais depois de encontrarem correlações significativas entre estressores (a escola, amigos e família) e a satisfação de vida. McCullough, Huebner & Laughlin (2000), explicam que a presença de experiências positivas diárias (tempo de lazer, oportunidades para ajudar os outros) prevê, de melhor forma, o índice de BES de crianças do que a acumulação de fatores stressantes graves e diários. Num estudo internacional,

encontraram uma relação positiva entre a admiração dos pais e a satisfação de vida dos adolescentes, independente da cultura.

Ash e Huebner (2001) suportam um modelo cognitivo de mediação de satisfação com a vida, afirmando que a relação entre experiências negativas de vida e satisfação de vida é mediada por um *locus* de controlo externo. Sugerem que, embora as experiências de vida estejam significativamente associadas com julgamentos de satisfação com a vida, as experiências de vida não fornecem uma explicação completa da associação.

Uma revisão de literatura por Huebner (2004) descreve uma satisfação de vida elevada em jovens, estando relacionada com temperamento extrovertido, com o *coping ativo*, o *locus* de controlo interno, autoconceito positivo, sentido da vida, a participação em atividades significativas e pró-sociais e menor probabilidade de envolvimento com drogas e/ou álcool e comportamento psicopatológico. Estas correlações são paralelas aos resultados observados com adultos, mostrando que o BES é uma característica que está associada ao bom funcionamento de crianças e de pessoas adultas.

Em suma, podemos dizer que a satisfação de vida em crianças e adolescentes se refere a diversas variáveis importantes, relevantes para o funcionamento adaptativo e é reconhecida como uma via cognitiva através da qual experiências ambientais se relacionam com o comportamento. Os autores têm abordado este conceito, principalmente, de maneira exploratória com o objetivo de obter um construto operacional, criando um enquadramento mais sólido, o qual os futuros investigadores poderão aprofundar e expandir.

Atualmente os investigadores estão a explorar o papel da satisfação da vida enquanto variável preditiva. Tanto como o BES serve como recurso para adultos, adolescentes com níveis positivos de satisfação com a vida (por oposição a adolescentes menos satisfeitos)

mostram menor probabilidade de, mais tarde, desenvolverem problemas exteriorizados quando confrontados com eventos adversos da vida, evidenciando a satisfação como ferramenta de proteção psicológica contra os efeitos dos eventos stressantes (Suldo & Huebner, 2004). Huebner et al. (2004), sugerem que, embora as investigações sejam preliminares, correspondem aos estudos com adultos que apontam a alta satisfação com a vida como preditiva de comportamento mais adaptativo.

Os psicólogos, durante os últimos 30 anos, têm trabalhado para poder definir o que é o BES infantil e estabelecer quais os fatores mais influentes na formação do mesmo. É crucial agora que os investigadores das áreas que trabalham especificamente com crianças (e.g., psicologia da educação) desenvolvam estudos que examinam o BES como um possível preditor de sucesso no futuro, a demonstrá-lo como um recurso que pode ser trabalhado para aumentar a qualidade de vida e, desse modo, integrando-o nos modelos (educacionais).

1.4 BEM-ESTAR NA ESCOLA

Uma dos objetivos de psicologia positiva é alterar instituições existentes ou criar novas instituições, para que elas tenham o objetivo de promover o desenvolvimento positivo dos participantes, facilitando uma alta qualidade de vida para todos. Sendo uma instituição na comunidade com acesso direto e contínuo a crianças, famílias e recursos, as escolas parecem ser prestar para o cultivar do desenvolvimento positivo. Apesar destas circunstâncias, a prática e as investigações de psicologia educacional não têm sido influenciadas diretamente pelos objetivos de psicologia positiva (Clonan et al., 2004; Noble & Mcgrath, 2008; Terjesen, et al., 2004).

A psicologia escolar atual aborda, quer aspetos centrais e diretamente conotados com a função deste contexto (ensino, aprendizagem, avaliação, etc.), quer paralelamente manifesta atenção quanto aos demais aspetos de âmbito psicológico, preocupando-se especialmente com as deficiências. O papel do psicólogo educacional/escolar tem sido, tradicionalmente, centrado no tratamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais, ou com os alunos “at-risk”. Infelizmente, apenas uma pequena percentagem de alunos faz parte destas categorias. Incongruentemente, 80% do currículo da formação dos psicólogos educacionais trata-se de deficiências de aprendizagem (Curtis, et al., 2002 cited in Clonan et al., 2004).

Atualmente, a psicologia educacional reconhece a grande necessidade de adotar um modelo mais preventivo, ao invés dos modelos existentes que baseam-se predominantemente na intervenção. Clonan et al. (2004) defendem que um modelo positivo na psicologia educacional é, no momento atual, especialmente crucial, enfatizando o fato de que as escolas se têm preocupado excessivamente na intervenção e necessitam de orientar a sua ação para a prevenção, cujo objetivo seja o melhorar as competências de todas as crianças e não só intervir nas situações problemáticas. Reschly e Ysseldyke (2002) acrescentam, ainda a este respeito, que é essencial que os psicólogos educacionais mudem o seu foco de atenção para as competências e capacidades dos alunos. Assim, podem abrir caminho à inclusão de todos os alunos, e não apenas dos que apresentam dificuldades.

Na última década, observou-se o surgimento de novos modelos preventivos, com plataformas positivas, orientadas para o desenvolvimento positivo de crianças e de adolescentes. Larson (2000) lançou o conceito de *Positive Youth Development*, e aconselha as pessoas que trabalham com jovens que devem concentrar-se no desenvolvimento das emoções e nas características positivas, nos pontos fortes individuais, nos valores positivos e no

estabelecimento de conexões entre os jovens e as figuras adultas nas instituições. Adiciona que os adolescentes envolvidos em atividades extracurriculares são menos propensos a participarem em atividades de risco.

Paralelo aos objetivos de psicologia positiva, Pittman, Martin e Yohalem (2006) defende uma abordagem preventiva para a educação e para a saúde dos jovens, enfatizando a ideia de que uma pessoa sem problemas não é o mesmo que uma pessoa preparada. Estes programas visam promover relações positivas entre os alunos; salientar os pontos fortes e trabalhar com eles; desenvolver competências; oferecer as oportunidades de aprender comportamentos saudáveis; e proporcionar o contacto dos jovens com pessoas adultas (Noble & McGrath, 2008). Pittman et al., (2006) recomendam uma mudança do foco nos riscos para uma maior ênfase nos fatores de proteção associados à resiliência e à saúde, defendendo um modelo mais holístico. Estes autores afirmam, “To fully realize the power of the youth development idea, practitioners, advocates, policy makers, and citizens must change the way that they do business and develop an intentional, holistic, and integrated approach to change” (p.25).

Weare (2004) descreve o bem-estar na escola em termos de literacia emocional onde autoconhecimento, compreensão e controle de emoções, compreensão de situações sociais e a construção de relacionamentos são os componentes mais importantes do bem-estar. Seligman et al. (2009) defendem que as escolas devem valorizar uma formação mais holística, que promova competências académicas e bem-estar, aspectos que foram avaliados pelos pais como mais importantes.

Numa revisão da literatura de Coleman (2009), o autor sugere que existe uma grande dificuldade em se promover o bem-estar na escola por falta de consensos nos objetivos. Os

conceitos de *Positive Youth Development*, da literacia emocional e de bem-estar na escola são boas propostas e os modelos para iniciar o desenvolvimento de estudos empíricos para testar a sua eficácia estão definidos.

O modelo de *Positive Educational Practices* (PEP) (Noble & McGrath, 2008) adapta e aplica os cinco pilares do bem-estar de Seligman à escola: 1) Competências sociais e emocionais; 2) Emoções positivas; 3) Relações positivas; 4) Destacar as pontes fortes; 5) Cultivar objetivos e sentido de vida. Cada um dos cinco elementos está apoiado por evidências que derivam de estudos feitos em contexto escolar, os quais demonstraram ter impacto na melhoria do bem-estar dos alunos. O PEP é oferecido como um modelo útil e abrangente para facilitar o trabalho dos psicólogos educacionais que visam desenvolver o bem-estar individual, do grupo ou da escola (na sua globalidade).

Um aspeto marcante deste modelo é a importância do desenvolvimento do bem-estar dos professores e dos profissionais que trabalham com jovens. Através do ensino de habilidades sócio-emocionais e conhecimentos e compreensão dos conceitos de bem-estar, os professores também desenvolvem um entendimento mais profundo do seu próprio bem-estar, pessoal e profissional (McGrath & Noble, 2003). Embora a atitude do professor dependa de vários fatores, uma característica essencial no sucesso dos PRPs é o envolvimento e a postura do professor. Salienta-se, assim, um grande foco nas formações dos PRPs para os professores (Seligman, et al., 2009), bem como o apoio e recursos oferecidos a eles por parte da administração da escola.

Muitos dos modelos mencionados nasceram de estudos realizados na área da resiliência. Definido como a capacidade que um indivíduo tem de superar e ter sucesso apesar dos desafios e stressores, a resiliência é reconhecida como um fator de proteção, os quais são

considerados recursos individuais ou ambientais que ajudam uma pessoa a ultrapassar a adversidade. Bernard (2004) enumera os seguintes componentes como fatores de proteção: competência social, habilidades para resolver problemas, autonomia, objetivos da vida, fortes relações interpessoais, conexão à escola, participação e contribuição e altas expectativas educacionais e morais. Nos resultados, encontraram-se fatores de proteção que revelaram, uma diminuição das consequências negativas mas, também, um aumento da probabilidade de desenvolvimento positivo (Villarruel et al., 2003).

Agora, o desafio que se coloca aos sistemas educativos é o de estarem recetivos para aceitar uma mudança, de uma perspectiva centrada no modelo deficitário da aprendizagem para uma abordagem mais preventiva de bem-estar e de resiliência. No artigo denominado, “*Positive Education: Positive Psychology and classroom interventions,*” do *Oxford Review of Education* de 2009, Seligman e colaboradores apresentam algumas intervenções e investigações de modelos mais proactivos que têm aplicado durante a última década. Apresentam o termo, “Educação Positiva,” definindo-o como uma educação mais holística que engloba metodologias que promovem o bem-estar no ensino tradicional. Paralelamente a outros modelos deste género, a Educação Positiva inclui, mas não se limita, no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, da formulação de aprendizagem social e de experiências que geram emoções positivas para os alunos, professores, administração, e todo o pessoal da organização escolar. Visam, igualmente, identificar e incorporar os pontos fortes dos alunos, facilitar relacionamentos positivos nos jovens e, ainda, entre os jovens e os adultos, bem como desenvolver oportunidades para os alunos descobrirem uma nova pertinência da escola e um sentido mais profundo da vida (Noble & Mcgrath, 2008; Seligman et al., 2009).

