



UC/FPCE — 2013

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Estudo Exploratório da Eficácia de um Programa de Promoção do Uso e Reconhecimento de Emoções Positivas - Programa Be Positive - na Satisfação Com a Vida, na Afetividade Positiva e na Competência Percebida de Alunos de uma Escola Secundária do Concelho de Coimbra

Maria Inês Baptista Fernandes (m.ines.b.fernandes@gmail.com)

Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, ramo Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, sob a orientação do Professor Doutor Eduardo João Ribeiro Santos

Estudo Exploratório da Eficácia de um Programa de Promoção do Uso e Reconhecimento de Emoções Positivas - Programa Be Positive - na Satisfação Com a Vida, na Afetividade Positiva e na Competência Percebida de Alunos de uma Escola Secundária do Concelho de Coimbra

O presente estudo exploratório apresenta os resultados da avaliação da eficácia de um programa de promoção do uso e reconhecimento de emoções positivas – Programa Be Positive - em contexto escolar na satisfação com a vida, na afetividade e nas conceções pessoais de competência de alunos do ensino secundário. O programa foi aplicado sob articulação de dois modelos teóricos: o Modelo *Broaden-and-Build* das Emoções Positivas e o Modelos das Conceções Pessoais de Competência. Foi utilizado um *design* de medidas repetidas com grupos independentes e a avaliação foi realizada pela administração da Escala de Satisfação com a Vida, da Escala de Afetividade Positiva e Negativa e do Questionário Compósito de Competência Percebida. Procedeu-se ainda à Análise de Conteúdo para avaliar a importância atribuída ao programa e as aprendizagens efetuadas pelos participantes. Os resultados obtidos indicam ganhos significativos na dimensão estática das conceções pessoais de competência, na satisfação com a vida e na afetividade – aumento da afetividade positiva e diminuição da afetividade negativa. Estatisticamente, não se verificaram resultados significativos para grande parte das variáveis dependentes. Não obstante, os dados obtidos da avaliação qualitativa demonstram que o programa teve impacto nos indivíduos e no grupo turma.

Palavras chave: programa de promoção, emoções positivas, Broaden-and-Build, Conceções Pessoais de Competência, contexto escolar

Exploratory Study Of The Efficiency Of A Program Promoting Positive Emotion Use And Recognition – Be Positive Program – In Regards To Satisfaction With Life, Affectivity And Personal Conceptions Of Competence In High School Students from Coimbra

The current exploratory study presents the results obtained from the evaluation of the efficiency of a program promoting positive emotion use and recognition - Be Positive Program - in academic context, in regards to satisfaction with life, affectivity and personal conceptions of competence in high school students. The program was applied under the articulation of two theoretical models: the Broaden-and-Build Theory and the Personal Conception of Competence Model. A repeated measures design was employed and the evaluation was conducted through the administration of the Satisfaction With Life Scale, the Positive and Negative Affect Schedule and the Composite Questionnaire of Perceived Competence. The Content Analysis methodology was applied to evaluate the importance attributed to the program, and the effective learning reported by the participants. The results point towards significant gains in the static dimension of the personal conceptions of competence, in satisfaction with life and in affectivity - increased positive affectivity and decreased negative affectivity. Statistically, no significant results were recorded for a large percentage of the dependent variables. Notwithstanding, the data produced by the qualitative evaluation demonstrate that the program had an impact on the individuals and the class group.

Key-words: promotion program, positive emotions, Broaden-and-Build, Personal conceptions of competence, school context

Agradecimentos

Ao Professor Eduardo Santos, por orientar este trabalho, pela confiança e pela autonomia que me concedeu.

À Professora Margarida Madaíl pela sensibilidade e disponibilidade tão precisas para a concretização deste trabalho. Sem elas, não teria sido possível. Por ser modelo na forma de estar e lidar com todos quantos a rodeiam.

Aos participantes, pela colaboração e interesse. Por acreditarem no meu trabalho. Foram não só participantes do programa, mas também do meu crescimento pessoal e profissional.

À Dr.a Isabel Morais por aceitar de mãos abertas o projeto e acreditar nos seus resultados.

Ao Eduardo Nunes pelo companheirismo e apoio constantes. Por ser modelo de realização e ambição. Por me tranquilizar nas horas de maior frustração. Por tudo.

À minha família por acreditar em mim e no meu trabalho e por estar sempre nos bastidores. À minha mãe, modelo de coragem e optimismo. Ao meu pai, pelo orgulho e pela crença indestronáveis. Aos meus irmãos, porque são fonte de motivação.

Aos amigos que acompanharam esta jornada, testemunhas da paixão e ambição.

À Carla, à Irina e à Cristina por me acolherem e acompanharem na Terra dos Sonhos.

Índice Geral

Introdução.....	1
I – Enquadramento conceptual	1
1.1. Teoria Broaden-and-Build das Emoções Positivas	1
1.2. Modelo das Conceções Pessoais de Competência	4
1.2.1. Conceções Pessoais de Inteligência	5
1.2.2. Competência Emocional	7
1.2.3. Atribuições e Dimensões Causais	9
1.3. Integração das duas teorias na construção do Programa Be Positive.....	11
1.4. Programa Be Positive	13
II - Objectivos.....	14
III - Metodologia	15
3.1. Participantes	15
3.2. Instrumentos	15
3.3. Procedimentos	18
IV - Resultados.....	20
4.1. Resultados do Estudo Exploratório da Eficácia do Programa.....	20
4.1.1. Satisfação com a Vida.....	20
4.1.2. Afetividade Positiva e Negativa.....	21
4.1.3. Competência Percebida	22
4.2. Resultados da Avaliação Qualitativa do Programa	26
4.2.1. Resultados relativos à Ficha “Foi Positivo?”	26
4.2.2. Feedback do Observador Externo	31
V - Discussão.....	32
VI - Conclusões	34
Bibliografia.....	36
Anexos.....	41

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização dos Instrumentos que integram da Bateria de Avaliação do Programa Be Positive.....	17
Tabela 2. Datas e horários das sessões por grupo	19
Tabela 3. Quadro-resumo dos resultados significativos encontrados, em função do tempo e do grupo (N, M, dp).....	26
Tabela 4. Categorias resultantes da análise de conteúdo relativa à Ficha "Foi Positivo?"	27
Tabela 5. Resultados da Análise Descritiva das Respostas dos Participantes à Escala de Avaliação da Participação da Ficha "Foi Positivo"	31

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema do Plano de Medidas Repetidas.....	18
Figura 2. Diferenças na Afetividade Negativa dos participantes em função do tempo e do grupo.....	22
Figura 3. Diferenças na Expressão emocional dos participantes em função do tempo e do grupo.....	24
Figura 4. Diferenças na Capacidade para Lidar com a Emoção dos participantes em função do tempo e do grupo.....	25
Figura 5. Respostas dos Participantes do Programa à Questão "Quais os aspetos do Programa que mais te agradaram?"	27
Figura 6. Respostas dos Participantes do Programa à questão "Quais os aspetos do Programa que menos te agradaram?"	28
Figura 7. Respostas dos Participantes do Programa à Questão "O que consideras ter aprendido com o Programa?"	28
Figura 8. Respostas dos Participantes do Programa à questão "Quais as sessões que mais te marcaram?"	29
Figura 9. Respostas dos Participantes à Questão "Voltarias a participar num programa deste género?"	29
Figura 10. Respostas dos Participantes à Questão "Recomendarias a um amigo?"	30
Figura 11. Respostas dos Participantes do Programa à Questão "Descreve o programa numa só palavra ou expressão"	30

Introdução

O estudo aqui apresentado surge da exploração da função mediadora das emoções positivas na motivação e realização escolar. Nesse sentido, e após análise da literatura científica na área, propõe-se a integração de dois modelos teóricos, a Teoria *Broaden-and-Build* das Emoções Positivas de Bárbara Fredrickson (1998a, 2001) e o Modelo das Concepções Pessoais de Competência de Sílvia Pina Neves e Luísa Faria (2003, 2005), na construção e estudo exploratório da eficácia de um Programa de promoção do uso e reconhecimento de emoções positivas em contexto escolar – Programa Be Positive.

Para tal, usaram-se metodologias quantitativas e qualitativas. Do ponto de vista da avaliação quantitativa pretende-se, com o estudo exploratório aqui apresentado, perceber se a implementação do Programa Be Positive tem impacto ao nível das variáveis da motivação integradas no Modelo das Concepções Pessoais de Competência (Concepções Pessoais de Inteligência, Competência Emocional e Atribuições e Dimensões Causais), bem como ao nível da Satisfação com a Vida e ao nível do Afeto Negativo e Positivo, com a intenção de retirar conclusões da sua eficácia na motivação e realização escolar. Do ponto de vista da avaliação qualitativa, pretende-se perceber como os participantes avaliam o programa, mediante a importância que lhe é atribuída e as aprendizagens que consideram ter efetuado.

Por fim, considerando os resultados obtidos, discutir-se-á a eficácia preliminar do Programa e que contributos o estudo poderá ter para a intervenção psicopedagógica na motivação e realização escolar, através da promoção do uso e reconhecimento de emoções positivas.

I – Enquadramento conceptual

1.1. Teoria *Broaden-and-Build* das Emoções Positivas

A teoria *Broaden-and-Build* das Emoções Positivas de Fredrickson (B. Fredrickson, 1998a, 2001), apesar de sustentada por investigações das décadas de 80 e 90, enquadra-se, atualmente, no domínio da Psicologia Positiva. Esta nova disciplina trata do “estudo das condições e processos que contribuem para o florescimento e para o funcionamento ótimo das pessoas, dos grupos e das instituições” (Gable & Haidt, 2005, p. 104). Apesar de o nome o sugerir, a Psicologia Positiva não se debruça apenas no positivo; vê o indivíduo, os grupos e as instituições no seu todo, de forma a dar resposta ao que de negativo já existe e a prevenir o que de negativo poderá acontecer, com a promoção e desenvolvimento do positivo – das forças, das virtudes, das emoções positivas, do bem-estar (Gable & Haidt, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Seligman e Csikszentmihalyi (2000), apresentam a Psicologia Positiva em três pilares: (1) *Pleasant Life*; (2) *Engaged Life* e (3) *Meaningful Life*. O primeiro pilar trata as emoções positivas, o prazer, os estados positivos de bem-estar subjetivo, a satisfação com a vida, a felicidade e o otimismo. O segundo explora os traços individuais ou psicológicos positivos (*positive*

strengths and virtues) –a criatividade, a coragem, a compaixão, a integridade, a sabedoria, o autocontrolo, a espiritualidade, entre outros. O terceiro pilar dedica-se às instituições positivas, às famílias saudáveis, à comunidade, à escola, aos ambientes de trabalho ou aos *mass media* (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005). A Teoria de Fredrickson enquadra-se, assim, no primeiro pilar.

Grande parte dos modelos teóricos da emoção são desenvolvidos pela exploração das especificações das emoções primárias negativas, colocando as emoções positivas em segundo plano. As emoções positivas foram, até há cerca de duas décadas, negligenciadas pela psicologia empírica. Fredrickson e Branigan (2001) sugerem que tal negligência tem origem em dois factos: (1) o foco da Psicologia Tradicional, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, naquilo que de negativo o ser humano desenvolve ou enfrenta, no dano e no sofrimento (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000); (2) por comparação com as emoções negativas, as emoções positivas aparecem em menor, quase ínfimo, número na literatura e investigação da área (normalmente num *ratio* de uma para três) (Fredrickson & Branigan, 2001). A explicação oferecida por Nesse (1990; cit. em Fredrickson & Branigan, 2001) para esta discrepância diz-nos que tal se deve a um processo de seleção natural. Segundo o autor, as emoções só aparecem perante ameaças ou oportunidades. Assim, o maior número de emoções negativas identificadas deve-se à existência de um maior número de ameaças, comparativamente às oportunidades. As emoções negativas atuam como um sinal de alarme, evidenciam uma adaptação mal sucedida e refletem o desânimo e frustração do nosso sistema motivacional. Contrariamente, as emoções positivas evidenciam o nosso sucesso na adaptação ao que nos rodeia e refletem o envolvimento e satisfação do nosso estado motivacional (Fridja, 1986; Oatley & Jenkins, 1992; cit. em Reeve, 2009).

Investigações recentes relatam que os benefícios das emoções positivas transcendem o papel de antídoto para as emoções negativas, atingindo vários níveis – cognitivos, comportamentais, sociais – da experiência humana; por exemplo, na redução de problemas cardiovasculares (Fredrickson & Levenson, 1998; cit. em Fredrickson & Branigan, 2001). Técnicas terapêuticas positivas, como as de relaxamento, criam condições que conduzem à experiência de contentamento, alegria, calma; reduzindo a ativação fisiológica (Fredrickson, 2000). Indivíduos com um repertório maior de emoções positivas apresentam, também, comportamentos de *coping* mais eficazes, flexíveis e construtivos e o seu pensamento é mais abstrato (Fredrickson & Branigan, 2001). As emoções positivas podem, de facto, aumentar a receptividade a eventos prazerosos ou significativos, cujo resultado será o aumento da probabilidade de o indivíduo atribuir significados positivos aos eventos e de procurar experienciar mais emoções positivas (Fredrickson, 2000).

Para uma nova e refrescada fase de investigação, Fredrickson (Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000; Fredrickson, 1998a, 2001) corta com dois dos pressupostos-base dos Modelos Tradicionais: (1) que as emoções geram tendências específicas de ação; (2) que as emoções

geram tendências de ação física. Justifica isto com o facto de as emoções positivas parecerem “menos prescritivas” (Fredrickson, 2000, p. 4) no que toca à urgência da ação e, ainda, com o facto de as mudanças que provocam serem primariamente cognitivas, o que leva a autora a referir-se a essas tendências como “tendências de pensamento-ação” (Fredrickson, 2000, p. 4). Em contraste com os Modelos anteriormente descritos, a autora refere-se a estas tendências, não como específicas, mas como um repertório com amplitude relativa. Assim, Tugade e Fredrickson (2007) afirmam que emoções positivas e negativas têm funções adaptativas distintas e complementares. Se, por um lado, as emoções negativas geram tendências de ação específicas (que focam e limitam o pensamento e ação perante a ameaça) adaptativas por uma questão de sobrevivência, por outro, as emoções positivas aumentam a amplitude do pensamento e da ação e constroem recursos pessoais a longo prazo.

Emoções Positivas como a alegria, o interesse, o contentamento, o orgulho e o amor, embora fenomenologicamente diferentes, partilham a capacidade para alargar os repertórios de pensamento-ação momentâneos e construir recursos pessoais a longo (Fredrickson, 1998a, 2001).

Vários estudos empíricos validam os pressupostos de Fredrickson: a Alegria cria no indivíduo a necessidade de jogar, forçar os limites e de ser criativo, aumentando, portanto, o repertório de tendências, nomeadamente ao nível do comportamento social e artístico e intelectual, bem como ao nível do pensamento divergente (Ellsworth & Smith, 1988; Fridja, 1986; cit. em Fredrickson, 2001); o interesse cria no indivíduo a tendência de explorar, receber novas informações e a necessidade de expansão pessoal (Csikszentmihalyi, 1990; Izard, 1977; Ryan & Deci, 2000; Tomkins, 1962; cit. em Fredrickson, 2001); o contentamento cria no indivíduo a tendência para saborear as circunstâncias hedonicamente e integrá-las em novas formas de ver o mundo e a si mesmo (Izard, 1977; cit. em Fredrickson, 2001); o orgulho cria a tendência para partilhar as conquistas e esperar sucessos futuros (Lewis, 1993; cit. em Fredrickson, 2001); o amor cria a tendência para estar com os outros e integrar relações afetuosas (Izard, 1977; cit. em Fredrickson, 2001).

As emoções positivas incitam, assim, o sujeito a realizar novas formas de pensar e de agir, a procurar formas mais criativas de ação, resultando na expansão do seu repertório. Mas estas emoções não têm apenas impacto nos repertórios momentâneos. Pelo contrário, elas têm um grande papel na construção de recursos pessoais sólidos futuros, inclusivamente aos níveis físico, intelectual, social e psicológico (Fredrickson, 2000; Tugade & Fredrickson, 2006)

Em suma, de acordo com esta teoria, as emoções positivas têm o potencial de expandir os modelos de pensamentos habituais do sujeito e também de construir recursos a longo prazo, com contributos importantes para o bem-estar humano, dotando ainda o indivíduo de recursos para resolver os problemas gerados ou geradores de emoções negativas (B. Fredrickson & Branigan, 2001; B. Fredrickson, 1998a, 2001)

1.2. Modelo das Concepções Pessoais de Competência

O Modelo das Concepções Pessoais de Competência (CPC), apresentado pelas autoras Sílvia Pina Neves e Luísa Faria (2003; 2005), surge com o objetivo de integrar, num modelo compósito e compreensivo, as variáveis da motivação – tendencialmente estudadas isoladamente (Stocker, Neves, & Faria, 2010) – relacionadas com a realização escolar. Este modelo “propõe que a vivência de sucessos e insucessos contribui para a formação, desenvolvimento e diferenciação das concepções pessoais de competência, ao mesmo tempo que estas se constituem como determinantes na realização dos alunos” (Pina Neves & Faria, 2003, p. 283).

Foram integrados neste modelo os constructos: a) Concepções Pessoais de Inteligência, referentes às concepções que os indivíduos fazem acerca da natureza da sua inteligência, mais ou menos passível de desenvolvimento; b) Atribuições e Dimensões Causais, associadas ao desenvolvimento de estilos de atribuições de causas para o sucesso e insucesso; c) Autoconceito Académico, ou seja, o conceito de si próprio na dimensão académica, também entendido como a perceção que o sujeito tem de si no domínio escolar geral ou em domínios específicos, como a Matemática ou o Português; d) Autoeficácia Académica, que remete para as crenças e expectativas acerca da própria capacidade para alcançar o sucesso na realização escolar (Faria, 2008; Pina Neves & Faria, 2003, 2005; Pina Neves, 2007); e mais tarde a e) Competência Emocional, enquanto conjunto de competências promotoras da perceção, compreensão e regulação de emoções em contextos que as envolvem, neste caso a escola (Faria, Pina Neves, Stocker, Fontes Costa, & Costa, 2010; Luísa Faria, Stocker, & Pina Neves, 2009; Stocker & Faria, 2012a; Stocker et al., 2010).

As autoras explicam que estas variáveis “remetem para teorias individuais implícitas a que cada um recorre para compreender, explicar e prever a ocorrência de sucesso ou fracasso” (Fontaine & Faria, 1989, p. 5), estabelecendo, ao longo do desenvolvimento, relações de influência entre si, e determinando a forma como os indivíduos se percebem e ao mundo que os rodeia (Pina Neves & Faria, 2003).

As CPC assumem duas funções: 1) Função Orientadora, isto é, orientam o comportamento na procura do sucesso e evitamento do insucesso e 2) Função Explicativa, ou seja, são basilares dos resultados alcançados (Pina Neves & Faria, 2003).

Em estudos levados a cabo pelas autoras, são perceptíveis as relações que as variáveis apresentadas estabelecem entre si, bem como com os resultados escolares dos alunos ao nível do ensino secundário. Para o efeito as autoras utilizaram o Questionário Compósito de Competência Percebida (Luísa Faria et al., 2009), que integra questionários de avaliação das variáveis motivacionais previamente apresentadas.

Num estudo realizado com 385 estudantes do ensino secundário do Porto, todas as variáveis, exceto as Concepções Pessoais de Inteligência, apresentaram correlações significativas com as notas escolares nas disciplinas de Português e Matemática. A título de exemplo, alunos com uma maior Competência Emocional apresentam melhores resultados na disciplina de Português. No mesmo estudo, o Autoconceito, a Autoeficácia,

as Concepções Pessoais de Inteligência e a dimensão Controlabilidade das Atribuições Causais, sujeitos a estudos de Regressão Linear Múltipla, aparecem como bons preditores do rendimento escolar. Neste sentido, o Modelo das Concepções Pessoais de Competência, apesar de recente, afirma a relevância da motivação no desempenho escolar e a importância da sua promoção conjugada, sugerindo a implementação de ambientes escolares positivos capazes de promover a confiança dos alunos nas suas capacidades, de reforçar os seus sucessos individuais e coletivos e de ajudar na construção de percepções de competência e de eficácia mais positivas (Stocker et al., 2010). Para tal sugerem, como medida de promoção do desenvolvimento do bem-estar global e do sucesso escolar, a intervenção psicopedagógica ao nível da Competência Percebida (Pina Neves & Faria, 2003, 2005).

Do presente estudo, por questões posteriormente analisadas, ficaram excluídas as variáveis Autoconceito e Autoeficácia Académicos, pelo que analisar-se-ão de seguida apenas os constructos que foram alvo de avaliação: Concepções Pessoais de Inteligência, Competência Emocional e Atribuições e Dimensões Causais.

1.2.1. Concepções Pessoais de Inteligência

As Concepções Pessoais de Inteligência (CPI) surgem no âmbito das teorias implícitas da inteligência – concepções sistemáticas e coerentes que, sem expressão evidente, têm influência constante no comportamento (Faria, 2007; Hong, Chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999) –, na perspetiva sociocognitiva da motivação (Bergen & Dweck, 1989; Dweck, 1996; cit. em Stocker et al., 2010), desenvolvidas em três dimensões: cognitiva, afetiva e comportamental. Para Bergen e Dweck (1989; cit. em Pina Neves, 2007) trata-se de uma variável estruturante e organizadora da motivação. Estas, como outras, são criadas natural e espontaneamente em função das experiências.

As Concepções Pessoais de Inteligência (CPI) fazem referência às crenças dos sujeitos relativamente à sua inteligência, à forma como a concetualizam e que características lhe atribuem (Bandura & Dweck, 1985; cit. em Dweck, 2000; Pina Neves, 2007), seguindo tendencialmente uma de duas concepções: 1) CPI Estática, caracterizada pela crença de que a inteligência é um traço fixo, incontrollável e estável; 2) CPI Dinâmica, caracterizada pela crença de que a inteligência é passível de ser desenvolvida, com esforço e investimento pessoais, por via da aprendizagem, sendo portanto, controlável (Faria, 1996a, 2003, 2007; Pina Neves, 2007; Stocker et al., 2010).

Segundo Faria e colaboradores (Faria & Fontaine, 1989; Faria, 1996) as CPI “representam sistemas cognitivo-afectivos [sic] de crenças e representações acerca da inteligência e do seu carácter desenvolvimental, incluindo ainda objetivos de realização e estratégias para os alcançar (padrões de realização) funcionando como elementos organizadores, integradores e orientadores da ação dos indivíduos em contextos em que a inteligência assume um papel de relevo” (Faria, Pepi, & Alesi, 2004, p. 749). Assim, em contextos educativos, as CPI assumem um papel fundamental na

motivação dos alunos ao nível das percepções pessoais de competência, dos objetivos de realização, das expectativas de sucesso, dos estilos atribucionais, da escolha de tarefas, da persistência perante obstáculos, do esforço investido e dos resultados de realização (Little & Lopez, 1997 cit. em Faria et al., 2004; Pina Neves, 2007).

Ora, aquilo que é valorizado pelos alunos ou aquilo que os preocupa, os julgamentos que fazem do seu próprio desempenho e a forma como a sua ação em contextos de realização se desenrola, dependem das conceções pessoais acerca da sua inteligência (Bandura & Dweck, 1981; Pina Neves, 2007).

A tendência para o desenvolvimento de uma ou outra CPI influencia, portanto, a adoção de objetivos e de padrões de realização e, conseqüentemente, o rendimento escolar (Luísa Faria, 1998b; Hong et al., 1999; Pina Neves, 2007).

Alunos com uma CPI tendencialmente estática optam mais frequentemente por tarefas fáceis e que exigem pouco esforço, de forma a não colocar em causa a crença nas suas competências, preferindo desistir perante obstáculos e optando por objetivos de realização centrados no resultado (Dweck & Leggett, 1988; Faria & Fontaine, 1997; Faria, 1998b, 2003; Pina Neves, 2007). Estes alunos tendem a preocupar-se com os resultados, acreditando que estes dão informação acerca da sua capacidade, assim como a fazer uma atribuição interna das experiências de fracasso – associadas a sentimentos de vergonha, a aborrecimento e ansiedade – e uma atribuição externa e instável das experiências de sucesso, consideradas incontroláveis – associadas a contentamento e alívio (Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988; Pina Neves, 2007).

Alunos com uma CPI tendencialmente dinâmica têm como principal preocupação aprender e desenvolver as suas competências, optando por isso por tarefas desafiantes que lhes permitam manter ou aumentar os níveis de realização, persistindo perante obstáculos, adotando, assim, objetivos centrados na aprendizagem (Dweck & Leggett, 1988; Faria & Fontaine, 1997; Faria, 1998b, 2003; Pina Neves, 2007). Este sujeitos perspetivam primariamente o desenvolvimento de estratégias de ação, acreditando que o esforço potencia a capacidade e, tendem a fazer atribuições internas e controláveis tanto para as experiências de fracasso como de sucesso. Sentem orgulho e prazer perante experiências de sucesso, não deixando de ter uma atitude positiva perante o fracasso, acreditando tratar-se de uma oportunidade de desenvolvimento (Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988; Pina Neves, 2007).

Segundo Dweck (1999; cit. em Faria et al., 2004) o desenvolvimento de uma CPI dinâmica é mais adaptativo, na medida em que se associa a uma atitude mais proativa na aprendizagem.

Resumidamente, as conceções pessoais de inteligência têm impacto na adoção de objetivos e padrões de realização, que têm no rendimento escolar e na frequência de experiências de sucesso ou insucesso – e nos estilos atribucionais, como já revisto –, que, por sua vez, influenciam o desenvolvimento das conceções pessoais de inteligência (Pina Neves, 2007).

Vários estudos empíricos (Dweck, Kamis & Mueller, 1997; Heyman & Dweck, 1998; Kamis & Dweck, 1999; Heyman, Dweck & Cain, 1992; cit. em Pina Neves, 2007) demonstram que, apesar de crianças do 1º ciclo do ensino básico apresentarem já um padrão típico de realização, o processo de socialização tem um papel fundamental no desenvolvimento de teorias implícitas e que a sua formação resulta de um processo de aprendizagem, perante experiências de sucesso e insucesso. Para Pina Neves (2007) as especificidades dos contextos educativos em que o aluno se move têm a capacidade de influenciar as suas características motivacionais, nomeadamente as CPI, sendo preponderantes no desenvolvimento de Conceções cada vez mais dinâmicas. Assim, com o avançar do percurso escolar, as CPI vão diferenciando-se, especificando-se e tornando-se mais complexas (Pina Neves, 2007), bem como mais preditivas do rendimento académico (Handerson & Dweck, 1990; cit. em Pina Neves, 2007).