Durante a última década, os psicólogos e educadores, predominantemente nos EUA, Austrália e o Reino Unido têm trabalhado em conjunto para aplicar os mencionados modelos de Educação Positiva na sala de aula, com o objetivo de fornecer um enquadramento positivo sustentado. Embora as investigações continuem a ser muito limitadas, os resultados obtidos sugerem que as escolas podem ser uma instituição que promova o desenvolvimento positivo. Alguns destes programas são sumariamente apresentados na secção seguinte.

1.5 EDUCAÇÃO POSITIVA APLICADA

É essencial empregar uma prática apoiada na evidência empírica e que seja orientada para a prevenção que visa melhorar as competências de todas as crianças. Existe uma grande necessidade, na área da psicologia da educação, para se produzir modelos baseados em evidências empíricas. Os investigadores do Centro de Psicologia Positiva da Universidade da Pensilvânia têm dedicado particular atenção a este aspecto na última década, procurando fornecer evidências empíricas que suportam os modelos de educação positiva. Os resultados das investigações apoiam a noção de que as metodologias de psicologia positiva podem ser integradas no ensino tradicional, com benefícios no aumento da qualidade do ensino, da aprendizagem, do bem-estar e da escola enquanto instituição positiva.

1.6.1 PENN RESILIENCY PROGRAM (PRP)

O *Penn Resiliency Program (PRP)* foi criado para aumentar a capacidade que os alunos têm para lidar com os factores stressantes diários (Seligman et al., 2009). O currículo promove o otimismo, ensina habilidades cognitivo-comportamentais e permite o trabalho na

resolução de problemas. Os alunos aprendem a detetar seus pensamentos negativos e incorretos, a avaliar estes pensamentos objetivamente e a confronta-los com interpretações alternativas. O PRP também ensina estratégias que podem ser usadas para resolver problemas e lidar com situações e emoções difíceis. Os alunos aprendem técnicas de assertividade, negociação, tomada de decisão, resolução de problemas sociais e relaxamento (Gillham, 2007).

Habitualmente, num contexto escolar, o PRP é aplicado por estudantes de pós-graduação, profissionais ou professores em 12 sessões de 90 minutos, ou em 18-24 sessões de 60 minutos. Em cada sessão, os conceitos e habilidades de resiliência são apresentados e trabalhados de diversa forma e os alunos são incentivados a aplicar estas novas competências na sua vida quotidiana.

Os investigadores têm implementado este programa em diversos contextos internacionais, envolvendo mais de 2.000 crianças e adolescentes, com idades compreendidas entre os 8 e 15 anos. Os resultados existentes sugerem que o PRP protege contra sintomas de depressão e ansiedade, apesar de alguns resultados serem inconsistentes. Num estudo feito na África do Sul, os autores verificaram que características intrapessoais, tais como, o controle emocional e a autoavaliação, aumentaram significativamente após o programa mas, apesar disso, aconselham a que se realizem estudos adicionais para se poder fazer extrair conclusões mais concretas e seguras (de Villiers & van den Berg, 2012). Um estudo que examinou os efeitos a longo prazo do PRP sobre problemas comportamentais revelou efeitos preventivos significativos no intervalo de tempo compreendido entre os 24 e os 36 meses após a intervenção (Cutuli, Chaplin, Gillham, Reivich, & Seligman, 2006), o que parece sugerir que os efeitos do PRP podem manter-se ao longo do tempo. Em suma, os resultados do PRP revelaram-se positivos na concretização dos objetivos de melhorar os recursos de proteção

dos adolescentes contra sintomas de depressão e de ansiedade; e de promover o desenvolvimento de competências de sociais e de interação com os outros, que tendem a manter-se ao longo do tempo. Apesar disso, para a promoção de uma educação positiva, os investigadores admitem ser necessário o desenvolvimento de intervenções mais holísticas, e sua subsequente avaliação.

1.6.2 STRATH HAVEN POSITIVE PSYCHOLOGY CURRICULUM

Depois de tanto sucesso com o PRP, os psicólogos da Universidade de Pensilvânia começaram a formular metodologias que promovessem outros fatores de proteção. O objetivo principal deste programa era o de aumentar o bem-estar geral dos participantes, através de uma intervenção que enfatizasse os pontos fortes e os aspetos positivos da vida. Numa escola secundária nos EUA, e com uma amostra de 347 estudantes do nono ano de escolaridade, inscritos nas aulas de Inglês, divididos aleatoriamente, metade para participar no programa e a outra metade continuou com o currículo normal. A intervenção foi composta de 20 sessões de 80 minutos cada, realizadas ao longo do ano letivo.

As atividades visaram aumentar a emoção positiva, gratidão, *mindfulness*, otimismo e resiliência. Os pontos fortes dos alunos foram identificados no início do programa e foram trabalhados ao longo do ano. O currículo escolar colocou ênfase em experiências positivas e nas ligações e relações interpessoais, visando aumentar o significado da vida. Além disso, o programa visou promover a resiliência e o otimismo. Com a finalidade de integrar estas virtudes de modo mais permanente, os administradores do programa davam incentivos aos

alunos que aplicassem os conceitos aprendidos nas atividades em todos os aspetos da vida. A seguir são sucintamente explicados alguns exemplos das metodologias realizadas.

Signature Strengths: Basea-se no princípio de que se obtém mais satisfação com a vida se se poder identificar e utilizar as capacidades pessoais (cognitivas, de personalidade, etc.) mais fortes que uma pessoa possui. Os alunos completaram a prova, *VIA: Values in Action Signature Strengths*, que ajuda a identificar as capacidades mais fortes que são valorizadas internacionalmente, tais como a honestidade, a lealdade, a perseverança, a criatividade, a bondade, etc. Várias sessões do programa focaram-se nas capacidades pessoais dos próprios alunos e os seus amigos e também ensinavam reconhecer as capacidades das outras pessoas.

Three Good Things: Neste exercício os alunos tinham como atividade diária, escrever, num caderno, três coisas positivas que lhes acontecera durante o dia. Podiam ter sido acontecimentos com muita, ou relativa, importância. Depois, para cada evento, respondem a uma das seguintes perguntas: Porque é que esta coisa boa aconteceu? O que significa para si? Como pode aumentar a probabilidade de ter mais momentos assim no futuro?

Alunos, pais e professores responderam a questionários antes e depois do programa, e, também, dois anos depois da sua aplicação. Foram avaliados os pontos fortes dos alunos, as capacidades sociais, os problemas de comportamento, a satisfação da escola e as notas. Os investigadores relatam que, segundo os professores (que não sabiam quais os alunos que estavam integrados no grupo de controlo e quais os alunos que tinham participado na intervenção), este programa melhorou as características dos alunos no que respeito à curiosidade, à criatividade e ao interesse pela aprendizagem. Segundo as mães e os professores, o programa também originou melhorias em algumas habilidades sociais (empatia, cooperação, assertividade, autocontrolo) e aumentou o envolvimento e satisfação com a escola

por parte dos alunos. Adicionalmente, defendem que este currículo não interferiu com os objetivos tradicionais da escola; pelo contrário, melhorou-os (Seligman, 2011).

No final, o programa mostrou ser eficaz em aumentar o bem-estar dos alunos, no que se refere a capacidades cognitivas e de relacionamento interpessoal, no empenhamento e no gosto pela escola. Um aspeto importante que não revelou mudanças, foi o da avaliação subjetivo feito pelos próprios alunos. Os autorrelatos dos alunos não revelaram melhorar os sintomas de ansiedade e depressão, as capacidades, nem a participação nas atividades extracurriculares. Para abordar esta discrepância, os autores aconselham a que se combine metodologias do PRP e do programa do programa do *Strath Haven* para que se possa esperar uma melhoria dos efeitos (Seligman et al., 2009). Esta proposta foi colocada a uma escola privada na Austrália, a *Geelong Grammar School*, da qual se faz uma breve descrição na secção seguinte

1.6.3 GEEELONG GRAMMAR SCHOOL

Em 2008 uma equipa do Centro de Psicologia Positiva da Universidade da Pensilvânia, em conjunto com o corpo docente da *Geelong Grammar School* em Melbourne, Austrália, estabeleceu um novo currículo para uma escola. Os professores tiveram formação em metodologias de Psicologia Positiva, de modo a incorporar os conceitos nas várias dimensões da vida dos alunos. Este modelo integra muitas características de ambos dos programas anteriormente mencionados, formulando o que é agora designado de “Educação Positiva” (Seligman, et al. 2009; Seligman, 2011).

O currículo criado era holístico e baseado em três pilares: "Ensinar Positivamente", "Integrar Positivamente" e "Viver Positivamente." O primeiro elemento envolve a criação de uma disciplina que visa ensinar explicitamente os elementos da psicologia positiva: resiliência, gratidão, pontos fortes, o significado de vida, fluxo, relações positivas e emoções positivas. O segundo pilar integra a Psicologia Positiva nas disciplinas tradicionais, nas atividades extracurriculares, no aconselhamento e na prática religiosa (esta é uma escola privada Anglicana). Por exemplo, os professores de Inglês provocam discussões dos pontos fortes e exemplos de resiliência nos personagens das novelas que leem. O terceiro elemento leva a Psicologia Positiva para fora da sala de aula, de modo a promover uma atitude positiva em todos os ambientes da vida. Um exemplo:

Kevin starts his day in a semicircle with his uniformed first-grade classmates. Facing his teacher, Kevin's hand shoots up when the class is asked, "Children, what went well last night?" Eager to answer, several first graders share brief anecdotes such as "We had my favorite last night: spaghetti" and "I played checkers with my older brother, and I won." Kevin says, "My sister and I cleaned the patio after dinner, and Mum hugged us after we finished." The teacher follows up with Kevin. "Why is it important to share what went well?" He doesn't hesitate: "It makes me feel good." "Anything more, Kevin?" "Oh, yes, my mum asks me what went well when I get home every day, and it makes her happy when I tell her. And when Mum's happy, everybody's happy" (Seligman et al., 2009 p.306).