O desenvolvimento e diferenciação das CPI são influenciados por diversas variáveis sistémicas como a idade, o ano escolar, o sexo, o nível socioeconómico e o contexto cultural (L Faria et al., 2004; L Faria, 1995, 1996a). Por exemplo, o desenvolvimento de CPI estáticas parece relacionar-se com a vulnerabilidade ao fracasso, à retenção e ao abandono escolar. Níveis socioeconómicos mais elevados relacionam-se, pelas suas características – maior número de oportunidades de estimulação, de modelagem, de desenvolvimento de estratégias, de exploração –, com o desenvolvimento de CPI mais dinâmicas (Faria, 1998b). Nas culturas ocidentais, a inteligência, como outros atributos individuais, como o sucesso pela mestria, são valorizados em detrimento dos valores grupais e as competências interpessoais (Somech, 2000; cit. em Faria et al., 2004).

Segundo Dweck e colaboradores (Dweck & Bempechat, 1983; Dweck & Elliott, 1993; cit. em Faria, 2003), no terminar do ensino básico todos os alunos têm presentes os aspetos que caracterizam cada uma das CPI tendendo, contudo, a orientar-se por uma delas. Apesar de uma parte significativa das escolas ocidentais da atualidade terem o seu foco essencialmente nos resultados, as características de um aluno com uma CPI mais dinâmica são diariamente valorizadas. Assim, Faria (2003) afirma a necessidade de promover, principalmente no final da escolaridade obrigatória, antes da entrada na universidade – caracterizada por um ambiente competitivo – a capacidade de conciliar as características mais adaptativas das CPI dinâmicas e estáticas – a adoção de um papel ativo na aprendizagem ao mesmo tempo que se mantêm objetivos centrados nos resultados.

1.2.2. Competência Emocional

A Competência Emocional (CE), na perspetiva de Mayer & Salovey (1997) refere-se à capacidade para perceber, avaliar, expressar, reconhecer e gerar emoções de forma adequada e facilitadora do pensamento, capacidade para conhecer e compreender as próprias emoções e as dos outros, capacidade para regular e gerir as emoções de forma a promover o desenvolvimento emocional e intelectual adaptativo (Mayer, Salovey, &

Caruso, 2000, 2004; Stocker et al., 2010).

Este constructo é muitas vezes diferenciado do mais conhecido Inteligência Emocional. Para Saarni (1999), o constructo Inteligência Emocional não tem em conta o papel crucial do contexto e do *self* no funcionamento emocional individual. Para a autora, a Competência Emocional é a demonstração de autoeficácia em situações sociais que despertam emoções, como o indivíduo reage a elas e usufrui do conhecimento acerca das emoções para adaptar a sua expressão (Saarni, 1999). Para Goleman (1999; cit. em (Magalhães, 2012), sendo a competência uma característica pessoal, a Competência Emocional é, então, uma parte da Inteligência Emocional. Para Faria e Santos (2005), não há qualquer distinção entre os dois conceitos.

O desdobramento do constructo nas suas dimensões nem sempre é consensual. No Modelo de Mayer e Salovey, em 1997, os autores destacavam quatro dimensões: (1) Regulação das Emoções, que comporta a capacidade de gerir e monitorizar as próprias emoções e as dos outros, moderando emoções negativas e promovendo emoções positivas, dependendo da sua informação ou utilidade; (2) Compreensão e Análise das Emoções, na qual se inclui a capacidade para reconhecer as emoções e relacioná-las com um rótulo, de interpretar o seu significado, para compreender emoções complexas ou simultâneas, bem como a transição provável entre elas; (3) Facilitação Emocional do Pensamento, isto é, reconhecer a capacidade das emoções para dirigirem o pensamento, como auxiliares do julgamento e da memória acerca de acontecimentos, capazes de afetar a perspetiva dos indivíduos e a consideração de diferentes pontos de vista, bem como a abordagem e a resolução de problemas; (4) Perceção, Avaliação e Expressão das Emoções, ou seja, a capacidade do indivíduo para identificar emoções em estados físicos, em sentimentos e pensamentos, no próprio e nos outros, através da linguagem, da aparência ou do comportamento, e a capacidade para discriminar emoções genuínas e honestas das que não o são.

Em 2004, Mayer, Salovey e Caruso apresentam a ordem de aquisição das capacidades, abrangidas no desenvolvimento da Inteligência/Competência Emocional, que permite ao indivíduo integrá-la com os restantes subsistemas psicológicos, ou seja, na sua personalidade: (1) Perceção Emocional, (2) Uso de Emoções, (3) Compreensão das Emoções e (4) Gestão das Emoções.

Para o Modelo Compósito de Competência Percebida, Stocker, Pina Neves e Faria (2010) concretizaram a Competência Emocional em 3 Dimensões: 1) Perceção Emocional, que permite ao indivíduo identificar, perceber e interpretar emoções no próprio e nos outros; 2) Expressão Emocional, como a capacidade do indivíduo expressar, de forma adequada, os seus sentimentos e emoções; 3) Capacidade para Lidar com a Emoção, isto é, para regular e gerir as suas emoções reforçando as positivas e lidando da melhor forma com as negativas (Faria & Santos, 2006; Faria, Stocker, & Pina Neves, 2009; Mayer & Salovey, 1997; Santos & Faria, 2005; Stocker & Faria, 2012).

Vários estudos correlacionam positivamente a Competência Emocional com outras competências sociais e com o comportamento adaptativo (Mayer & Salovey, 1997), com “(a) a capacidade de atenção, concentração e memória; (b) a autoconfiança; (c) a prossecução de objetivos de mestria; (d) níveis superiores de resiliência; e (e) percepções mais adaptadas das potencialidades e limitações individuais, influenciando o sucesso académico” (Goleman, 2003; Mayer & Salovey, 1997; cit. em Stocker et al., 2010, p. 431) e ainda com um maior número de interações positivas (Mayer & Salovey, 1997). Ainda Mayer e Salovey afirmam correlacionar-se negativamente com problemas de comportamento, com comportamentos de risco para a saúde e com a violência entre pares.

Quanto a contextos educativos, alunos com uma CE mais elevada tendem a adotar uma atitude mais positiva, mais adaptativa acerca dos seus resultados académicos, tendem a ter uma percepção mais ajustada das suas potencialidades e dos seus limites e demonstram maior curiosidade, otimismo e interesse (Mayer & Salovey, 1997; cit. em Stocker, Pina Neves & Faria, 2010).

Assim, as escolas devem ser lugares privilegiados de promoção de Competência Emocional, sendo esta uma estratégia para a gestão de dificuldades sociais, emocionais e comportamentais (Loka, 2013).

Stocker, Pina Neves e Faria (2010) sugerem a implementação de programas psicoeducativos nas escolas ou a integração da promoção de Competências Emocionais no currículo escolar, com exercícios de educação emocional.

1.2.3. Atribuições e Dimensões Causais

O constructo Atribuições e Dimensões Causais surge no âmbito da Teoria Atribucional da Motivação e Emoção de Weiner (1985), modelo racional e lógico, que tem foco nas expectativas de realização e propõe uma estrutura taxonómica para as causas atribuídas pelos sujeitos aos resultados dos seus comportamentos (Barros & Barros, 1990; Bar-Tal, 1978 cit. em Faria, 1998a; Weiner, 1985) ou da sua realização escolar e consequências (Faria, 1996; Stocker et al., 2010).

Weiner (1985) sugere que as causas mais comumente encontradas pelos sujeitos para o resultado do seu comportamento são a capacidade, o esforço, a sorte e a dificuldade da tarefa. No entanto, segundo o mesmo autor, são tantas as causas a que os sujeitos atribuem os seus resultados que se tornou necessária a criação de uma classificação em dimensões causais bipolares: 1) *Locus* de Causalidade, segundo o qual o sujeito distingue a localização das causas como internas ou externas a si; 2) Estabilidade, referindo-se à duração temporal das causas como estáveis – fixas e invariáveis no tempo – ou instáveis – variáveis no tempo; e 3) Controlabilidade, que se prende com a avaliação que o sujeito faz dos resultados como incontrolláveis (não sendo da sua responsabilidade) ou controláveis (com possibilidade de a causa vir a ser alterada por si) (Azevedo & Faria, 2003; Weiner, 1985, 1994 cit. em Faria, 1998; Weiner, 1985). Apesar de terem sido mais tarde acrescentadas, a estas, a dimensão Intencionalidade e a dimensão Globalidade, foram excluídas por vários

autores nas suas investigações por terem menos impacto e também menor fundamentação teórica (Fontaine, 1986 cit. em Azevedo & Faria, 2006; Faria & Fontaine, 1997; Faria, 1998a).

A interpretação cognitiva que os sujeitos fazem acerca das causas dos acontecimentos direciona os seus comportamentos (Weiner, 1979; 1985; Weiner, Frieze, Kukla, Rual & Rosenbaum, 1971; cit. em Faria, 1998), bem como outras características psicológicas, como as expectativas e o afeto (Weiner, 1985). Em situações de sucesso: (a) um *Locus* interno promove a autoestima, a autoconfiança e a perceção de valor pessoal, (b) a atribuição estável de causas (Estabilidade) promove o otimismo, a confiança, a excitação e a ativação comportamental, bem como o desenvolvimento de expectativas de sucesso futuro altas e (c) a perceção de que as causas são controláveis (Controlabilidade) desperta no sujeito o orgulho em si mesmo. Em situações de insucesso: (a) a atribuição causal interna (*Locus*) promove sentimentos de culpa, vergonha e falta de confiança, (b) a crença de que as causas são estáveis no tempo (Estabilidade) leva à resignação, apatia, estados depressivos, e conseqüentemente, ao desenvolvimento de expectativas de sucesso futuro baixas e (c) a interpretação das causas como incontroláveis resulta em sentimentos como a vergonha (Weiner, 1985; Faria, 1998a).

Os sujeitos tendem a fazer uma maior procura de causas perante resultados de fracasso, inesperados ou atípicos do que perante resultados esperados (Azevedo & Faria, 2006; Faria, 1998a). Quanto às reações afetivas e às expectativas de sucesso, estas afetam o comportamento motivado e, portanto, os comportamentos de realização dos sujeitos, bem como o tipo de tarefas a que se propõem e a persistência ou o evitamento perante obstáculos (Faria, 1998b; Fontaine & Faria, 1989; Weiner, 1985).

Segundo o autor da Teoria Atribucional, em situações de sucesso, é mais adaptativo fazer atribuições causais internas, estáveis e controláveis. No entanto, Pina Neves e Faria (Pina Neves, 2007) chamam a atenção para a influência de fatores externos na atribuição diferenciada, sendo que, por exemplo em contexto escolar – mais exigente e competitivo –, a competência pessoal é aprendida a partir dos resultados, o que pode levar os alunos a desenvolver “padrões mais defensivos, com perceções de causalidade mais externas (Faria, 1998), instáveis (Frieze & Snyder, 1980) e incontroláveis (Faria, 1980)” (Stocker & Faria, 2012b, p. 176), para a proteção da sua autoestima e valor pessoal e, portanto, igualmente adaptativa (Stocker & Faria, 2012b).

Esta ideia segue a de Covington (1983, 1984; cit. Em Fontaine & Faria, 1989) que introduziu, na teoria de Weiner (1985) as dimensões afetivas e sociais como fontes de racionalidade e responsáveis pela distorção das atribuições causais quando o objetivo é evitar ou atenuar os efeitos nefastos do fracasso, salvaguardando o valor pessoal, ao invés da mestria. Assim, e de acordo com Weiner (1985), pode afirmar-se que a atribuição causal pode resultar de duas tendências: 1) a adoção de objetivos de mestria associada à procura de causas para compreensão dos resultados; ou 2) Gestão de informação associada à procura funcional de causas.

1.3. Integração das duas teorias na construção do Programa Be Positive

Antes da Segunda Guerra Mundial, as missões da Psicologia abrangiam (1) curar a doença mental, sim, mas também (2) tornar a vida das pessoas mais produtiva e gratificante e ainda (3) identificar e nutrir talentos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Terjesen, Jacofsky, Froh, & DiGiuseppe, 2004). Os autores afirmam que as duas últimas foram esquecidas ou negligenciadas até há pouco mais de uma década, quando Martin Seligman anunciou – na conferência anual da *American Psychology Association*, da qual era presidente – o nascimento da Psicologia Positiva. Assim, o novo campo da Psicologia vem retomar essas missões e a Escola é, ou deverá ser, um contexto privilegiado da sua implementação. Terjesen, Jacofsky, Froh, e DiGiuseppe (2004) explicam porquê: (a) os psicólogos escolares têm o benefício de seguir um Modelo Preventivo, que nos últimos tempos fez avançar a saúde pública; (b) no entanto, porque a Psicologia seguia o modelo da doença, não se moveram meios suficientes para perceber como se previnem os problemas que tão bem se sabem tratar; (c) considerando uma abordagem mais positiva e investigando os fatores protetores (e.g. otimismo, esperança e resiliência), será possível aumentar a capacidade de promoção do desenvolvimento de todos os alunos – não só aqueles que já apresentam um problema (Terjesen et al., 2004).

“As emoções positivas podem ser induzidas, de modo voluntário ou involuntário, consciente ou inconsciente, com recordações, palavras, frases, fotografias, filmes, músicas, exercício físico, presentes inesperados, etc.” (Baptista, 2012, p.133).

Watson (2000; cit em Terjesen et al., 2004) sugere que os psicólogos escolares devem trabalhar com os estudantes no sentido de aumentar o afeto positivo ativamente, ou seja, através da experimentação a nível social, académico ou até físico. Fredrickson (2002), por seu turno, aconselha aos psicólogos escolares a trabalharem no desenvolvimento de emoções positivas com vista ao crescimento e à otimização do funcionamento; por exemplo, por via de programas que aumentem o número e a qualidade de experiências situacionais prazerosas (e.g. de socialização, de criatividade, de exercício) das quais resulte o aumento do otimismo e da motivação para procurar experiências positivas adicionais.

Mayer e Salovey (1997), citados diversas vezes nos estudos de Faria e colaboradores (e.g. Stocker et al., 2010; Faria et al., 2010; Faria, 1998b), afirmam a importância das emoções para o pensamento e para o comportamento adaptativo, referindo que alunos com níveis mais elevados de competência emocional tendem a fazer interpretações mais adaptativas dos resultados académicos e a ter uma perceção mais ajustada das suas forças e dos seus limites. Para os autores, estes alunos tendem ainda a mostrar-se mais curiosos, otimistas e interessados. Estes dados vão de encontro às conclusões de Fredrickson (e.g. Fredrickson & Branigan, 2005; B. Fredrickson et al., 2000; B. Fredrickson, 1998b) acerca dos benefícios das emoções positivas.

Para Pina Neves (2007), as características dos ambientes educativos podem influenciar as características motivacionais dos alunos, as suas

concepções pessoais de competência e a forma como evoluem ao longo do tempo. Faria, Pepi e Alesi (2004) acrescentam que é possível promover concepções pessoais de competência mais adaptativas com a introdução, nesses contextos, de programas psicopedagógicos de promoção da mesma. Ao apresentar o Modelo das Concepções Pessoais de Competência, Faria (1998) aponta algumas estratégias a desenvolver não só nos ambientes educativos mas também nos alunos. Assim, afirma ser relevante a promoção de estratégias mais adaptativas de confronto com os resultados escolares, ao nível da capacidade de analisar diversificadamente as explicações dos mesmos, da capacidade para reconhecer a relação entre comportamento e resultados no sentido da maior controlabilidade da realização e de sentimentos mais positivos de competência, e da capacidade de integração de aspetos das concepções estáticas e dinâmicas de acordo com as exigências dos contextos de realização.

De acordo com Isen, Daubman e Nowicki (1987), o afeto positivo influencia a forma como a informação é organizada cognitivamente, permitindo ao indivíduo categorizar os estímulos de forma mais inclusiva e usar associações mais invulgares. Ainda Isen (1990) afirma que o afeto positivo promove a flexibilidade cognitiva no sentido de uma maior habilidade para pensar criativamente e para gerar relações entre estímulos mais adaptativas. Estas relações estão na base da Teoria de Fredrickson e podem indicar que a integração da promoção de emoções positivas em programas psicoeducativos pode promover, no aluno, a expansão do repertório pensamento-ação, na medida em que desenvolveria uma maior capacidade para encontrar explicações mais diversificadas para os resultados da realização, para criar cognitivamente novas relações entre o seu comportamento e os resultados, ou seja, desenvolver uma maior controlabilidade e uma maior capacidade para integrar concepções acerca da sua inteligência adaptadas ao contexto em que se move.

Pina Neves & Faria (2003) salientam a importância de considerar, nesses programas, a promoção de Concepções Pessoais mais dinâmicas, de percepções de si mesmo e de formação de expectativas de eficácia mais positivas. Torna-se clara, para as autoras, a necessidade de orientar os alunos no desenvolvimento de percepções e interpretações das causas dos resultados escolares (Stocker et al., 2010).

Faria e colaboradores, ao estudarem as relações estabelecidas entre as variáveis motivacionais e a realização escolar, concluem ainda que as Concepções Pessoais de Competência se desenvolvem naturalmente em função das experiências, o que leva à proposta do presente estudo: será possível que a promoção do uso e reconhecimento das emoções positivas em contexto escolar, dando assim a oportunidade de desenvolver experiências académicas mais positivas, pode promover uma percepção de competência mais positiva nos alunos por via da expansão do repertório de pensamento-ação?

1.4. Programa Be Positive

O Programa Be Positive tem como principal objetivo, tal como o nome indica, a promoção do uso e reconhecimento de emoções positivas em contexto escolar, visando a aquisição de uma atitude mais positiva e mais adaptativa em circunstâncias académicas, com desenvolvimento de competências a longo prazo. Para tal, o Programa desdobra-se em 7 sessões com exercícios de reconhecimento, exploração e uso de emoções positivas em diversas formas e circunstâncias, com tarefas individuais e interpessoais. As sessões foram preparadas para a duração dos tempos letivos, de 45 a 90 minutos, administradas uma a duas vezes por semana.

A primeira sessão é constituída por dinâmicas de quebra-gelo, com materiais passíveis de utilizar por alunos normovisuais e com deficiência visual. A segunda sessão – *O que são as emoções?* – pretende-se que seja de sensibilização e, portanto, dão-se a conhecer as dimensões das emoções (experiência subjetiva, preparação orgânica para a ação, estado motivacional e expressão), as suas funções (adaptativa e social), a diferença entre emoção e humor e os benefícios das emoções positivas. Desta forma, apela-se ao reconhecimento e identificação das emoções nos próprios indivíduos e nos outros. Na terceira sessão – *As minhas emoções davam um filme* – é mostrada a curta-metragem *Validation* do realizador Kuenne, que apresenta formas de interação social promotoras de valorização pessoal e bem-estar dos outros mas também do próprio indivíduo. Seguidamente são debatidos os benefícios das interações positivas (por exemplo, de valorização, de ajuda, de respeito) e ainda a importância da arte, nomeadamente do cinema, na modelação de formas de estar mais positivas (Niemiec & Wedding, 2008; O’Hanlon & Bertolino, 2012). A quarta sessão – *Emoções positivas na vida* – é constituída por 2 atividades: primeiro são analisados modelos de vitalidade, que se destaquem pela atitude positiva face à vida, pedindo aos sujeitos que identifiquem que emoções transmitem, com posterior debate conjunto para que percebam quais as emoções positivas transmitidas que os modelos identificados têm em comum; posteriormente é feita uma reflexão sobre a forma como cada um gosta de ser tratado e de que forma podemos transmitir isso aos outros, com intuito de reforçar o benefício da expressão de emoções positivas nas interações sociais. Na quinta sessão – *Emoções positivas numa carta* – é pedido aos sujeitos que escrevam uma carta de gratidão a alguém ou algo que influencie positivamente as suas vidas. Este é um exercício típico da Psicologia Positiva, proposto por Seligman (2008). Na sexta sessão – *Pensamento Positivo / Atitude Positiva* – são utilizados exercícios de reflexão com vista à promoção de estratégias positivas face a problemas ou dilemas e à promoção de uma atitude otimista e mais positiva face a tarefas de vida diárias. Nesta sessão é debatida a atribuição do esforço associado a tarefas prazerosas e a tarefas menos prazerosas, com ideia de conseguir evidências de que a diferença entre os dois tipos de tarefas é a atitude e que, portanto, é possível alterar a motivação e atitude para cada uma delas, resultando daí um maior bem-estar e satisfação. Por fim, a oitava sessão – *Sessão de Encerramento / Passagem do Testemunho* – tem por objetivo dar por terminado o programa, agradecer a participação dos sujeitos e passar o testemunho da promoção de emoções positivas no grupo a um

aluno, reforçar a ideia de que as aprendizagens feitas podem ser generalizadas a outras circunstâncias escolares e a outros contextos de existência, e reforçar o papel ativo de cada indivíduo no próprio bem-estar.

II - Objectivos

O objetivo primário do presente estudo é implementar e avaliar a eficácia do programa de promoção em contexto escolar. Nesse sentido, o estudo procurou validar a hipótese de que a promoção do uso e reconhecimento de emoções positivas é eficaz no aumento da satisfação com a vida e da afetividade positiva, na diminuição da afetividade negativa e no aumento da motivação para aprender. Assim, pretende-se, num estudo exploratório, analisar as mudanças ao nível da satisfação com a vida, da afetividade positiva e negativa e das variáveis motivacionais já referidas, utilizando uma metodologia de medidas repetidas, antes e depois do programa, com grupos independentes, um experimental e um de comparação.

Espera-se, assim, que:

- O grupo experimental apresente médias significativamente superiores após o tratamento, ou seja após administração do programa, ao nível da satisfação com a vida.
- O grupo experimental apresente médias significativamente superiores após o tratamento, ou seja após administração do programa, ao nível da afetividade positiva.
- O grupo experimental apresente médias significativamente inferiores após o tratamento, ou seja após administração do programa, ao nível da afetividade negativa.
- O grupo experimental apresente médias significativamente superiores após o tratamento, ou seja após administração do programa, ao nível da dimensão dinâmica das concepções pessoais de inteligência.
- O grupo experimental apresente médias significativamente inferiores após o tratamento, ou seja após administração do programa, ao nível da dimensão estática das concepções pessoais de inteligência.
- O grupo experimental apresente médias significativamente superiores após o tratamento, ou seja após administração do programa, ao nível da dimensão percepção da competência emocional.
- O grupo experimental apresente médias significativamente superiores após o tratamento, ou seja após administração do programa, ao nível da dimensão expressão da competência emocional.
- O grupo experimental apresente médias significativamente superiores após o tratamento, ou seja após administração do programa, ao nível da dimensão capacidade para lidar com a emoção da competência emocional.
- O grupo experimental apresente médias significativamente superiores após o tratamento, ou seja após administração do programa, ao nível da dimensão *Locus* das Atribuições e Dimensões Causais.

- O grupo experimental apresente médias significativamente superiores após o tratamento, ou seja após administração do programa, ao nível da dimensão Estabilidade das Atribuições e Dimensões Causais.
- O grupo experimental apresente médias significativamente superiores após o tratamento, ou seja após administração do programa, ao nível da dimensão Controlabilidade das Atribuições e Dimensões Causais.
- O grupo experimental apresente médias significativamente superiores após o tratamento, ou seja após administração do programa, em relação ao grupo de comparação, ao nível de todas as variáveis dependentes.

III - Metodologia

3.1. Participantes

Constituem a amostra utilizada no presente estudo um total de 49 alunos, a frequentar o 1º (equivalente ao 10º ano; N=28) e 3º anos (equivalente ao 12º; N=21) dos cursos profissionais de Técnico de Animação Sociocultural - grupo experimental (N=26) - e Técnico de Recursos Florestais e Ambientais - grupo de comparação (N=23) -, de uma escola secundária da cidade de Coimbra. A idade dos participantes do estudo varia entre os 15 e os 23 anos, sendo a média de idade igual a 17.78 (dp=1.7). Dos 49 adolescentes, 30 pertencem ao sexo feminino (61,2%) e 19 ao sexo masculino (38,8%).

Importa ainda referir outras características da amostra. Dos 49 sujeitos, 6 têm naturalidade estrangeira (12,2%). Da totalidade, 85,7% tem pelo menos uma retenção, sendo a média de retenções igual a 1.57 (min.=0, máx.=4, dp=1.06).

3.2. Instrumentos

Para avaliar o impacto do programa, utilizou-se uma bateria de instrumentos, composta por um Questionário Sociodemográfico, a Escala de Satisfação com a Vida (Simões, 1992), a Escala de Afetividade Positiva e Negativa (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005) e o Questionário Compósito de Competência Percebida adaptado (Luísa Faria et al., 2009), administrada em dois momentos: antes da primeira sessão (pré-teste) e após a última sessão (pós-teste).

Depois de concluídas as sessões do Programa, foi pedido (a) aos alunos que respondessem à Ficha “Foi positivo?” de avaliação qualitativa e (b) à professora da turma que, numa folha branca, desse o seu feedback, enquanto observadora externa, das sessões a que tinha assistido.

A Satisfaction With Life Scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), adaptada e traduzida por Simões (1992) avalia a satisfação global com a vida, afastando-se da avaliação por domínios específicos da vida. Trata-se de uma escala com apenas 5 itens, aos quais o sujeito deve responder de acordo com uma escala tipo *Likert* de 1 a 5. A pontuação total é obtida pelo somatório simples dos 5 itens, num máximo de 25 pontos, sendo

que quanto maior a pontuação maior a satisfação com a vida.

Relativamente às qualidades psicométricas do instrumento, o estudo realizado pelo autor (Simões, 1992), com uma amostra de 203 jovens adultos e adultos com idades compreendidas entre os 19 e os 89 anos ($M= 40.89$; $dp=17.63$), apresentou um valor de *alpha* equivalente a .77, ou seja, satisfatório.

Apesar de uma parte dos sujeitos apresentar idades inferiores às dos sujeitos do estudo do autor português, aquando da análise da consistência interna, no presente estudo encontrou-se um valor para *alpha* de aproximadamente .78, ou seja, igualmente satisfatório.

A Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; (Watson, Clark, & Tellegen, 1988), adaptada e traduzida por Galinha e Pais-Ribeiro (2005) é composto por duas sub-escalas - Afetividade Positiva e Afetividade Negativa – com 10 itens cada, cujos constructos são avaliados numa escala tipo *Likert* de 1 a 5.

É pedido aos sujeitos que indiquem em que medida sentiram cada uma das emoções (para cada um dos 20 itens) durante as últimas semanas. Na dimensão Afetividade Positiva, esta está tão mais presente quanto maior a pontuação, num máximo de 50 pontos. O mesmo para a dimensão Afetividade Negativa.

No que se refere às qualidades psicométricas da PANAS, o estudo levado a cabo por Galinha e Pais-Ribeiro (2005) revela, tal como a escala original, a existência de 2 fatores, uma consistência interna com o valor do *Alpha de Cronbach* de .86 (na original, $\alpha=.88$) para a escala de afeto positivo e de .89 (na original, $\alpha=.87$) para a escala de afeto negativo e uma correlação entre os dois fatores de -.10 (na original, $r=.17$).

No presente estudo, encontraram-se boas qualidades psicométricas para a PANAS: *Alpha de Cronbach* para a dimensão afeto positivo igual a .867 e para dimensão afeto negativo igual a .839.