O projeto da *Geelong Grammar School* constitui um trabalho ainda em prosseguimento e representa uma vontade e uma possibilidade de criar uma educação mais holística, onde os objetivos acadêmicos e tradicionais são reforçados pelo ensino e

aprendizagem de bem-estar. Demonstra a possibilidade de fortalecer instituições que promovem um desenvolvimento mais positivo de modo a otimizar a qualidade de vida de todas as pessoas envolvidas.

1.7 O FUTURO DE EDUCAÇÃO POSITIVA

Analisando as investigações realizadas, convém reconhecer a necessidade de se explorar estes assuntos de modo mais aprofundado antes que a Educação Positiva seja considerada como uma alternativa aos sistemas educativos existentes. *Geelong Grammar School* é um passo na direção certa, mas é difícil identificar uma evidência concreta sobre sua eficácia. Embora os projetos do PRP e o projeto *Strath Haven* forneçam resultados cientificamente mais aceitáveis, as conclusões sobre a eficácia de se alcançar o objetivo do desenvolvimento positivo continuam a ser bastante vagas ou escassas (Compton, 2009).

Seligman e colaboradores (2009) propõem um modelo mais completo que incorpora os objetivos do PRP e do *Strath Haven*, tanto para combater a depressão e ansiedade como para cultivar as emoções positivas e aplicar as capacidades mais fortes. Noble e Grath (2008) oferecem um modelo holístico do PEP baseado nas evidências empíricas, mas ainda faltam provas, específicas, que suportem este enquadramento. Compton (2009) sugere que os psicólogos e educadores comecem de novo, sendo necessário chegar a um melhor entendimento sobre o que é o bem-estar na infância e quais são as formas mais adequadas de medi-lo. Por exemplo, os programas mencionados não relatam fatores subjetivos específicos como contribuindo, ou não, para a eficácia dos programas. É fundamental ter em consideração os benefícios ligados ao BES elevado nos adultos e adolescentes, para que se possa avaliar a

influência de educação positiva sobre as percepções subjetivas de crianças de diferentes níveis etários.

De forma a desenvolver um campo mais credível e eficaz nos seus objetivos, psicólogos, educadores e profissionais têm de trabalhar com as escolas e colaborar para melhorar a articulação das teorias, modelos e estratégias de aplicação de uma educação positiva que fortaleça a excelência acadêmica e, ao mesmo tempo, otimizar o bem-estar e a qualidade de vida de todas as pessoas e instituições.

PARTE II:
ESTUDOS EMPIRICOS

INTRODUÇÃO

Neste segunda secção, encontram-se as investigações que foram realizadas com intenção de contribuir para o conhecimento do bem-estar infantil na escola. Os dois estudos são apresentados em forma de artigo, cada um escrito de acordo com as regras das revistas a que foram submetidos e incluindo os seguintes pontos: enquadramento teórico, método, procedimentos, resultados, discussão e conclusões finais.

A autorização para realização desta investigação foi obtida, em primeiro lugar, pela senhora diretora do Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Joaquim Magalhães, a Dra. Ana Paula Marques (ANEXO 1). Posteriormente, todos os responsáveis dos participantes, ou seja os respetivos encarregados de educação, assinaram um formulário de consentimento. Foram preenchidos formulários distintos, tendo-se em consideração que a participação dos alunos do grupo de controlo (ANEXO 2) ia ser bastante diferente da dos alunos do grupo experimental (ANEXO 3). A única escala que requeria consentimento para aplicação (PANAS-C), teve necessária autorização de utilização, por parte da Professora Doutora Marina Carvalho (ANEXO 4). Os anexos 5 a 7 constituem exemplos as três escalas que foram aplicadas para medir o BES das crianças, antes e depois do período de intervenção.

O primeiro artigo, tem como objetivo central o avaliar se o nível de bem-estar geral dos alunos do primeiro ciclo do ensino básico pode ser influenciado por um aumento da quantidade de tempo que as crianças utilizam no pensamento positivo, durante o dia na escola. Foi adaptada uma metodologia do projeto *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* numa escola do primeiro ciclo do ensino básico em Faro, com o intuito de se avaliar a eficácia do pensar diariamente em coisas positivas na alteração dos níveis de bem-

estar dos alunos envolvidos. A intervenção associada à investigação decorreu durante dois meses.

No segundo artigo, o objetivo principal é o de fornecer uma descrição dos assuntos e temas registados nos cadernos positivos dos alunos, ou seja uma análise quantitativa dos conteúdos dos escritos positivos ocorridos, igualmente, durante dois meses.

Existem poucos estudos nesta área pelo que podemos realçar, desde já, o quanto é importante replicar o estudo, especialmente em culturas diferentes, para determinar se o programa é realmente eficaz nos seus objetivos (Seligman et al., 2009).

CAPÍTULO 2

**SUBJECTIVE WELL-BEING
OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN:**

**THE INFLUENCE OF INCREASED POSITIVE THINKING
IN CLASSROOMS IN SOUTHERN PORTUGAL**

Artigo submetido para publicação, na revista *Spanish Journal of Psychology*, no dia 30/07/2012, sob a seguinte proposta de autores: Alicia Saxe & Luís Sérgio Vieira

Abstract

The main purpose of this study is to evaluate whether increased positive thinking in the school context can contribute to increased levels of well-being in children. The sample consisted of students from four elementary school classrooms in Portugal (n=90). Adopting a quasi-experimental design, subjective well-being (life satisfaction, positive affect, and negative affect) was measured in an experimental and control group, before and after a two-month positive psychology-based intervention that increases the amount of time children spend thinking positively within the classroom. Analysis of variance (ANOVA) was used to analyze the data. The results reinforce the benefits of modifying traditional education to incorporate a positive psychology framework, since the methodologies do seem to increase childhood well-being which, in turn, is associated with more creative thinking, better learning (Seligman et al., 2009), more adaptive characteristics, better physical health, more fulfilling relationships, high salaries, superior professional performance, involvement with the community, a longer life, and increased satisfaction with life in the future (Diener & Biswas-Diener, 2008; Seligman, 2011).

Keywords: Positive Education, Positive Psychology, subjective well-being, life satisfaction, elementary school students

1. Introduction

1.1 Positive Psychology

Positive Psychology was set forth a little over a decade ago as a branch of psychology that focuses on human strengths and qualities rather than weaknesses and pathologies (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Due, in great part, to the funding priority directed predominantly toward the mental illness sector, psychological research and practice throughout the past 60 years has focused primarily on mental disorders. While psychologists have, in fact, been building a strong science and practice of treating mental illness, they have largely forgotten about everyday well-being, thus leading to a large deficit in what is known about optimal mental health. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Parks, & Steen, 2004)

Reports from the USA state that less than one third of people suffer from a mental illness during their lifetime (Kessler et al., 1994, cited in Seligman et al., 2004), which means that 70% of humans have been fairly neglected by psychology. This point, along with the striking evidence that, despite material and economic prosperity, people are no happier than they were 50 years ago (Layard, 2005) and childhood depression is on the rise (Seligman et al., 2009), has been foundation from which a shift in the psychological paradigm has arisen.

In a special issue of the *American Psychologist*, Seligman and Csikszentmihalyi (2000) encourage this shift, emphasizing the need to investigate the positive aspects of human behavior and aim to enhance the quality of life for all individuals, not merely those suffering from mental illnesses. As recent research is examined, psychologists defend that a happy and full life involves much more than the absence of disease (Diener & Lucas, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman et al., 2004; Diener & Biswas-Diener, 2008) and although the majority of the population is not being diagnosed with mental disorders, it does not necessarily mean that they are happy.

Working towards identifying and understanding the mechanisms and processes that contribute to a full and happy life (Seligman et al., 2004; Seligman, 2011), positive psychology must be further explored, specifically in these areas: subjective well-being, positive individual traits, and positive institutions (Clonan et al., 2004).

1.2 Subjective Well-being

Although the definition of happiness is a centuries-old debate among scientists, philosophers, and scholars (Vieira, 2007), recent literature defends that, despite happiness involving objective circumstances, it is how we think and feel (subjective evaluations) about these circumstances that is most important to our well-being (Diener & Biswas-Diener, 2008). Often interchanged with the concept of happiness throughout the literature (Coleman, 2009), subjective well-being (SWB) is widely known as a more measurable and operational definition of happiness

Diener et al. (1999) explain SWB as being a multidimensional construct made up of three interrelated, but separate concepts: cognitive judgments of life satisfaction, positive emotional experiences, and negative emotional experiences. In reference to these dimensions, generally happy people usually report high life satisfaction, high positive affect and a lower negative affect.

As positive psychologists lay down empirical groundwork, experimental, longitudinal, and correlational studies demonstrate that happy people experience more positive emotions and satisfaction which lead to more creative thinking, better learning (Seligman et al., 2009), more adaptive characteristics, better physical health, more fulfilling relationships, high salaries, superior professional performance, involvement with the community, a longer life (Diener & Biswas-Diener, 2008; Seligman, 2011). Although directional correlations are still unclear, certain findings indicate that it may actually be that happy people are achieving success and

prosperity, as opposed to the previously assumed idea that success and prosperity lead to happiness (Diener et al., 2002; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

In reference to childhood well-being, Diener et al., (2002) found that adolescents who presented high levels of happiness were more likely to earn higher salaries 15 years later than their less happy peers. Further studies revealed that adolescents with higher levels of life satisfaction were less likely to develop externalized problems later when presented with adverse life events, indicating life satisfaction as a psychological buffer against the effects of stressful events (Suldo & Huebner, 2004). Thus, researchers are now investigating the role of life satisfaction as a predictor variable rather than being regarded as just a criterion variable.

Acting as a buffer to stressful events as well as a precursor to future success and well-being, childhood well-being is fundamental piece of the positive psychology puzzle. Efforts have been put forth to establish a better understanding of this concept, but the area still remains greatly under-developed.