O Questionário Compósito de Competência Percebida (QCCP; Faria, Stocker, & Pina Neves, 2009) integra uma série de questionários aferidos e adaptados para a população portuguesa, independentemente e em estudos prévios. Trata-se da Escala de Conceções Pessoais de Inteligência (ECPI; Faria, 2006; cit. em Stocker & Faria, 2012), do Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (QADC; Pina Neves & Faria, 2008; *idem*), do Self-Description Questionnaire III (SDQIII; Faria & Fontaine, 1992; *idem*), da Escala de Auto-Eficácia Académica (EAEA; Pina Neves & Faria, 2006; *idem*) e do Emotional Skills and Competence (Lima Santos & Faria, 2005; *idem*), versão portuguesa – Questionário de Competência Emocional (QCE; Faria & Lima Santos, 2011; *idem*). Este instrumento apresenta um total de 162 itens distribuídos por escala e por constructos, avaliados em escalas tipo *Likert* com amplitude de 1-5 ou 1-6 (cf. Tabela 1). Para a totalidade das escalas, quanto maior a pontuação obtida pelo sujeito mais presente este tem a dimensão ou constructo. No caso da dimensão *Locus*, das Atribuições Causais, quanto maior a pontuação maior a internalidade.

Tabela 1. Caracterização dos Instrumentos que integram da Bateria de Avaliação do Programa Be Positive

Instr.	Quest.	Dimensões	Amplitude da escala de <i>Likert</i>	
SWLS			Discordo muito	
			Discordo um pouco	
			Não concordo nem discordo	
			Concordo um pouco	
			Concordo muito	
PANAS		Positiva	Nada ou muito ligeiramente	
		Negativa	Um pouco	
			Moderadamente	
			Bastante	
			Extremamente	
QCE		PE	Nunca	
		EE	Raramente	
		CLE	Poucas vezes	
			Algumas vezes	
				Frequentemente
				Sempre
EPCI		CPI Dinâmica	Concordo totalmente	
		CPI Estática	Concordo	
			Concordo moderadamente	
				Discordo moderadamente
			Discordo	
				Discordo totalmente
QCCP		<i>Locus</i>	Só diz respeito a mim	
			Diz mais respeito a mim que aos outros	
			Diz respeito tanto a mim como aos outros	
				Só diz respeito aos outros
QADC		Estabilidade	Nunca varia	
				Varia pouco
			Varia moderadamente	
				Varia muito
			Varia sempre	
		Controlabilidade	Só depende de mim	
				Depende bastante de mim
				Depende Moderadamente de mim
				Depende pouco de mim
			Não depende nada de mim	

O QCCP (Luísa Faria et al., 2009) apresenta indicadores psicométricos aceitáveis. No que se refere ao estudo publicado recentemente (Stocker & Faria, 2012a), as autoras encontraram 11 fatores com ajustamento global satisfatório e, ao nível da consistência interna, *alphas* entre .73 (e.g. no QCE, NO QADC-Controlabilidade) e .94. As autoras referem, no entanto, que foi obtida uma validade discriminativa dos domínios académicos gerais e dos constructos de autoeficácia e autoconceito fraca, pelo que sugerem a prossecução de estudos com administração dos instrumentos em amostras mais diversificadas e geograficamente distribuídas.

No presente estudo foram retirados, da bateria de instrumentos para avaliação, a EAEA e o SDQIII pelo facto de uma parte significativa dos sujeitos da amostra não frequentar, atualmente, a disciplina de Matemática, tema de muitos dos itens que as compõem. Quando analisada a Consistência interna, encontraram-se valores para o *alpha* entre .75 e .92, o que significa que a grande maioria se encontra acima dos valores encontrados pelas autoras.

Por fim, foi utilizada, na última sessão do programa, a Ficha “Foi Positivo?”, de avaliação qualitativa geral do programa, elaborada especificamente para o efeito. Nesta Ficha, foi pedido aos sujeitos, com questões abertas, que (1) identificassem quais os aspetos do programa que mais e menos agradaram, (2) o que consideraram ter aprendido com o programa, (3) qual ou quais sessões marcaram mais e quais as razões; (4) referissem se voltariam a participar num programa do género, (5) se recomendariam o programa a um amigo e (6) descrevessem o programa numa só expressão. Para além das questões abertas, foi pedido que avaliassem, numa escala tipo *Likert* com uma amplitude de 0-10, a sua participação a 4 níveis: 1) envolvimento, 2) resposta efetiva às tarefas, 3) reconhecimento da importância dos conteúdos e 4) demonstração de emoções e atitudes positivas. Na grelha foi deixada uma linha em branco na qual os sujeitos poderiam acrescentar uma dimensão para se autoavaliarem, segundo a mesma escala. Neste instrumento manteve-se o anonimato dos sujeitos, pelo que os resultados referir-se-ão ao grupo experimental, no geral.

3.3. Procedimentos

O Programa Be Positive foi aplicado a duas turmas da Escola Secundária de D. Duarte do Concelho de Coimbra, nas aulas da disciplina de Psicologia, tendo sido integrado no Plano Anual de Atividades do SPO, uma vez que obteve autorização pela direção da escola.

Os sujeitos fazem parte de turmas selecionadas por conveniência, mediante disponibilidade dos professores contactados, o que significa que não foi realizada uma distribuição de sujeitos aleatória, pelo que se trata de um estudo *quasi-experimental* (Alferes, 1997).

Com o objetivo de avaliar o impacto do programa de promoção Be Positive, utilizou-se um plano de medidas repetidas, com avaliação em dois momentos: pré-teste e pós-teste (cf. Figura 1). Desta forma é possível calcular mudanças ao nível das variáveis dependentes (VD) e explorar a eficácia do programa, isto é, perceber se teve o impacto esperado – no caso do estudo que se apresenta, na satisfação com a vida, na afetividade positiva e nas dimensões da competência percebida (competência emocional, concepção pessoais de inteligência e atribuições e dimensões causais).

Figura 1. Esquema do Plano de Medidas Repetidas

GE	01		03
		χ	
GC	02		04

Com o mesmo objetivo, a amostra foi dividida em dois grupos: o grupo experimental (GE) e o grupo de comparação (GC). Espera-se, para isso, que o grupo experimental apresente melhores resultados que o grupo de comparação aquando da comparação das médias no pós-teste, ou seja, após a administração do programa.

Em ambas as avaliações, com os 4 grupos, foram expostas as instruções gerais da bateria de instrumentos, esclarecidas as dúvidas e assegurada a confidencialidade dos dados.

O programa Be Positive teve ação durante 7 sessões - umas de 90, outras de 45 minutos (de acordo com o tempo letivo da aula) - duas vezes por semana, à exceção daquelas em que houve interrupção letiva para férias. As sessões foram administradas no período de fevereiro de 2012 a abril de 2013 (cf Tabela 2).

Tabela 2. Datas e horários das sessões por grupo

Sessões	Grupo Experimental 3º ANIM	Grupo Comparação 3º RFA	Grupo Experimental 1º ANIM	Grupo Comparação 1º RFA
01/02: Pré-teste	15 fevereiro 12h/12:45h	15 fevereiro 12h/12:45h	8 março 14:45h/15:30h	8 de abril 12:45h/13:30h
1 Apresentação	19 fevereiro 8:30h/10h	-	12 março 14:45h/15:30h	-
2 O que são as emoções?	22 fevereiro 12h/12:45h	-	15 - março 14:45h/16:15h	-
3 As minhas emoções davam um filme	26 fevereiro 8:30h/10h	-	2 abril 14:45h/15:30h	-
4 Emoções Positivas na Vida	1 março 12h/12:45h	-	4 abril 12h/13:30h	-
5 Emoções Positivas numa Carta	5 março 8:30h/10h	-	9 abril 14:45h/15:30h	-
6 Pensamento Positivo/Atitude Positiva	8 março 12h/12:45h	-	11 abril 12h/12:45h	-
7 Sessão de Encerramento / Passagem do Testemunho	12 março 8:30h/9:15h	-	11 abril 12:45h/13:30h	-
03/04: Pós-teste	12 março 9:15h/10h	9 de abril 10:20/11:05	16 abril 14:45h/15:30h	13 Maio 12:45/13:30h

Em todas as sessões, a professora da disciplina esteve presente mas não interveio, sendo o seu papel, previamente acordado, o de observador externo.

Todos os dados resultantes da avaliação quantitativa, foram analisados com auxílio do *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, software de apoio à análise estatística.

Como é comum nas investigações em ciências sociais e humanas, aparecem, ao longo dos instrumentos administrados itens não respondidos por alguns sujeitos, considerados como *missing values* na linguagem do SPSS. Para colmatar esse aspeto, recorreu-se à reposição desses valores pela média das respostas dos sujeitos por item.

Os dados recolhidos por avaliação qualitativa foram sujeitos a análise de conteúdo categorial de respostas a questões abertas (Bardin, 1977), calculando-se posteriormente a frequência de cada categoria por questão.

Na avaliação quantitativa um dos sujeitos do grupo de comparação não esteve presente na sessão pós-teste, pelo que foi retirado da amostra. Na

avaliação qualitativa, 25 sujeitos do grupo experimental responderam às questões abertas e 24 à escala de autoavaliação da participação.

IV - Resultados

4.1. Resultados do Estudo Exploratório da Eficácia do Programa

Com intenção de analisar o impacto do programa ao nível das variáveis dependentes (VD) realizou-se, para cada uma, a análise da variância mista bifatorial (*mixed between-within subjects analysis of variance*), verificando-se os resultados para o efeito da interação do tempo (pré e pós-teste) e do grupo (experimental e de comparação), para o efeito do tempo e para o efeito do grupo.

Foram previamente verificados os pressupostos da homogeneidade e da normalidade e, apesar de não se confirmarem para a totalidade das VD, verificou-se que a assimetria (*Skewness*) e o achatamento (*Kurtosis*) não ultrapassavam os valores de referência (respetivamente <3 e $<7-10$) para manter a robustez do teste paramétrico no que toca ao efeito da normalidade (Meyers & Well, 2003; cit. em Marôco, 2011). Foi ainda verificada que a razoável dimensão de cada grupo se aproximava, conferindo um *design* balanceado, o que permite manter a robustez do teste paramétrico no que toca ao efeito da homogeneidade (Lix et al., 1996; cit. em (Marôco, 2011).

Na Tabela 3 apresenta-se um resumo das diferenças significativas encontradas no estudo.

4.1.1. Satisfação com a Vida

No que se refere à Satisfação com a vida, a média dos participantes do grupo experimental antes da aplicação do programa é de 16.81 ($dp=3,97$) e após a aplicação é de 18.42 ($dp=3.74$). Quanto ao grupo de comparação, no pré-teste a média é igual a 14.87 ($dp=4.17$) e no pós-teste igual a 17.96 ($dp=3.91$). Apesar de os estudos de aferição do Satisfaction With Life Scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; adaptado para a população portuguesa por Simões, 1992) terem sido realizados com uma amostra cuja amplitude de idades não converge exatamente com a do presente estudo encontraram-se índices de consistência interna muito bons (Pallant, 2011), com o *alpha* de Cronbach igual a .78 no pré-teste e .83 no pós-teste.

Os resultados da ANOVA para medidas repetidas de grupos independentes demonstraram não haver um efeito da interação grupo*tempo estatisticamente significativo [$F(1,47)=1.526$, $p=.22$]. Há, no entanto um efeito estatisticamente significativo do tempo moderado [Wilks' Lambda=.75, $F(1,47)=15.58$, $p<.05$; Partial Eta Squared=.25]. Quanto ao efeito principal do grupo, não é significativo [$F(1,47)=1.57$, $p=.22$].

Estes resultados permitem concluir que existe um aumento

significativo na Satisfação com a Vida dos participantes ao longo do tempo (Cohen, 1988; cit. em Pallant, 2011), embora com pequeno efeito, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, nem na forma como aumenta ao longo do tempo entre os grupos.

4.1.2. Afetividade Positiva e Negativa

Para amostra do presente estudo, encontraram-se bons índices de consistência interna, com *alpha* de Cronbach igual a .854 no pré-teste e .874 no pós-teste (Pallant, 2011).

4.1.2.1. Afetividade Positiva

Na dimensão Positiva do Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson et al., 1988), adaptado e traduzido por Galinha e Pais-Ribeiro (2005), o grupo experimental apresentou médias de 26.35 (dp=7.56) no pré-teste e de 29.51 (dp=6,67) no pós-teste. O grupo de comparação apresentou uma média de 24.58 (dp=7,09) no pré-teste e de 28.53 (dp=7,53) no pós-teste.

No que concerne à análise da variância, os resultados para a afetividade positiva indicam não haver efeito estatisticamente significativo da interação tempo*grupo [Wilks'Lambda=.99; $F(1,47)=.19$, $p=.67$], bem como para o efeito principal do grupo [$F(1,47)=.55$, $p=.46$]. Quanto ao efeito principal do tempo, há evidências estatisticamente significativas [Wilks'Lambda=.75; $F(1,47)=15.31$, $p<.05$; Partial Eta Squared=.246] de este ser grande. Assim, é possível concluir que apesar se não se encontrarem diferenças significativas na forma como a afetividade positiva aumenta ao longo do tempo entre os grupos de participantes, nem diferenças entre os grupos, existe um aumento significativo ao longo do tempo.

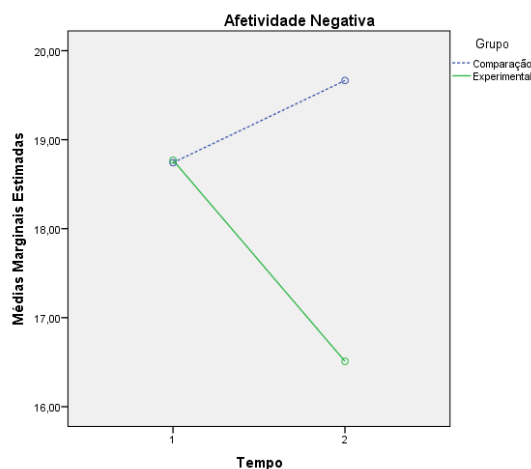
4.1.2.2. Afetividade Negativa

Na dimensão Negativa, o grupo experimental apresentou médias de 18.77 (dp=6,40) no pré-teste e de 16.51 (dp=4.94) no pós-teste e o grupo de comparação apresentou uma média de 18.74 (dp=6.69) no pré-teste e de 19.67 (dp=7.7) no pós-teste.

Os resultados decorridos da ANOVA para a afetividade negativa indicam não existir um efeito estatisticamente significativo para a interação tempo*grupo [Wilks'Lambda=.95; $F(1,47)=2.65$, $p=.11$], para o efeito principal do tempo [Wilks'Lambda=.99; $F(1,47)=.47$, $p=.49$] ou para o efeito principal do grupo [$F(1,47)=.99$, $p=.32$].

Apesar de a variância não atingir limites significativos, a visualização gráfica das tendências permite afirmar que existe efeito tempo*grupo para a afetividade negativa. Enquanto o grupo de comparação apresenta médias mais elevadas no pós-teste, o grupo experimental apresenta médias consideravelmente mais baixas após a participação no programa (cf. Figura 2).

Figura 2. Diferenças na Afetividade Negativa dos participantes em função do tempo e do grupo



4.1.3. Competência Percebida

4.1.3.1. Concepções Pessoais de Inteligência

Ao avaliar as Concepções Pessoais de Inteligência, com a EPCI (Faria, 2006; cit. em Stocker & Faria, 2012), analisaram-se as médias por grupo e a consistência interna para cada dimensão ou subescala.

Dinâmica

Na Subescala Concepção Pessoal de Inteligência Dinâmica, o grupo experimental apresenta uma média de 58.38 ($dp=7.85$) antes da aplicação do programa e de 58.63 ($dp=7.84$) pós a aplicação. Para esta sub-escala encontrou-se um *alpha* de Cronbach igual a .882 no pré-teste e igual a .938 no pós-teste, o que indica bons índices de confiabilidade.

Os resultados da ANOVA efetuada para a CPI Dinâmica, revelam não existir efeitos estatisticamente significativos para o efeito da interação tempo*grupo [Wilks'Lambda=.99; $F(1,47)=.036$, $p=.85$], para o efeito do tempo [Wilks'Lambda=.98; $F(1,47)=1.04$, $p=.31$] e para o efeito do grupo [$F(1,47)=.02$, $p=.89$]. Estes resultados indicam que o programa não tem impacto algum na concepção dinâmica dos participantes acerca da sua inteligência.

Estática

Na Subescala Concepção Pessoal de Inteligência Estática, o grupo experimental apresenta uma média de 58.36 (9.54) no pré-teste e de 58.88 ($dp=7.42$) no pós-teste. Encontraram-se, também nesta subescala, bons índices de confiabilidade, com *alphas* iguais a .883 no pré-teste e igual a .868 no pós-teste.

Quanto à concepção estática da inteligência, os resultados da análise da variância efetuada demonstram não haver efeito estatisticamente significativo no que se refere à interação tempo*grupo [Wilks'Lambda=.99; $F(1,47)=.21$, $p=.65$] e ao tempo [Wilks'Lambda=.98; $F(1,47)=1.07$, $p=.31$].

No entanto, há evidências estatisticamente significativas de que existe efeito do grupo [F(1,47)=5.98, $p < .05$; Partial Eta Squared=.11]. Assim, apesar do efeito do grupo ser pequeno pode concluir-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do grupo experimental e o grupo de comparação relativamente à concepção de que a inteligência é estática.

4.1.3.2. *Competência Emocional*

No que se refere à Competência Emocional Total (QCE; Faria & Lima Santos, 2011; Stocker & Faria, 2012), encontraram-se índices ótimos de consistência interna, com *alpha* de Cronbach igual a .917 no pré-teste e igual a .97 no pós-teste. Na escala total, o grupo experimental apresentou uma média igual a 175.89 (dp=20.35) no pré-teste e 178.52 (dp=21.38) após a participação no programa. Quanto ao grupo de comparação, as médias apresentadas foram de 167.63 (dp=21.67) no pré-teste e 168.28 (dp=35.98) no pós-teste.

Analisando a variância para medidas repetidas com grupos independentes efetuada para a escala total da competência emocional, conclui-se que não há efeitos estatisticamente significativos da interação tempo*grupo [Wilks' Lambda=.99; F(1,47)=.67, $p = .47$], do tempo [Wilks' Lambda=.99; F(1,47)=.18 $p = .67$] ou do grupo [F(1,47)=2.24, $p = .14$]. De acordo com estes resultados pode afirmar-se que, estatisticamente, o programa não teve qualquer impacto ao nível da competência emocional geral dos participantes.

Repetiu-se o mesmo procedimento para cada uma das dimensões da Competência Emocional.

Perceção Emocional

Para a subescala Perceção Emocional, os participantes do programa apresentaram uma média igual a 59.14 (dp=6.93) no pré-teste e 61.00 (dp=8.05) no pós-teste, tendo esta escala apresentado bons índices de consistência interna tanto no pré ($\alpha = .841$) como no pós-teste ($\alpha = .934$). O grupo de comparação apresentou médias de 56.47 (dp=7.72) no pré-teste e de 56.70 (dp=12.24) no pós-teste.

Os resultados da ANOVA para a perceção emocional indicam não haver qualquer efeito estatisticamente significativo no que se refere à interação tempo*grupo [Wilks' Lambda=.99; F(1,47)=.05, $p = .82$], ao tempo [Wilks' Lambda=.99; F(1,47)=.16, $p = .69$] e ao grupo [F(1,47)=1.58, $p = .22$]. Tal como para a competência geral, pode concluir-se que o programa não teve impacto ao nível da perceção emocional dos participantes.

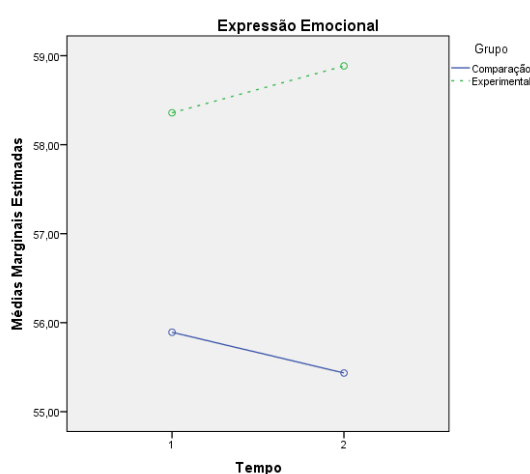
Expressão Emocional

Na subescala Expressão Emocional encontraram-se igualmente bons índices de consistência interna, tanto no pré-teste ($\alpha = .853$) como no pós-teste ($\alpha = .912$). O grupo experimental apresentou uma média de 44.54 (dp=7.02) antes da participação no programa e de 43.42 (dp=8.8) após a

participação. Quanto ao grupo de comparação, a média dos sujeitos no pré-teste é igual a 45.08 (dp=8.06) e no pós-teste igual a 43.45 (dp=10.2).

No que se refere à expressão emocional, os resultados da ANOVA indicam igualmente que não existe efeito estatisticamente significativo no que se refere à interação tempo*grupo [Wilks'Lambda=.99; $F(1,47)=.13$, $p=.72$], ao tempo [Wilks'Lambda=1; $F(1,47)=.001$, $p=.98$] e ao grupo [F(1,47)=1.61, $p=.21$]. Apesar de, estatisticamente, se verificar que o programa não é eficaz na promoção da expressão emocional, na visualização do gráfico (cf. Figura 3) da variância no output, podemos afirmar que há diferenças consideráveis.

Figura 3. Diferenças na Expressão emocional dos participantes em função do tempo e do grupo



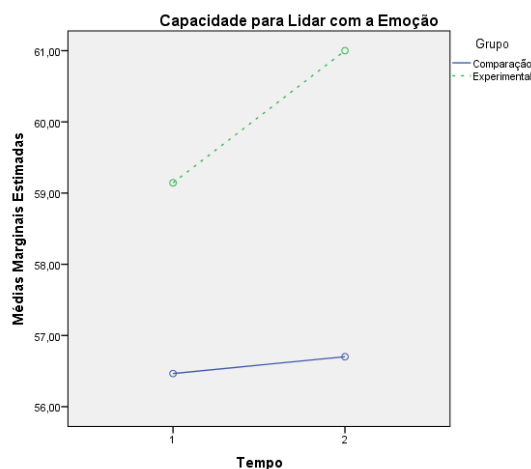
Capacidade para Lidar com a Emoção

Na análise da consistência interna encontraram-se, para a subescala Capacidade para Lidar com a Emoção, *alphas* de .753 no pré-teste e de .911 no pós-teste.

Os participantes do programa apresentaram, antes da aplicação do programa, uma média igual a 42.81 (dp=9.34) e, após a aplicação igual a 42.04 (dp=8.7). No que à média do grupo controlo no pré-teste diz respeito esta é igual a 37.66 (dp=9.77), sendo no pós-teste igual a 35.65 (dp=10.15).

Também para a capacidade para lidar com a emoção, os resultados da ANOVA revelam não existir efeito estatisticamente significativo relativamente à interação tempo*grupo [Wilks'Lambda=.99; $F(1,47)=.29$, $p=.59$], ao tempo [Wilks'Lambda=.99; $F(1,47)=.48$, $p=.49$] e ao grupo [F(1,47)=2.89, $p=.1$], o que permite concluir que estatisticamente o programa não tem impacto na capacidade dos participantes para lidar com a emoção. No entanto, uma visualização do gráfico (cf. Figura 4) no output da análise permite-nos afirmar que existe um efeito marginal quanto à interação.

Figura 4. Diferenças na Capacidade para Lidar com a Emoção dos participantes em função do tempo e do grupo



4.1.3.3. Atribuições e Dimensões Causais

No que diz respeito às atribuições e dimensões causais, avaliadas com o QADC (Pina Neves & Faria, 2008; Stocker & Faria, 2012), avaliaram-se as médias por grupo e a consistência interna para cada dimensão ou subescala.

Locus

A subescala *Locus* apresentou bons índices de consistência interna no pré-teste ($\alpha=.876$) e no pós-teste ($\alpha=.879$). Nesta dimensão das atribuições causais, o grupo experimental apresentou média iguais a 67.78 ($dp=6.46$) antes da participação no programa e 65.03 ($dp=5.24$) após. Quanto ao grupo de comparação, no pré-teste apresentou uma média igual a 64.86 ($dp=10.97$) e no pós-teste igual a 66.51 ($dp=11.34$).

Após análise da variância para medidas repetidas com grupos independentes para a dimensão *Locus* das Atribuições Causais, os resultados demonstram que não existem efeitos estatisticamente significativos ao nível da interação tempo*grupo [Wilks' Lambda=.95; $F(1,47)=2.468$, $p=.12$], ao tempo [Wilks' Lambda=.99; $F(1,47)=.16$, $p=.7$] e ao grupo [$F(1,47)=.12$, $p=.73$]. Pode concluir-se, assim, que o programa não apresenta eficácia estatística para a promoção da internalidade das causas atribuídas aos resultados académicos.

Estabilidade

Na dimensão Estabilidade, os participantes do programa apresentaram uma média de 52.88 ($dp=9.56$) no pré-teste e de 52.67 ($dp=10.58$) no pós-teste, enquanto o grupo de comparação obteve médias iguais a 57.24 ($dp=10.27$) no pré-teste e 52.78 ($dp=12.42$) no pós-teste. Quanto à confiabilidade da subescala, encontraram-se níveis ótimos de consistência interna com *alphas* de Cronbach de .907 no pré-teste e de .925 no pós-teste.

Também no que à dimensão Estabilidade diz respeito, os resultados da

ANOVA indicam não haver efeitos estatisticamente significativos ao nível da interação tempo*grupo [Wilks'Lambda=.97; $F(1,47)=1.32$, $p=.26$], ao tempo [Wilks'Lambda=.97; $F(1,47)=1.61$, $p=.21$] e ao grupo [$F(1,47)=.83$, $p=.37$], o que significa que não se pode concluir que o programa é estatisticamente eficaz na promoção de uma maior estabilidade na atribuição causal dos resultados.

Controlabilidade

Por fim, na dimensão Controlabilidade, o grupo experimental apresentou, no pré-teste uma média igual a 64.38 ($dp=6.45$) e no pós-teste igual a 61.12 ($dp=8.45$). O grupo de comparação apresentou uma média igual a 59.97 ($dp=12.57$) no pré-teste e igual a 62.25 ($dp=11.45$) no pós-teste. Também nesta subescala se encontraram bons índices de consistência interna com $alpha$ igual a .889 no pré-teste e igual a .89 no pós-teste.

Por fim e mais uma vez, os resultados da análise da variância para a dimensão Controlabilidade indicam não existir efeitos estatisticamente significativos para interação tempo*grupo [Wilks'Lambda=.95; $F(1,47)=2.32$, $p=.13$], para o tempo [Wilks'Lambda=.99; $F(1,47)=.07$, $p=.79$] e para o grupo [$F(1,47)=.57$, $p=.45$].