1.3 Positive Institutions: Positive Education

It has been proposed that an emphasis on positive institutions, schools specifically, could provide the link between the positive psychology movement aiming to foster positive human development and the institutions that may serve as the vehicle for this development (Clonan et al., 2004). Unfortunately, educational psychology also follows the field's negative-focused tendencies and concentrates too narrowly on the treatment of maladies (Clonan et.al., 2004; Terjesen, et al., 2004). Traditional teaching methods also inhibit the establishment of more positive schools. By concentrating almost solely on aspects of academic success the standard models limit the opportunities to explore techniques and methods that not only increase childhood well-being, but also provide an antidote to childhood depression and strengthen traditional teaching methodologies which, in turn, optimize students' potential,

stimulate more creative thinking, better learning, and serve as a vehicle for future life satisfaction (Seligman et al., 2009).

The collaboration of psychologists, educators, and schools has led to the creation and implementation of various positive programs, such as the Penn Resiliency Program (PRP), the Strath Haven Positive Psychology Curriculum, and the biggest model yet, the Geelong Grammar School in Australia. Researchers have reported positive results from these programs (Seligman et al., 2009), but the empirical findings seem to remain very vague and further research is essential in establishing a more empirically based framework.

1.4 The Present Study

Considering the evidence supporting the benefits of childhood well-being and the need to clarify methodologies which institutions (schools) must utilize to cultivate this study aims to contribute to a fairly desolate base of empirical evidence by testing the effectiveness of and existing positive education technique which is said to contribute to increased levels of childhood well-being (Seligman et al., 2009).

Previously implemented in schools in the USA and Australia, the selected technique, which requires that students reflect on positive moments, is integrated into the classroom as part of the daily curriculum. According to Fredrickson's *Broaden-and-Build Theory* (2004), increasing the occurrence of positive emotions creates a base from which further positive emotions are cultivated which, in turn, produces broader attention and higher engagement. Additionally, associating positive judgements to life events influences psychological processes and behavior and, therefore, serves as a base of positive judgments from which the individual can further expand and grow (Huebner, 2004).

Thus, this study aims to examine if the overall level of well-being of elementary school students in Portugal can be affected by an increased amount of time spent thinking positively during the schoolday.

2. Method

2.1 Participants

The sample consisted of 90 third and fourth grade students, 37 female and 53 male, between the ages of 8 and 10 years old (mean= 8.54), attending elementary school in Faro, Portugal during the 2011/2012 school year. The four participating classes (two 3rd grade and two 4th grade) were divided into one experimental (n=45) and one control group (n=45), designating one third grade and one fourth grade class to each group.

The teachers from the respective classrooms volunteered to participate after being familiarized with the objectives and procedures of the study. The experimental and control groups were assigned by the teachers themselves, taking into consideration the role in which they would have to play in the administration of the exercise.

2.2 Instruments

Student's Life Satisfaction Scale (SLSS): A self-report measure evaluating overall life satisfaction in children from 8 to 18 years old. Participants are instructed to answer the questions based on thoughts that had in the past few weeks. For each of the seven items, six choices are available ranging from strongly disagree to strongly agree. Items are summed to produce a global index of life satisfaction, with scores ranging from 7 to 42; higher scores denoting higher levels of global satisfaction. Marques, Pais-Ribeiro, and Lopez, (2007) adapted the scale for the Portuguese population, reporting internal consistency of 0.89.

Positive and Negative Affect Scale (PANAS-C): A Portuguese adaptation of the PANAS-N (Sandin, 1997), originating from the PANAS (Watson, Clark, and Tellegen, 1988). This is a self-assessment measure of the occurrence of positive and negative emotions, consisting of 20 items, grouped into two dimensions, allotting 10 items to each dimension. Participants are instructed to answer the questions based on how they have been feeling recently using a three-point ordinal response format. (1. Never, 2. Sometimes, 3. Often). Carvalho, Baptista, and Gouveia, (2004) presented internal consistency of .83 for negative affective and .76 for positive affect with Portuguese population Prior to application, electronic permission to use the scale was granted by Marina Carvalho (PhD).

Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS) (Huebner, 2001): This scale provides a profile of children's life satisfaction judgments based on specific domains including family, friends, school, living environment, and the self. Suitable for children ages 3 to 18, the 40-item scale is divided by these five dimensions, giving each dimension eight questions. Results report reliabilities ranging from .70 to .90; thus being acceptable for research purposes. The adaptation into the Portuguese language was performed by Giacomoni and Hutz (2008), who found internal consistency suitable for each sub-interval, as well as the full scale. In order to avoid redundancy, the present study only applied the subscale referring to satisfaction with school, considering the SLSS sufficient in representing overall life satisfaction. In order to avoid confusion amongst the children (Huebner et al., 1998), the six-point response format, like that of the SLSS, was also utilized with this subscale.

Positive Thinking Exercise; Three Good Things:. This is an adaptation of a method used in the *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* as well as at the Geelong Grammar School (Seligman et al., 2009), aiming to directly increase the amount of time students spend thinking in a positive manner. Students keep a notebook where they are encouraged to log, on a daily basis, three positive events that happen.

In this study, a small notebook labeled, *Three Positive Things*, was given to each student in the experimental group and the exercise was explained outloud to the classes. The teachers were instructed to allot approximately ten minutes at the beginning and end of everyday school day for the children to reflect and write down positive occurrences. The entries could be very significant or relatively minor, as long as they were positive. After each entry the students were also encouraged to respond to the following questions: Why did this good thing happen? What does it mean for you? What can you do to increase the chances of things like this happening more often?

2.3 Procedure

Firstly, the school and teachers were familiarized with the objectives and procedure of the study and authorization to carry out the investigation was granted by the school director. Subsequently, consent was attained by each of the participating students' legal guardians. The instruments were then administered in context of the classroom by the teachers. In order for the students to understand and be able to correctly complete the scales, the teachers read the instructions outloud to the class, as suggested by previous researchers (Huebner, 2001). On average, each session took about 20 minutes.

After the first moment of data collection, the *Three Good Things* notebook were distributed and explained to each of the students in the experimental group. They were reminded to write anything that they thought or felt was good and also try to reflect on the personal meaning of their positive moments. In addition to verbal instructions, explicit directions of the activity were printed on the first page of each notebook. After completing the exercise every schoolday for two months, both groups repeated the measure and the notebooks were collected for analysis.

3. Results

To begin, independent sample t-tests were conducted to evaluate the equality of the experimental and control groups before the intervention. In reference to socio-demographics (age ($t=1.268$; $p>.05$), gender ($t= -1.066$; $p>.05$)), the groups appear to be equivalent. Statistically significant differences were found between the groups prior to the intervention in Life Satisfaction ($t= -2.635$; $p=.010$) and Satisfaction with School ($t= -2.261$; $p=.02$), both favoring the control group, but not considered as being influential to the end results.

Next, Table 1 shows the results of the mixed ANOVA, which was conducted to evaluate the differences of means pre- and post-intervention, between and within the groups. From the first to the second moment of data collection, statistically significant differences were found within the groups in two dimensions: Life Satisfaction ($F= 5.739$; $p= .019$; $\eta^2= .061$) and Positive Affect, ($F= 4.144$; $p = .045$; $\eta^2= .045$). That is, both groups reported increases in the cognitive evaluations of the quality of their lives as well as in the occurrence of positive emotions between the first and second moment of data collection.

Table 1. Descriptive Statistics and results from the ANOVA with repeated measures

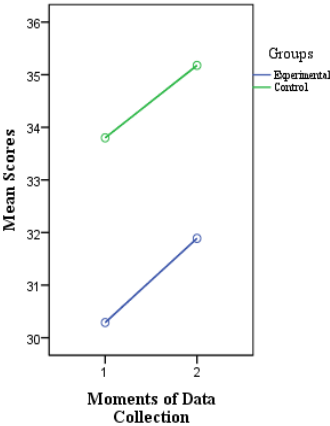
Dimensions of Childhood SWB	Experimental Group				Control Group				Interaction	
	Pre		Post		Pre		Post		F	P
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Life Satisfaction	30.29	5.63	31.89	5.79	33.8	6.95	35.18	5.05	9.996	.002
Positive Affect	24.76	3.04	24.07	3.72	25.49	2.97	24.44	3.38	1.029	.313
Negative Affect	16.64	3.49	15.58	3.91	16.36	4.05	16.58	4.16	.286	.594
School Satisfaction	38.00	7.67	39.578	3.108	40.67	1.931	40.69	1.832	7.635	.007

There were also statistically significant differences found in the mean values between the groups, from the first to the second moment, in the dimensions of Life Satisfaction ($F= 9.996$; $p = .002$; $\eta^2= .102$) and Satisfaction with School ($F= 7.635$; $p = .007$; $\eta^2 = .080$), favoring

experimental group. Thus, the students who took part in the positive activity reported higher school and life satisfaction in comparison than their peers who did not perform the exercise (See Figure1 and 3).

A paired-samples t-test was used to elucidate whether there was a statistically significant mean difference between the groups in each of the dimensions of SWB measured. The results show that the experimental group elicited a statistically significant increase in Life Satisfaction of ($t = -2.248$; $p < .05$; $d = -.335$), but not in the control group ($t = -1.352$; $p > .05$; $d = .202$). The results for the remainder of dimensions measured did not reveal to be statistically significant, but considering the experimental group revealed to be a more notable increase than the control group, we can infer that an increased amount of time spent thinking positively in the classroom may have a positive influence on overall life satisfaction.

Figure 1. Life Satisfaction



Although the difference in means in Negative Affect was not found to be statistically significantly, it should be noted that the trajectory of responses reported by the groups differed quite noticeably from the first to the second moment of data collection, as shown in Figure 2. Students who participated in the activity reported lower frequency of negative emotions at the end of the two month period, as the students' scores in the control group tend.