Tabela 3. Quadro-resumo dos resultados significativos encontrados, em função do tempo e do grupo (N, M, dp)

		Grupo								
		Comparação			Experimental			Total		
		Total N	Média	dp	Total N	Média	dp	Total N	Média	dp
Satisfação com a Vida	Pré-teste	23	14,87	4,17	26	16,81	3,97	49	15,90	4,14
	Pós-teste	23	17,96	3,91	26	18,42	3,74	49	18,20	3,79
Afetividade Positiva	Pré-teste	23	24,58	7,10	26	26,35	7,57	49	25,52	7,33
	Pós-teste	23	28,53	7,53	26	29,51	6,67	49	29,05	7,03
Afetividade Negativa	Pré-teste	23	18,74	6,69	26	18,77	6,40	49	18,76	6,47
	Pós-teste	23	19,67	7,70	26	16,51	4,94	49	17,99	6,51
CPI Estática	Pré-teste	23	37,66	9,77	26	42,81	9,34	49	40,39	9,79
	Pós-teste	23	35,65	10,15	26	42,04	8,70	49	39,04	9,85

Posto isto conclui-se que, a par das restantes dimensões das atribuições causais, o programa não tem eficácia estatística na promoção da maior controlabilidade nas causas atribuídas pelos participantes aos seus resultados escolares.

4.2. Resultados da Avaliação Qualitativa do Programa

4.2.1. Resultados relativos à Ficha “Foi Positivo?”

Os resultados da avaliação qualitativa, feitas pelos sujeitos ao programa em geral, foram alvo de análise de conteúdo categorial e posterior análise de frequências. Dessa análise encontraram-se 33 categorias (cf. Tabela 4). Os dados daí retirados serão, no presente estudo, analisados por questão.

Quando questionados acerca dos aspetos mais apreciados no programa, 28% dos alunos refere *Tudo*, 17% mencionam a sessão “Emoções Positivas numa Carta” e 14% as atividades práticas. Referem ainda ter-lhes agradado a interação com a psicóloga (7%), com os elementos da turma (7%) e o Visionamento do Filme *Validation* (7%) (cf.Figura 5).

Tabela 4. Categorias resultantes da análise de conteúdo relativa à Ficha "Foi Positivo?"

Categorias		
Tudo	Nada	Inquéritos
“Apresentação”	“Emoções Positivas na Vida”	“Diário de Emoções”
“O que são as emoções?”	“Pensamento Positivo / Atitude Positiva”	Interação com a psicóloga
“Emoções Positivas num Carta”	Passagem do testemunho	Autoconhecimento
Interação com os elementos da turma	Expressar emoções positivas	Regulação emocional
Resolução de Problemas	Emoções geradas	Perceção emocional
Visionamento do Filme <i>Validation</i>	Exposição pessoal	Valorização pessoal dos outros
Compreender melhor as relações pessoais	Atividades práticas	Ser/Pensar mais positivo
Essencial	Emoção	Positivo
Interessante	Extremamente importante	Espetacular
Sim	Mais ou menos	Talvez

À questão “Quais os aspetos do Programa que menos te agradaram?” 55% dos sujeitos referiu a sessão “O que são as emoções?”, 25% respondeu que nada lhes tinha agradado menos e com uma frequência de 5% aparecem ainda as categorias Exposição pessoal, Visionamento do filme *Validation*, a tarefa “Diário de Emoções” e os Inquéritos (cf. Figura 6).

37% dos sujeitos consideram ter aprendido a Ser/Pensar mais positivo, 11% consideram ter aprendido a expressar emoções positivas, 9% consideram ter melhorado o autoconhecimento, 6% considera ter desenvolvido uma melhor perceção emocional e outros 6% assinala a Valorização pessoal e dos outros como uma aprendizagem resultante do programa. (cf. Figura 7).

Figura 5. Respostas dos Participantes do Programa à Questão "Quais os aspetos do Programa que mais te agradaram?"

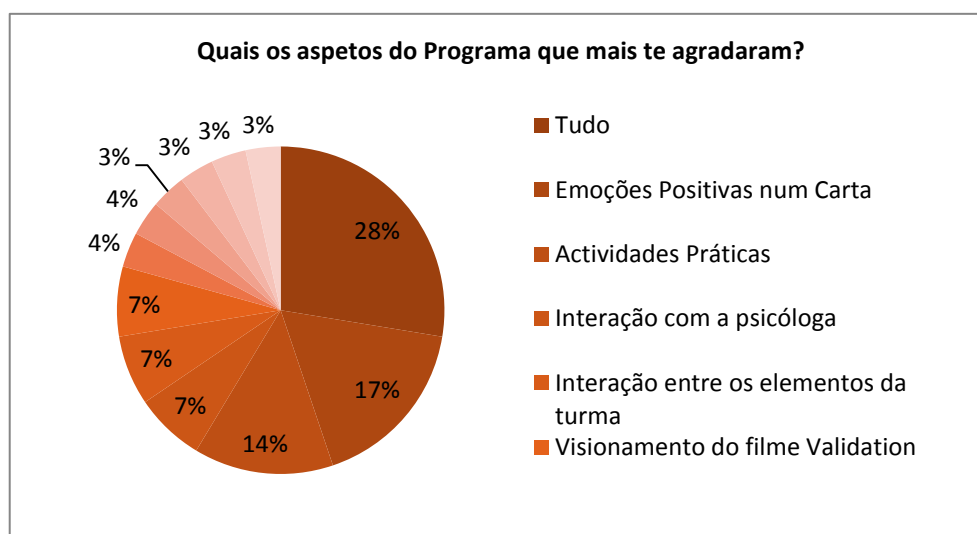


Figura 6. Respostas dos Participantes do Programa à questão "Quais os aspetos do Programa que menos te agradaram?"

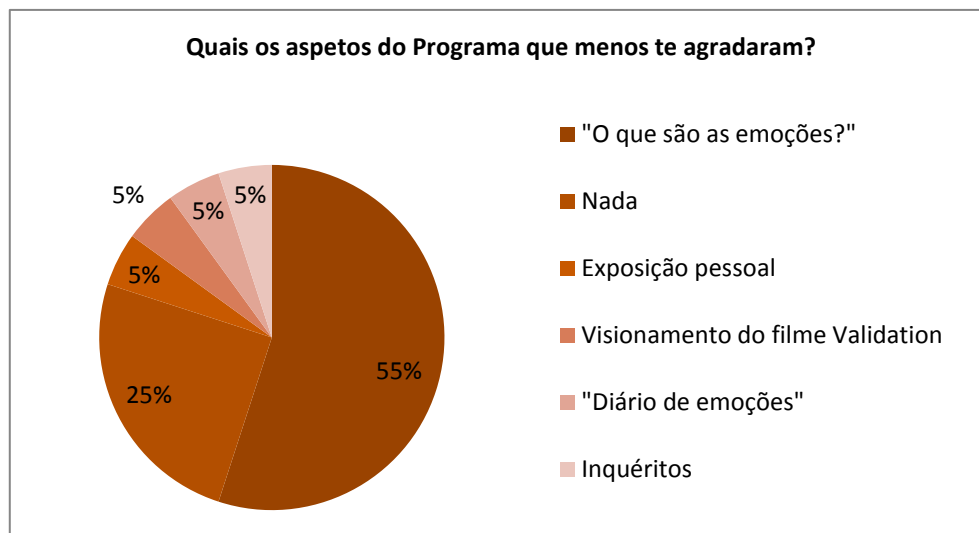
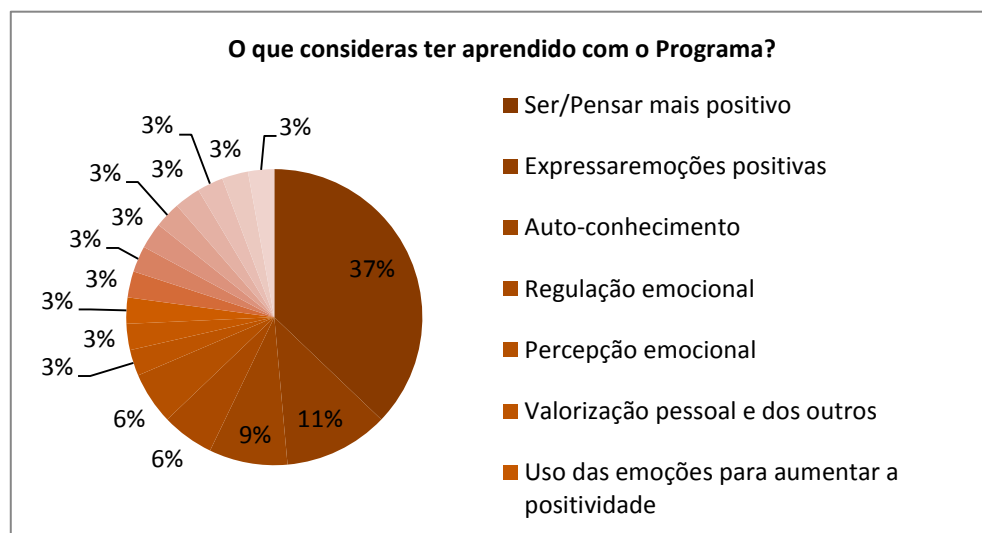
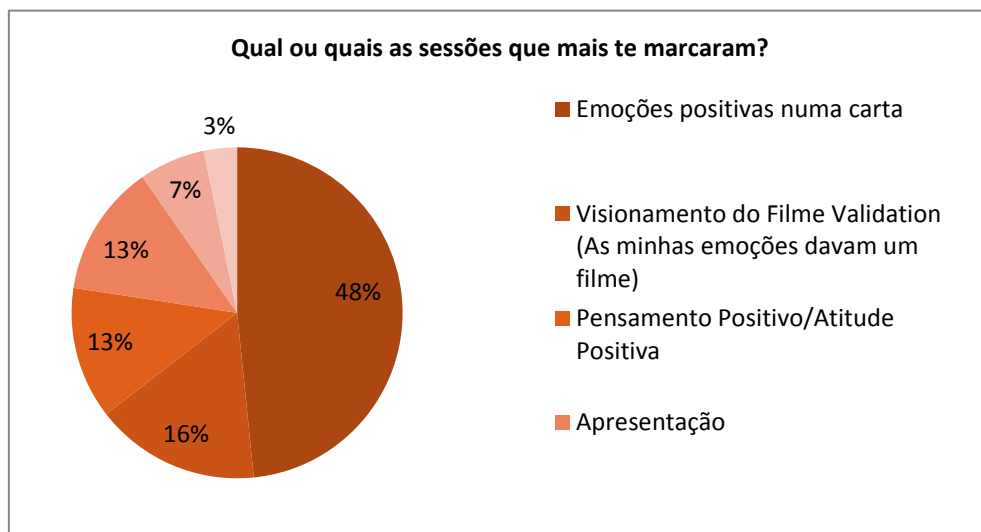


Figura 7. Respostas dos Participantes do Programa à Questão "O que consideras ter aprendido com o Programa?"



A sessão que mais marcou os sujeitos foi a “Emoções Positivas numa Carta” (48%), embora tenham aparecido também com alguma frequência as sessões “As minhas emoções davam um filme” (16%), “Pensamento Positivo / Atitude Positiva” (13%) e “Apresentação” (13%) (cf. Figura 8).

Figura 8. Respostas dos Participantes do Programa à questão "Quais as sessões que mais te marcaram?"



A larga maioria voltaria a participar num programa do género (92%; cf. Figura 9) e recomendaria a um amigo (96%; cf. Figura 10).

Figura 9. Respostas dos Participantes à Questão "Voltarias a participar num programa deste género?"

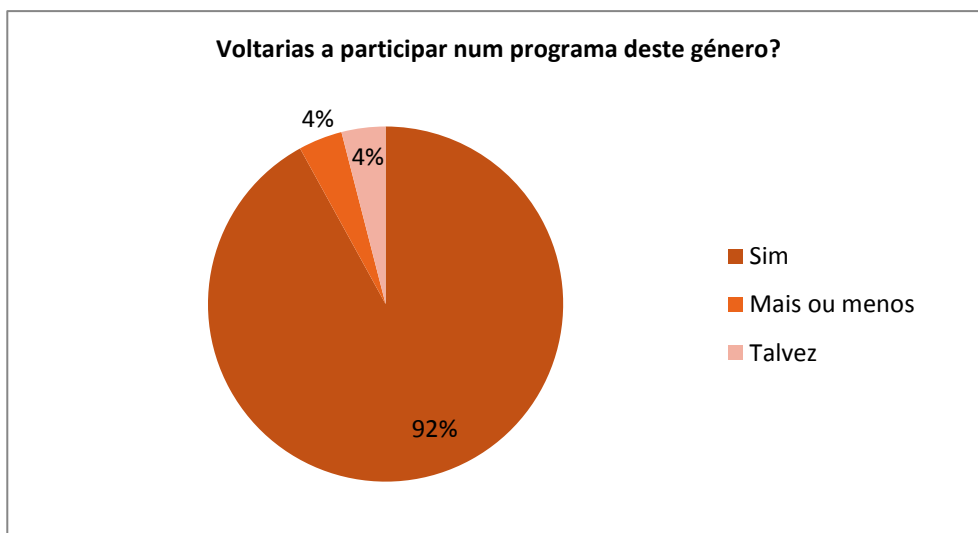
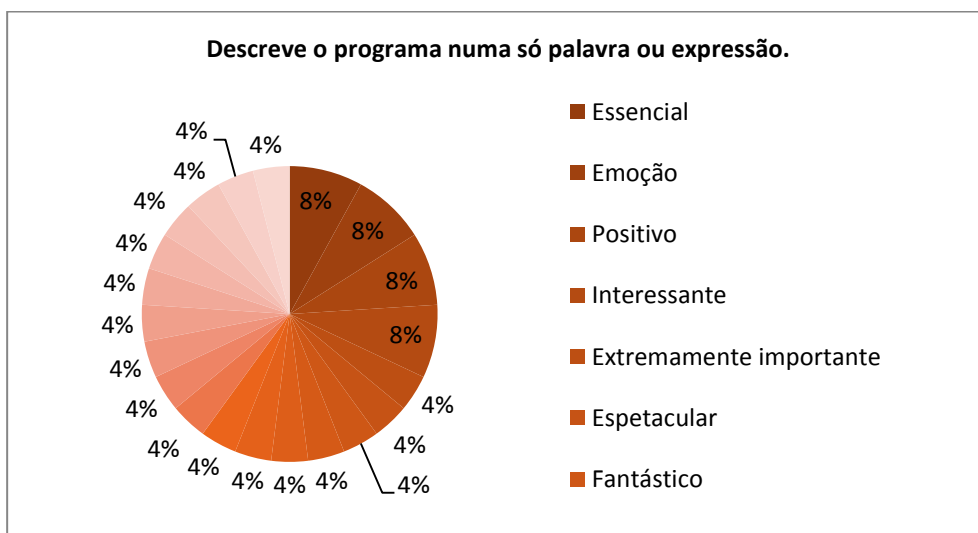


Figura 10. Respostas dos Participantes à Questão "Recomendaria a um amigo?"