Figure 2. Negative Affect

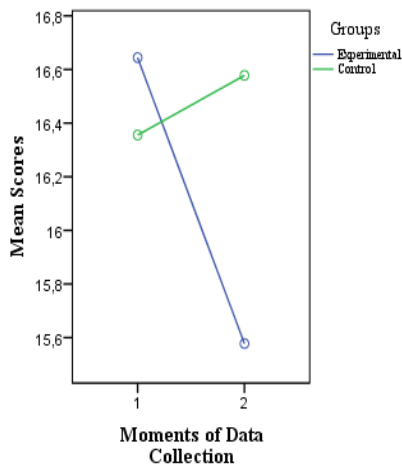
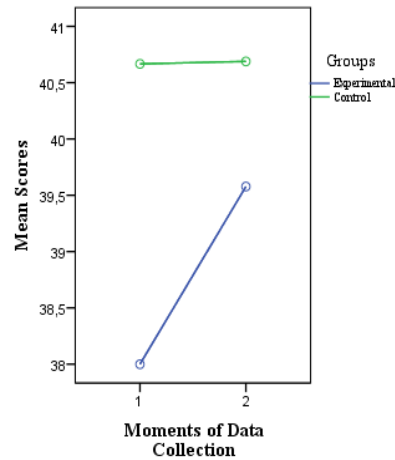


Figure 3. School Satisfaction



4. Conclusions & Discussion

Although further investigation and analysis must be completed to attain concrete results, the findings from this study are in line with the literature that suggests that increased amounts of positive thinking in classrooms may lead to higher childhood well-being, as seen by the observed increases in overall life satisfaction (Huebner, 2004), as well as satisfaction with school, and the decreases in negative affect (Fredrickson, 2004).

This study confronted various limitations that may have had an affect on the results. Application of the instruments with elementary school children can be a complicated task. Although the literature states those applied acceptable to be used with elementary school children, most research until now has been done has been with adolescents. Being a sample with a mean age of 8.54, the children expressed some difficulty in understanding the terminology and did, in fact, need much assistance from the teacher in order to complete the scales, which could have had an impact on the results. Despite difficulties, the students were willing to ask seek help when they did not understand, suggesting that they did arrive to comprehend the items.

The short duration the experimental period and the sample size are also restricting factors. In order to better support the theories at hand, it is imperative to elaborate and implement more longitudinal studies, with various moments of data collection, across different populations. It is further recommended, that positive education techniques be administered by a person who is familiar and comfortable with the methodologies, such as a psychologist or a trained teacher. Considering literature that emphasizes the importance of adapting the positive framework for each context (Clonan et al., 2004) and the school system in Portugal where students have the same teacher for all 4 years, this study considered it important that teacher assume the principal role in the execution of the activity. This may have had an influence in the results, as Seligman et al. (2009), emphasize that administrator training is a crucial factor in the success of the program.

Despite the limitations, this study presents itself as another building block in the construction of a more developed field of positive education and positive psychology. The results support the notion that happiness and well-being can, in fact, be taught in schools and traditional education does not have to suffer as a consequence. Teachers and psychologists can work together to promote a more fulfilling and holistic development in all people, requiring a shift in paradigm that urging practitioners and researchers to expand their methods beyond traditional models.

Further investigations led by trained individuals, with longer intervention periods, and other techniques will be essential in creating an empirically-based movement that accentuates the positive aspects of human behavior and provides people and institutions with the knowledge and resources to enhance potential and optimize human development and quality of life.

5. References

- 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. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho, *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- 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.
- Coleman, J. (2009). Well-being in schools: empirical measure, or politician's dream? *Oxford Review of Education*, 35(3), 281-292.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness*. Malden: Blackwell Publishing.
- Diener, E., & Lucas, R. (2000). Subjective emotional well-being. In E. M. Lewis, & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 325-337). New York: Guilford.
- Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R.E. & Sandvik, E. (2002). Dispositional affect and job outcomes, *Social Indicators Research*, 59, 229–259.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective Well-being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, (125)2, 276-302.
- Fredrickson, B. (2004). The Broaden-and-Build Theory. *The Royal Society*, 359(1449), 1367-1377.
- Giacomini, C., & Hutz, C. (2008). Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: estudos de construção e validação. *Estudos de Psicologia*, 23-35.
- Huebner, E. S., (2001). *Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. University of South Carolina, Department of Psychology, Columbia, SC.
- Huebner, E. S. (2004). Research on Assessment of Life Satisfaction of Children and Adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33.
- Huebner, E. S., Suldo, S., Smith, L., & McKnight, C. (2004). Life Satisfaction in Children and Youth: Empirical Foundations and Implications for School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 41, 81–93.
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychological Assessment*, 16, 118-134.
- Layard, R. (2005) *Happiness: Lessons from a New Science* (London: Penguin Books).
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J., & Lopez, S. J. (2007). Validation of a Portuguese Version of the Students' Life Satisfaction Scale. *Applied Research in Quality of Life*, 2, 83-94.
- Sandin, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Madrid: Dykinson.

- Seligman, M. (2011). *Flourish*. New York: Free Press.
- 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.
- Seligman, M., Parks, A., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 359, 1379–1381.
- 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, 93–105.
- Terjesen, M., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGuiseppe, R. (2004). Integrating Positive Psychology into Schools: Implications for Practice. *Psychology in the Schools*, 41(1) 163-172.
- Vieira, L. S. (2007). *A Realização Pessoal na Relação Pedagógica*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Algarve.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

CAPÍTULO 3

TOPICS IN WELL-BEING:

**ANALYSIS OF A POSITIVE PSYCHOLOGY
EXERCISE WITH ELEMENTARY SCHOOL
CHILDREN**

Artigo submetido para publicação, na revista *Indian Journal of Positive Psychology*, no dia 03/10/2012, sob a seguinte proposta de autores: Alicia Saxe & Luís Sérgio Vieira

Abstract

The main purpose of this study is to examine and describe the subjects and themes in the data collected from a two-month positive psychology intervention with 3rd and 4th grade students. The activity required each of the students to begin and finish each school day by recording three positive events that happened during that day or the prior evening in a positive notebook that was provided to them, therefore increasing the frequency of positive thinking inside the classroom. The students were also encouraged to reflect on the personal significance and value of these positive incidents. A coding system was created to define topics and patterns of the entries. Results show that elementary school students consider academic and physical activities, as well as their friends, families, and teachers as being the most positive, although context may play an intervening role. Differences in the frequency and quality of the entries indicate that the success of this program is highly influenced by the teacher/administrator. This activity further demonstrates elementary school students' ability to express and reflect on their own emotions and well-being, a characteristic which could serve as a protective factor as they enter into adolescence.

Keywords: well-being, well-being in schools, positive psychology, positive education, happiness in children, positive intervention

Introduction

Positive psychology was put forth a little over a decade ago as a branch of psychology that focuses on human strengths and qualities rather than weaknesses and pathologies. Working towards identifying and understanding the mechanisms and processes that contribute to a full and happy life (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman et al., 2004), positive psychology approaches human behavior more proactively than reactively and aims to provide more preventative approaches to all fields of psychology, including educational psychology (Terjesen, et al., 2004). This shift in paradigm has contributed to a growing interest in positive development on an individual, group, and community level, but the lack of scientific support suggests that these interests must be further investigated, specifically in the areas of subjective well-being, positive individual traits, and positive institutions (Clonan et al., 2004).

This movement has been sparked, in part, by the acknowledgement that good mental health is correlated with positive outcomes, individual as well as societal, and in the present as well as the future (Diener & Biswas-Diener, 2008; Seligman, 2011). Children spend more waking hours at school or doing academic-related activities than in any other, making schools one of the most important environments in a child's life. Schools play a major role in the development of children and their communities world-wide, yet research on how the school environment impacts children's mental health continues to be underdeveloped (Milkie & Warner, 2011).

Time spent in academic settings does not only facilitate students' cognitive development, but it is also believed to have a lasting impact on behavioral and emotional development (Dufur, Parcel & McKune, 2008). Research has revealed that adolescents with higher levels of life satisfaction were less likely to develop externalized problems later when presented with

adverse life events, indicating life satisfaction as a psychological buffer against the effects of stressful events (Suldo & Huebner, 2004). Diener et al., (2002) found that adolescents who presented high levels of happiness were more likely to earn higher salaries 15 years later than their less happy peers.

Considering the evidence supporting the benefits of childhood well-being and the need to clarify methodologies which institutions (schools) must utilize to promote it, our two-part study aims to contribute to the fairly desolate base of empirical evidence: The first part, which will not be discussed in depth, aimed to test the effectiveness of a positive psychology technique which is said to contribute to increased levels of childhood well-being (Seligman et al., 2009). The second part of study, which is presented here, aims to complete a descriptive analysis of the qualitative data collected after from the application of this method.

Previously implemented in schools in the USA and Australia, this technique is integrated into the classroom and requires that students reflect on positive moments as part of the daily curriculum. According to Frederickson's (2004) *Broaden-and-Build Theory*, increasing the occurrence of positive emotions creates a base from which further positive emotions are cultivated which, in turn, produces broader attention and higher engagement. Additionally, associating positive judgments to life events influences psychological processes and behavior and, therefore, serves as a base of positive judgments from which the individual can further expand and grow (Huebner, 2004; Diener, & Biswas-Diener, 2008).

Methods

Aiming to increase subjective positive experience and well-being, the *What Went Well* (WWW) method requires that the participants spend more time thinking in a positive manner, (Seligman et al., 2009). The present study adapted the WWW method for Portuguese third (n=21) and fourth (n=24)

grade students (median age= 8.54). Each student in the participating group (n=45) received a small notebook labeled, *Três Coisas Positivas* (Three Positive Things). Throughout a two-month period, the students were given ten minutes at the beginning and end of every school day to write down and reflect on positive occurrences. The entries could be very significant or relatively minor, as long as they were positive. After each entry the students were also encouraged to respond to the following questions: Why did this good thing happen? What does it mean for you? What can you do to increase the chances of things like this happening more often?

After the intervention period the notebooks were collected with the goal of identifying the main subjects which elementary school students wrote about while participating in this activity. Based on a model by Csikszentmihalyi & Hunter (2003), along with content-specific observations made from the data, we formulated the following four categories: *Actions*, *Figures*, *Dates/ Special Events*, and *Reflections*. *Actions* includes any and all activities mentioned and it was divided into five sub-categories: *Academic* (scholastic activities in and out of school), *Physical Activity* (sports, playing, games, recess), *Passive Leisure*, (reading, video games, computer, watching TV, non-physical games, etc.), *Maintenance* (eating, sleeping, transportation, bathing, etc.) and *Pro-Social Actions* (talking, visiting, helping, hanging out with friends, etc.). *Dates / Special Events* included birthdays, holidays, vacation, and specified days of the week (i.e., “I am happy today is Friday.”). *Reflections* was an optional category, answering the questions: Why did this good thing happen? What does it mean for you? What can you do to increase the chances of things like this happening more often? After the data was coded, the frequencies of the categorized items were recorded.

Results

A total of 39 positive notebooks were collected, transcribed, and coded. As shown in Table 1, out of the 6069 entries recorded, the fourth grade class contributed 79% out of the total, leaving the mere 21% of the total coming from the third graders. Various possible factors

may have contributed to this discrepancy, those of which will be presented with the discussion. Although the amount of entries varies between classes varies drastically, the categories seem to be pro similar between the two classes.

In reference to the frequency of the categories, *Actions* was the most occurring, accounting for 68% of the total entries. The frequencies of *Figures* and *Reflections* was equal, each accounting for 15% of the total, which leaves *Dates / Special Events* as being the least most frequent category, making up the remaining 2%.

Table 1. Frequency and Percentage of Notebook Entries

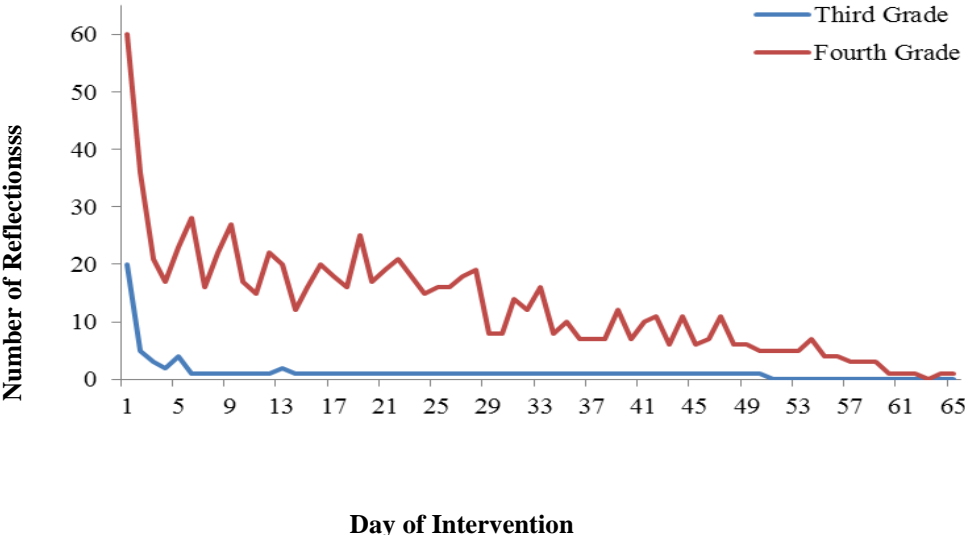
Categories	3rd Grade		4th Grade		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<u>Actions</u>						
Academic	290	30	1071	34	1361	22
Physical Activity	284	30	1115	35	1399	23
Passive Leisure	242	25	473	15	715	12
Maintenance	122	13	379	12	501	8
Social Acts	21	2	128	4	149	2
Total	959	100	3166	100	4125	68
<u>Figures</u>						
Nuclear Family	53	28	168	23	221	4
Extended Family	55	29	105	15	160	3
Friends/Classmates	62	32	430	60	492	8
Teachers	21	11	14	2	35	1
Total	191	100	717	100	908	15
Dates/ Special Events	42		102		144	2
Reflections	94		798		892	15
Total Entries	1286	21%	4783	79%	6069	100

Within the *Actions* category, academic-related and physical activities each represent about one third of the total for each class, followed by *Passive Leisure* where we find that the third graders recorded about ten percent more than the fourth graders. *Maintenance* constitutes a little more than ten percent of the actions for both classes, followed by *Social Acts*, which was under five percent of the total for each grade.

Examining the *Figures*; members of the nuclear family are the only group where the frequency between the two classrooms coincides (see Figure 1). Whereas the third graders wrote most about their nuclear family and teachers, the fourth graders log their friends and classmates distinctively more than other figures (60 %).

Reflections is a distinct category, considering that this element was considered “extra,” and was completed if the student wanted to elaborate on the positive happenings and had the time to do so. It is interesting to point out that even with this category was optional, it accounts for 15% of the total logs. Considering its special characteristic, further analysis was done on the frequency of the reflections in reference to the progression of the intervention. As shown by Table 1, the students from both classes made increasingly fewer reflections throughout the course of the intervention period, presenting a substantial decline from the first day until the last.

Figure 1. Frequency of Reflections throughout Intervention



Discussion and Conclusion

To begin, the data was separated by classes due the obvious differences. The third grade teacher explained that she did not actively promote the activity as much as the fourth grade teacher, defending that many days there was not enough time, therefore allowing the students to take the notebooks home. Not only did this play a role to the quantity and quality of the entries, but this also resulted in only 15 out of 21 of the third grade notebooks actually getting turned at the end, as apposed to the fourth grade class which managed to turn in all 24.

Age may also be a factor contributing to the variation of the content between the two grades. Although the difference is not substantial between third and fourth grade, it is possible that eight year-olds have more difficulty thinking about past positive emotions and situations and, therefore, producing ideas and reflecting on them in a non-guided activity would be extremely demanding. In this case it would be imperative of the person administering the intervention (the teacher in this case) to provide consistent support and feedback during the activity in order to stimulate the students` responses.

In reference to activities, it may seem like common sense that academics would be among the highest occurring entries, considering that this intervention took place at school. The context does play a dominating role; however it may not be the only influence on students` overwhelming interest in school. Research shows that satisfaction in school is much higher during the elementary school years, suggesting the participants not only wrote about academic activities because they were in school while they were writing, but also because they really find enjoyment in school-related activities (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003).

The high frequency of physical activity comes as no surprise, as is widely known that children play, run, jump, skip, etc. at every chance they get. Higher occurrence of passive

leisure activities in the third graders may have been influenced by the fact that they sometimes logged the events at home, but conclusions are difficult to make considering the sample size.

When logging happy moments, children refer to their family, teachers, friends and classmates as being included. An interesting trend in this data was the difference in proportions of the frequencies in the teachers and friends categories. When looking at the responses, the third graders mentioned their teacher mostly on the days that she missed classes, and the students had a substitute, signifying a smaller amount of assignments as being a positive point. The fourth graders do not mention any teacher absences, but rather highlight specific acts of reinforcement and the presence of other teachers. The dissimilarity in the frequency of friends may be due to the mere difference in amount of entries. Another factor could have to do with the age difference, as it is known that the role friends play transitions from a secondary to a primary source of interest as children move into adolescence.

The low frequency of special events and dates represents the fact that, in life in general, we partake in more “normal” activities than we do in special events and that is what, in fact, made them worth noting. Nonetheless it is interesting that previous research has shown that high frequency of positive emotions is a higher predictor of happiness than big life events. This research further supports the value of positive psychology exercises.

The declining quantity and quality of reflections highlights the role of the administrator, in this case the teacher. The fourth grade class began the intervention logging an exponentially larger amount of entries, but by the end of the two months neither of the classes was reflecting on their positive moments. Although the fourth grade teacher actively promoted the activity at the beginning, she admitted that as the school year progressed there was less and less time. As previous research suggests, this activity could prove to be more effective as, at least partly, a

verbal exercise, especially when applying it into elementary school settings, allowing the teacher and the class to motivate and stimulate higher quality reflections.

Results from this study support previous research that emphasizes the role of the administrator as being a key factor in the success of this positive exercise. Whether directed by a teacher; psychologist, or parent, it is most beneficial to the students if this person is not only trained and well-prepared in the objectives of positive education, but that they are also concerned and aware of their own well-being. Additionally, this study demonstrates that elementary school students, when given the opportunity, not only have the ability to remember and record recent positive moments they experienced, but they also express an understanding of their own well-being by making reflections on the personal meaning and significance these moments have. They transform activities they perform on a day-to-day basis into happy memories, providing the students with a consistent base of positive emotions, which will serve as a key resource as they enter into adolescence.

References

- 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.
- Csikszentmihalyi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life. The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4, 2, 185-99.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness*. Malden: Blackwell Publishing.
- Diener, E., Nickerson, C., Lucas, R.E. & Sandvik, E. (2002) Dispositional affect and job outcomes, *Social Indicators Research*, 59, 229–259.
- Dufur, M., Parcel, T., McKune, B., (2008). Capital and Context: Using Social Capital at home and at school to Predict Child Social Adjustment. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(1), 146-61.
- Huebner, E. S. (2004). Research on Assessment of Life Satisfaction of Children and Adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33.
- Milkie, M., Warner, C. (2011). Classroom Learning Environments and the Mental Health of First Grade Children. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(3), 4-22.
- 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(3), 293-311.
- Seligman, M., Parks, A., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 359, 1379–1381.
- 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, 93–105.
- Terjesen, M., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGuseppe, R. (2004). Integrating Positive Psychology into Schools: Implications for Practice. *Psychology in the Schools*, 41(1) 163-172.

CONCLUSÃO

A concluir, a psicologia positiva surgiu no início deste século com a intenção de divergir do padrão popular que se foca nas doenças mentais e de estabelecer a investigação dos aspetos positivos do comportamento humano como a prioridade principal da área. Esta mudança de paradigma provocou, nas várias dimensões da psicologia, um ímpeto para a exploração de temas diversos em relação à otimização do funcionamento dos indivíduos e das sociedades. Dentro das dezenas de temas apresentados, alguns dos mais evidentes foram a felicidade, o bem-estar, a resiliência, o sentido da vida, as emoções positivas, o otimismo, realização pessoal, etc. A nível individual, valoriza-se a experiência positiva, a qual serve como um recurso para o florescimento da pessoa (Csikszentmihalyi, 1990; Diener & Biswas-Diener, 2008; Seligman, 2011). Através de auto-avaliações que o indivíduo faz sobre a sua situação atual e a sua vida em geral, consegue-se definir o nível de bem-estar subjetivo do indivíduo, o qual tem-se mostrado como uma variável preditora da felicidade no futuro, de saúde física e psicológica, da capacidade de manter relações interpessoais, do desempenho académico e profissional, entre vários outros.

Ao nível institucional, os psicólogos têm identificado a escola como um lugar ideal para começar a cumprir os objetivos fundamentais da psicologia positiva. Integrando metodologias preventivas e positivas nos sistemas educativos atuais, os investigadores têm demonstrado que é possível ensinar técnicas e ferramentas de bem-estar nas escolas e que estes modelos holísticos provocam resultados benéficos a nível pessoal, do grupo, e na escola inteira. Embora esta evidência aponte para resultados positivos, são relativamente poucos os estudos que sustentam a eficácia destes modelos, e existe uma grande necessidade de verificar as suas capacidades de facilitar o desenvolvimento positivo e holista dos participantes.

Assim, este projeto visa contribuir com dados sobre o tema do bem-estar infantil no contexto académico, para a base de informação do ambiente da psicologia positiva, que, no

momento, encontra-se limitada, mas que também está a expandir-se rapidamente. Como observado no segundo capítulo deste trabalho, um aumento da quantidade de tempo destinado a pensar positivamente na sala, está associado a um maior nível de bem-estar nos alunos do ensino básico. Durante este estudo, e também nas investigações anteriores (Seligman et al., 2009), os estudantes que participaram na atividade de educação positiva, experimentaram aumentos na satisfação com as suas vidas em geral, a satisfação na escola e mostraram diminuições de afeto negativo, os quais, em conjunto contribuem para um melhor bem-estar. Além disso, o capítulo três evidência a possibilidade de adaptar a atividade WWW para a população Portuguesa. Portanto, através da realização deste exercício, os alunos demonstraram a capacidade de confirmar e registar momentos positivos que eles experimentaram, expressando também uma compreensão do seu próprio bem-estar, representada nas reflexões que fizeram no que se refere à significância e relevância pessoal destes momentos.

A qualidade das entradas parece ser mediada pelo papel do professor / administrador do programa e, como recomendado pela literatura anterior (Seligman et al., 2009), o presente estudo confirma a importância do papel da pessoa que administra este programa, especialmente quando os participantes sejam crianças pequenas, as quais mostraram produzir uma maior quantidade e qualidade de entradas com a professora que revela uma atitude mais receptiva ao programa. Noble e Mcgrath (2003) afirmam que o bem-estar do líder do programa pode ser um fator na eficácia das atividades e das práticas de educação positiva. As metodologias devem ser aplicadas por uma pessoa que não seja apenas familiar (para o grupo de alunos) e conhecedora das técnicas, mas também que seja consciente e preocupada com o seu próprio bem-estar e com o possível impacto que a sua ação poderá vir a ter.

Verificaram-se algumas limitações durante a aplicação desta atividade positiva, nomeadamente o tamanho da amostra, a idade dos alunos, o período de tempo insuficiente e o professor ser o administrador das tarefas do programa. Ao trabalhar com crianças do primeiro ciclo de ensino básico, é crucial que o investigador seja sensível no que se refere às capacidades cognitivas e emocionais, relacionando-as em conformidade enquanto se aplicam escalas, instrumentos e intervenções. É importante que os futuros investigadores estejam consciente destas evidências, especialmente nos sistemas educativos como o de Portugal, onde os estudantes têm o mesmo professor para todos os quatro anos do ensino básico, e a presença de uma pessoa estranha pode ter influência no ambiente da sala de aula.

As limitações encontradas durante a realização deste estudo fornecem possibilidades para futuras investigações. Para melhor apoiar as teorias estabelecidas anteriormente, é essencial desenvolver projetos de estudo mais elaborados, que implementem os métodos e modelos de educação positiva, durante períodos de tempo mais longos, com vários momentos de recolha de dados e em diferentes populações. Considerando que a literatura enfatiza a importância de se adaptar estes modelos positivos de forma diferente para cada contexto (Clonan et al., 2004), é aconselhável um cuidadoso trabalho ao fazer as alterações necessárias a ajustar a cada sala de aula / escola e, quando possível, que os próprios estudantes sejam envolvidos na preparação de aulas e atividades (Larson, 2000).

Para além de todas as limitações, este trabalho fortalece a construção contínua dos campos de educação positiva e da psicologia positiva. Os resultados apoiam a ideia de que a felicidade e o bem-estar podem, de fato, ser ensinados nas escolas e a educação tradicional não sofre consequências negativas. Em apenas dez minutos diários, os alunos são capazes de transformar as atividades que realizam no dia-a-dia em memórias felizes, criando uma base consistente de emoções positivas, que servirão como um recurso chave enquanto se preparam

para entrar na adolescência. Professores e psicólogos devem trabalhar em conjunto para promover um desenvolvimento holístico em todas as pessoas, exigindo uma mudança de paradigma que não tenha medo de ir além dos modelos tradicionais, a fim de preparar o caminho para uma sociedade onde todos têm a oportunidade de florescer.

REFERÊNCIAS

- Ash, Chris, & Huebner, E. S. (2001). Environmental Events and Life Satisfaction Reports of Adolescents: A Test of Cognitive Mediation. *School Psychology International*, 22(3), 320-36.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What have we learned?* San Francisco: WestED.
- Coleman, J. (2009). Well-being in schools: empirical measure, or politician's dream? *Oxford Review of Education*, 358(3), 281-292.
- 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.
- Compton, W.C. (2005). *Introduction to Positive Psychology*. Australia: Thompson-Wadsworth.
- Costa, P. & McCrae, R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(4), 668-678.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins.
- Cummins, J. (2001). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 71(4), 656-675.
- Cutuli, J.J., Chaplin, T.M., Gillham, J.E., Reivich, K.J., & Seligman, M.E.P. (2006). Preventing Co-Occuring Depression Symptoms in Adolescents with Conduct Problems. The Penn Resiliency Program. *Annual N.Y. Academy of Sciences*, 1094, 282-286.
- DeCarvalho, R.J. (1991). The humanistic paradigm in education. *The Humanistic Psychologist*, 19(1), 88-104.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness*. Malden: Blackwell Publishing.
- Diener, E., & Diener. C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75

- Diener, E., & Lucas, R. (2000). Subjective emotional well-being. In E. M. Lewis, & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 325-337). New York: Guilford.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Fredrickson, B. (2004). The Broaden-and-Build Theory. *The Royal Society*, 359(1449), 1367-1377.
- Gable, S., Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- 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.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158.
- Huebner, E. S. (2004). Research on Assessment of Life Satisfaction of Children and Adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33.
- Huebner, E. S., & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a childrens' life satisfaction scale: Its relationship to self- and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, 30, 71-82.
- Huebner, E. & Dew, T. (1996). The interrelationships of positive affect, negative affect and life satisfaction in an adolescent sample. *Social Indicators Research*, 38, 129-137.
- Huebner, E. S., Funk, B. A., & Gilman, R. (2000). Cross-sectional and longitudinal psychosocial correlates of adolescent life satisfaction reports. *Canadian Journal of School Psychology*, 16, 53-64.
- Huebner, E. S., Suldo, S., Smith, L., & McKnight, C. (2004). Life Satisfaction in Children and Youth: Empirical Foundations and Implications for School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 4-22.
- Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.

- Lucas, R.E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616-628.
- 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.
- McGrath, H. & Noble, T. (2003). *The BOUNCE BACK! Classroom Resiliency Program. Teacher's Handbook. Teacher's Resource Books, Level 1: K-2; Level 2: Yrs 3-4; Level 3: Yrs 5-8.* Australia: Pearson Ed.
- Noble, T., McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational & Child Psychology*, (25), 2 119.
- Novo, R. (2003). *Para Além da Eudaimonia – O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada.* Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pais Ribeiro, J.L. (1998). *Psicologia e Saúde.* Lisboa: ISPA.
- Pais Ribeiro, J.L. (2005). *Introdução à psicologia da saúde.* Coimbra: Quarteto.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55 (1), 44-55.
- Pittman, K.J., Martin, S. & Yohalem, N. (2006). Youth Development as a “Big Picture” Public Health Strategy. *Journal of Public Health Management and Practice*, 12(6) 23-25.
- Robbins, S., & Kliwer, W. (2000). Advances in theory and research on subjective well-being. In S. Brown and R. Lent (Eds.) *Handbook of counseling psychology.* (p. 310-345). USA: John Wiley & Sons.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-79.
- Saraceno, B. (1995). Mental health promotion and psychiatric care: A common final path? In D. Trent & C. Reed (Eds.), *Promotion on Mental Health*, 4, 41-51. Aldershot: Avebury.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwarlder, J., Duarte, M.E., Guichard, J....., & van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction of the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish.* New York: Free Press.

- Seligman, M.E.P. (2002) *Authentic happiness: Using the new positive psychology realize your potential for lasting fulfillment*, New York, Free Press.
- Seligman, M.E.P., 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(3), 293-311.
- Seligman, M.E.P., Parks, A., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 359, 1379–1381.
- 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.
- 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, 93–105.
- Terjesen, M., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGuseppe, R. (2004). Integrating Positive Psychology into Schools: Implications for Practice. *Psychology in the Schools*, 41(1) 163-172.
- Van Praag, B., & Fritjers, P. (1999). *The measurement of welfare and well-being: The Leyden approach*. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 413-433). New York: Russel Sage Foundation.
- Villarruel, F. A., Perkins, D.F., Borden, L.M., Keith, J.G. (eds) (2003). *Community Youth Development: Practice, Policy, and Research*, Thousands Oaks, CA: Sage.
- Villiers, Melissa de, & Berg, Henriette van den. (2012). The implementation of a resiliency programme for children. *South African Journal of Psychology*, 42 (1), 93-102.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Weare, K. (2004) *Developing the Emotionally Literate School*. London, Sage.
- World Health Organization (2001). *The World Health Report 2001: Mental health – New Understanding*. New hope. Geneva: World Health Organization.

Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.

Young, M. H., Miller, B. C., Norton, M. C., & Hill, E. J., (1995). The effect of Parental Supportive Behaviors on Life Satisfaction of Adolescent Offspring. *Journal of Marriage and Family*. 57(3), 813-822.

ANEXOS

ANEXO I. Carta de autorização da diretora do agrupamento de escolas

Alicia Saxe

Mestranda em Psicologia da Educação

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Universidade do Algarve

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento Vertical de Escolas
Dr. Joaquim Magalhães,

Dra. Ana Paula Marques

Assunto: Pedido de colaboração em estudo para dissertação em mestrado de Psicologia da Educação.

A presença de emoções positivas revela-se como uma componente essencial para otimizar aprendizagem e bem-estar global das crianças. A educação positiva incorpora métodos para aprender baseados numa atitude e perceção mais positiva, o que melhora a aprendizagem tradicional com o incremento das aptidões (pontos fortes), um maior empenho e prazer na aprendizagem, maior criatividade, e melhores capacidades sociais.

O objetivo central deste estudo, Educação Positiva, a influência do pensar positivamente na sala de aula no bem-estar de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Algarve" é o de aplicar um método de Psicologia Positiva, *Três Coisas Positivas*, para avaliar se este exercício se revela eficaz no aumento dos níveis de bem-estar dos alunos envolvidos. O exercício utilizado faz parte de uma componente do *Strath Haven Positive Psychology Curriculum* e foi aplicado nos EUA e na Austrália com resultados positivos. Existem poucos estudos nesta área e é importante replicar o estudo, especialmente em culturas e idades diferentes para determinar se o programa é realmente eficaz nos seus objetivos.

Os professores envolvidos serão familiarizados com as teorias de Educação Positiva, os objetivos do estudo, a importância do papel que desempenham e o exercício propriamente dito, com instruções explícitas para poderem executá-lo corretamente. A recolha de dados será realizada em dois momentos, antes e depois da realização do período de experimentação, utilizando duas escalas que medem o bem-estar dos alunos. O exercício será aplicado às duas turmas escolhidas durante um período de dois meses, enquanto as outras duas continuaram, normalmente, sem intervenção.

O exercício, *Três Coisas Positivas*, é um exercício simples composto por duas partes que se realizam no princípio e final de cada dia. No final do dia, os alunos terão dez minutos para refletir e escrever três coisas positivas que acontecerem durante o dia, e se tiveram tempo também responder a uma das seguintes perguntas: Porque é que esta coisa boa aconteceu? O que significa para si? Como pode aumentar a probabilidade de ter mais momentos assim no futuro? No dia seguinte, e no princípio de cada dia, os alunos têm dez minutos para partilhar o que escreveram, as coisas positivas que aconteceram durante o dia anterior ou durante a noite. Assim, os alunos começam e terminam cada dia com pensamentos positivos.

Visamos avaliar se o nível de bem-estar geral dos alunos do primeiro ciclo do ensino básico pode ser afetada por um aumento da quantidade de tempo gasto pensando positivamente durante o dia na escola.

Vimos, assim, solicitar a vossa colaboração para a realização deste estudo, nomeadamente a vossa autorização para a recolha de dados por Alicia Saxe, aluna do curso de mestrado de Psicologia da Educação, no âmbito do seu projeto de dissertação sob a orientação do Doutor Luís Sérgio Vieira, professor auxiliar do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Algarve e com o endereço de e-mail: lsvieira@ualg.pt.

Mais se informa que serão garantidas a preservação de confidencialidade dos dados recolhidos, bem como a identidade das crianças envolvidas, uma vez que a os dados pessoais obtidos serão utilizados, exclusivamente, para caracterização da amostra.

Comprometemo-nos, ainda, a no final do estudo, entregar um relatório escrito ao Agrupamento com a análise dos dados e as principais conclusões do estudo.

Ao dispor para qualquer esclarecimento complementar, agradecemos desde já a sua disponibilidade e atenção, e apresentamos os nossos os melhores cumprimentos,

(Alicia Saxe)

Mestranda em Psicologia da Educação

e-mail: aliciasaxe7@gmail.com

ANEXO II. Consentimento dos responsáveis: Grupo de controle

Estimados Pais e/ou Encarregados de educação:

A Universidade do Algarve está a realizar um estudo que pretende avaliar a influência do pensamento positivo na sala de aula sobre o bem-estar dos alunos. O seu filho será convidado a participar na própria sala de aula. Os questionários não serão identificados, para garantir o sigilo das respostas. Para que o seu filho possa colaborar nesta investigação é preciso a sua autorização. Pretendemos deixá-los informados e obter o seu consentimento. Agradecemos a sua atenção e colaboração para a realização deste trabalho e estamos disponíveis caso você tenha qualquer pergunta ou dúvida. (Email: aliciasaxe7@gmail.com)

Nome do Aluno _____ Participação Aceita Rejeitada

Assinatura _____

ANEXO III. Consentimento dos responsáveis: Grupo experimental

Estimados Pais e/ou Encarregados de educação:

A Universidade do Algarve está a realizar um estudo que pretende avaliar a influência do pensamento positivo na sala de aula sobre o bem-estar dos alunos. A investigação é composta por duas partes, a primeira sendo um breve questionário e a segunda um exercício simples que o professor realizará durante dois meses.

O exercício utilizado faz parte de uma metodologia que foi aplicada nos EUA e na Austrália com resultados positivos. É composto por duas partes que se realizarão no princípio e no final de cada dia. No final do dia escolar, os alunos terão dez minutos para refletir e escrever três coisas positivas que aconteceram durante o dia, e se tiverem tempo também responderão a uma das seguintes perguntas: Porque é que esta coisa boa aconteceu? O que significa para si? Como pode aumentar a probabilidade de ter mais momentos assim no futuro? No dia seguinte, no princípio de cada dia, os alunos terão dez minutos para partilhar o que escreveram, as coisas positivas que aconteceram durante o dia anterior ou durante a noite. Assim, os alunos começam e terminam cada dia com pensamentos positivos.

O seu filho será convidado a participar na própria sala de aula. Os questionários não serão identificados, para garantir o sigilo das respostas. Para que o seu filho possa colaborar nesta investigação é preciso a sua autorização. Pretendemos deixá-los informados e obter o seu consentimento. Agradecemos a sua atenção e colaboração para a realização deste trabalho e estamos disponíveis caso você tenha qualquer pergunta ou dúvida. (Email: aliciasaxe7@gmail.com)

Nome do Aluno _____ Participação Aceita Rejeitada
Assinatura _____

ANEXO IV. Autorização da utilização da PANAS-C

27/09/12

Gmail - Pedido de Utilização da PANAS-C



Alicia Saxe <aliciasaxe7@gmail.com>

Pedido de Utilização da PANAS-C

Marina Carvalho <marinaadcarvalho@gmail.com>
To: Alicia Saxe <aliciasaxe7@gmail.com>
Cc: lsvieira@ualg.pt, Marina Carvalho <p882@ulusofona.pt>

Wed, Dec 14, 2011 at 6:42 PM

Boa noite Alicia,

Envio em anexo a versão Portuguesa do PANAS-C para utilização exclusiva no âmbito do presente estudo. Envio também o artigo relativo à sua adaptação para a nossa população. A referência é a seguinte:

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 (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Votos de bom trabalho.
Cumprimentos,

Marina Carvalho

—
Marina Carvalho, PhD
Associate Professor, Head of the Psychology Department of ISMAT
E-mail: marina.carvalho@ulusofona.pt

ANEXO V. Escala de Satisfação da Vida para Estudantes (SLSS)

1. Idade: _____ 2. Nível escolar: _____ 3. Sexo: F () M ()

Gostaríamos de saber que pensamentos tens tido acerca da tua vida durante as últimas semanas. Pensa acerca da forma como passas cada dia e noite e de como tem sido a tua vida durante a maior parte deste tempo. As sete questões abaixo pedem-te para indicares a satisfação com a tua vida. Circula as palavras a seguir a cada frase que indicam o grau em que concordas ou discordas com cada frase. Por exemplo, se concordas totalmente com a frase “a vida é boa”, colocas um círculo em volta dessas palavras.

Exemplo:

A vida é boa

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

O importante é saber o que **realmente** pensas, por isso, responde por favor às questões tendo em conta o modo como realmente pensas e não o modo como deverias pensar. Isto não é um teste. Não existem respostas certas ou erradas.

1. A minha vida esta a correr bem.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

2. A minha vida é perfeita.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

3. Eu gostaria de mudar muitas coisas na minha vida.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

4. Eu desejava ter uma vida diferente.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

5. Eu tenho uma vida boa.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

6. Eu tenho na vida o que quero.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

7. A minha vida é melhor do que a vida da maioria das outras pessoas da minha idade.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

ANEXO VI. Escala de afetividade positiva e negativa (PANAS-C)

PANAS-N: B. Sandin, 1997
 Tradução: A. Baptista, 1999

Instruções: As afirmações que se seguem podem ser utilizadas pelos jovens para descrever o seu comportamento. Lê cada delas e faz uma cruz em cima do número que achares adequado para descreveres as tuas reações e o teu comportamento durante o último mês. Utiliza a escala: 1-Nunca, 2-Às vezes, 3-Muitas vezes. Não existem respostas certas ou erradas, lembra-te apenas que deves assinar o número que melhor se adequa à tua maneira de ser. Faz uma cruz em cima do 1 se nunca ou quase 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.

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

ANEXO VII. Escala Multidimensional de Satisfação da Vida para Estudantes (MSLSS)

Gostaríamos de saber o que pensas sobre a tua vida e as coisas que fazem parte dela. Para cada frase abaixo deves escolher a melhor resposta que representa quanto concordas com o que a frase diz sobre ti. Circula as palavras a seguir a cada frase que indicam o grau em que concordas ou discordas com cada frase. Por exemplo, se concordas totalmente com a frase “a vida é boa”, colocas um círculo em volta dessas palavras.

Exemplo: **A vida é boa**

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

O importante é saber o que **realmente** pensas, por isso, responde por favor às questões tendo em conta o modo como realmente pensas e não o modo como deverias pensar. Isto não é um teste. Não existem respostas certas ou erradas.

1. Eu gosto de ir á escola.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

2. Eu gosto das atividades da escola.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

3. Meus professores gostam de mi.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

4. Eu aprendo muitas coisas na escola.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

5. Eu sinto-me bem na minha escola.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

6. Eu divirto-me na escola.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

7. Eu gosto de ajudar as pessoas.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------