Por fim, quando foi pedido aos sujeitos que descrevessem o programa numa só palavra ou expressão, aparecem, por ordem de frequência, as categorias: Essencial (8%), Emoção (8%), Positivo (8%), Interessante (8%) e outras como Extremamente importante (4%), Espetacular (4%) ou Fantástico (4%) (cf. Figura 11).

Figura 11. Respostas dos Participantes do Programa à Questão "Descreve o programa numa só palavra ou expressão"



No geral, a apreciação do programa é bastante positiva e a análise aqui descrita revela que os sujeitos percecionam ter aprendido ou desenvolvido conceitos alvo do presente estudo exploratório de eficácia do Programa Be Positive.

Quanto à autoavaliação da participação ao longo do programa, numa escala de *Likert* com amplitude de 0-10, os sujeitos do grupo experimental (N válido=24) apresentam uma média de 7.8 (min=3, max=10, dp=1.7) para o Envolvimento, uma média de 7.5 (min=3, max=10, dp=1.6) para a Resposta Efetiva às tarefas, uma média de 8.3 (min=4, max=10, dp=1.6) para o Reconhecimento da Importância dos Conteúdos e uma média de 8.0 (min=5, max=10, dp=1.7) para a Demonstração de Emoções e Atitudes Positivas (cf. Tabela 5). Dois dos sujeitos acrescentaram uma dimensão. Um acrescentou “Relação com os Outros”, autoavaliando-se com 10, outro acrescentou “Aproveitamento e gosto pelas atividades” autoavaliando-se igualmente com 10.

Tabela 5. Resultados da Análise Descritiva das Respostas dos Participantes à Escala de Avaliação da Participação da Ficha "Foi Positivo"

	N	Min.	Max.	Média	dp
Envolvimento	24	3	10	7,75	1,73
Resposta Efetiva às Tarefas	24	3	10	7,54	1,62
Reconhecimento da Importância dos Conteúdos	24	4	10	8,33	1,61
Demonstração de Emoções e Atitudes Positivas	24	5	10	8,00	1,69

4.2.2. Feedback do Observador Externo

Segundo a professora da turma, enquanto observadora externa, “o desenvolvimento do programa Be Positive cumpriu a sua dimensão formativa em ambas as turmas”. No entanto, reportou um maior impacto no grupo do 3º ano do Curso Profissional de Técnico de Animação Sociocultural, “dadas as dificuldades de interação vivenciadas no grupo”, considerando que esse impacto surgiu da promoção da reflexão “sobre essas questões”, tendo os exercícios realizados dado “lugar a uma discussão e partilha de que certamente se recordarão positivamente”. Quanto ao grupo do 1º ano do Curso de Animação Sociocultural, a professora considera que “com o exercício *Emoções Positivas numa Carta*, fez-se sentir uma alteração significativa ao nível da atitude e da demonstração de emoções positivas”, tendo sido “clara a diferença de vocabulário e identificação das emoções após os registos feitos no *Diário de Emoções*”.

A professora faz ainda algumas sugestões: “ter sempre exemplos preparados e avançar quando a turma mostra resistência ou não quebra o silêncio; passar música, previamente definida, nos momentos de reflexão, contribui para o silêncio e concentração dos alunos; entregar uma folha *bonita* para a redação da carta de agradecimento e para o diário das emoções; o exercício *Pensamento Positivo, Atitude Positiva* merece, pela importância de que se reveste, uma abordagem mais acessível aos alunos”.

V - Discussão

Com a construção do programa Be Positive, colocou-se a hipótese de que a participação neste promoveria nos alunos não só o reconhecimento e uso de um maior número de emoções positivas como também, pela aquisição de uma atitude mais positiva e pela expansão dos seus repertórios de pensamento-ação (Fredrickson, 1998b, 2001), contribuiria para o aumento da satisfação com a vida, para o aumento da afetividade positiva e diminuição da afetividade negativa, e para o desenvolvimento de percepções pessoais de competência mais ajustadas e mais adaptativas (Pina Neves & Faria, 2003, 2005). Assim, seria possível verificar, num plano de medidas repetidas com grupos independentes, diferenças significativas nos resultados da avaliação realizada antes e após a aplicação do programa, entre os grupos experimental e controlo, no sentido de um maior desenvolvimento após a participação dos sujeitos do grupo experimental.

Com intenção de complementar esta análise, procedeu-se à avaliação qualitativa da importância atribuída ao programa e das aprendizagens que os participantes consideram ter realizado, colocando a hipótese de que estes identificariam a importância do reconhecimento e uso de emoções positivas e que considerariam ter aprendido a melhor gerir os vários aspetos da sua vivência em contexto escolar, bem como aspetos do próprio *self*. Foi colocado, no campo de experimentação, um observador externo, no sentido de integrar na análise exploratória do impacto do programa uma avaliação livre da influência da participação no grupo.

No que concerne aos resultados obtidos da análise da variância mista bifatorial, não há evidências estatisticamente significativas de diferenças entre o grupo experimental e o grupo de comparação, antes e após a aplicação do programa. Estes dados não vão de encontro às teorias revistas. Seria importante rever estudos experimentais que relacionassem a promoção de emoções positivas com as variáveis da motivação, mas estes aparecem em escasso número na literatura.

Embora abaixo dos limites de significância, há algumas evidências de que houve ganhos para os sujeitos do grupo experimental, nomeadamente ao nível da dimensão estática das concepções pessoais de inteligência, da afetividade negativa, expressão emocional e da capacidade para lidar com a emoção.

Pela revisão da literatura, o desenvolvimento de uma maior tendência para a concepção estática da inteligência não seria de esperar. Pelo contrário, estudos transversais demonstram o desenvolvimento de concepções pessoais de inteligência mais dinâmicas com o avançar do percurso escolar (Faria, 1995). No entanto, as próprias autoras do Modelo das Concepções Pessoais de Competência deparam-se com a evidência de que, atualmente e provavelmente pelas características do ensino secundário como aquele que conduz ao universitário, alunos em anos de escolaridade mais avançados apresentam concepções pessoais de inteligência mais estáticas (Stocker & Faria, 2012b; Stocker et al., 2010). As autoras colocam a hipótese de que estes resultados se relacionem com a adoção de concepções mais adaptativas perante um sistema de ensino centrado nos resultados (Stocker et al., 2010).

Um dos resultados, embora fora dos limites da significância, que mais relevância dá ao estudo aqui apresentado prende-se com a notável diminuição da afetividade negativa dos sujeitos que participaram no programa, relativamente ao grupo de comparação – cuja afetividade negativa aumentou (cf. Figura 2). Outros dois resultados que consubstanciam as hipóteses levantadas aquando da construção do programa são aqueles que indicam aumentos na expressão emocional (cf. Figura 3) e na capacidade para lidar com a emoção (cf. Figura 4) dos participantes do estudo no pós-teste. Estas são tendências que importam salientar, pois alunos com níveis mais elevados de competência emocional (perceção e expressão emocional e capacidade para lidar com a emoção) adotam frequentemente atitudes e comportamentos de realização mais positivos e mais adaptativos (Mayer & Salovey, 1997; Stocker et al., 2010)

Estes resultados permitem manter a premissa de que o programa pode ser eficaz, não só na promoção da motivação para a realização escolar, mas essencialmente na promoção da competência emocional e do bem-estar em contextos educativos. Por sinal, são estes os resultados mais congruentes com aqueles que se obtiveram da avaliação qualitativa, ou seja, com a importância atribuída pelos participantes ao programa e pelas aprendizagens que consideram ter realizado.

Uma parte significativa dos sujeitos afirma ter apreciado o programa na sua totalidade, aparecendo ainda com uma percentagem relevante as atividades realizadas (cf. Figura 5). Quanto às aprendizagens efetuadas, aparecem com frequências significativas competências alvo de promoção no programa como o ser ou pensar positivo perante desafios, a expressão e a perceção emocional e o autoconhecimento (cf. Figura 7). A quase totalidade dos sujeitos voltaria a participar no programa e recomendaria a um amigo. Tendo em conta a importância dos pares na faixa etária que participou no estudo, a da adolescência, estes são dados muito importantes para uma eventual persecução do estudo.

No que se refere àquilo que foi menos apreciado, os sujeitos apontam a sessão de sensibilização, mais expositiva. No entanto, uma grande percentagem indicou que nada os tinha desagradado e quanto à descrição do programa as expressões apresentadas são muito positivas – e.g. “essencial”, “interessante”, “extremamente importante”.

A professora da turma, enquanto observador externo, corrobora estes resultados com a afirmação de que o programa cumpriu os objetivos, permitindo aos sujeitos o desenvolvimento do uso e reconhecimento de emoções positivas ao longo do tempo. Segundo a professora, os exercícios propostos permitiram a reflexão e a resolução de problemas através do uso e promoção de emoções na relação com o outro.

Daquela que foi a experiência enquanto experimentadora, foi possível verificar a clara evolução das interações positivas e da expressão de emoções positivas, inclusivamente com incidência reportada na comunidade. Foi muito interessante ver os principais objetivos cumpridos em contexto de sala de aula e de grupo-turma, bem como em comunidade. No fundo, em contextos naturais.

VI - Conclusões

O estudo exploratório apresentado contempla a análise quantitativa em articulação com a análise qualitativa dos dados recolhidos, o que permite observar aspetos aos quais a primeira não é sensível.

Tendo em consideração os resultados das duas metodologias usadas, e apesar de os resultados da análise estatística não demonstrarem diferenças significativas, é possível afirmar que os sujeitos beneficiaram do programa de intervenção, demonstrando a aquisição de uma maior consciência do benefício das emoções positivas e do seu uso efetivo. Teria sido útil verificar, numa metodologia qualitativa, mais próxima do contexto natural dos sujeitos, a relação destas aquisições com comportamentos de realização antes e após a participação no programa.

O estudo apresenta algumas limitações, entre as quais o facto de a constituição dos grupos não ter sido realizada de forma aleatória. Este facto prende-se com as características do sistema de ensino, particularmente com o ensino secundário em que os cursos do ensino regular dirigem o seu foco para a preparação dos exames nacionais e os cursos profissionais têm uma carga horária elevadíssima. Assim, a amostra foi constituída de forma conveniente, na medida em se trabalhou com as turmas cuja diretora de turma e professora da disciplina de psicologia foi mais sensível e colaborativa. Em contrapartida, conseguiu-se um *design* balanceado com grupos com dimensões equivalentes.

Também devido às características do contexto, a aplicação do programa decorreu num curto período de tempo e, conseqüentemente, as avaliações quantitativas realizadas num intervalo igualmente curto. Assim, para uma maior congruência entre aquilo que é avaliado no terreno e aquilo que a análise estatística permite, na ciência, afirmar, seria benéfico replicar o estudo em condições mais favoráveis à assimilação e à reflexão mais consistente dos conteúdos das sessões e também à avaliação temporariamente e metodologicamente mais consistente, o que não exclui a necessidade de revisão do programa ou da ambição dos constructos que se propõe que promova.

Salientam-se ainda as características da amostra, constituída apenas por alunos de cursos profissionais, pautada por elevada percentagem de retenção (85,7% dos participantes têm pelo menos uma retenção), ou seja, por insucesso, o que influenciou o desenvolvimento das suas conceções pessoais de competência. De facto, a promoção de emoções positivas, num período compacto, pode não traduzir-se, para alunos com repetidas experiências de insucesso, no desenvolvimento imediato de conceções mais ajustadas e adaptativas. Seria, portanto, pertinente reproduzir o estudo com uma amostra mais representativa do ensino secundário, com intervenções mais distribuídas no tempo e com avaliações de *follow-up*.

Seria igualmente interessante comparar as médias entre os sujeitos do 10º e do 12º anos, no sentido de verificar as diferenças tanto ao nível da satisfação com a vida e da afetividade positiva e negativa como ao nível das conceções pessoais de competência.

Para concluir, considera-se de extrema importância o

desenvolvimento de um maior número de estudos acerca da relevância do afeto positivo, das experiências positivas e da valorização positiva do contexto educativo, bem como a influência de ambientes com estas características para a motivação dos alunos para a realização escolar. Seria, sem dúvida, benéfica a implementação de esforços no sentido da educação mais positiva, que considerasse nas suas metodologias os afetos e as interações positivas. Este estudo poder-se-à considerar preliminar nesse aspeto.

Bibliografia

- Alferes, V. (1997). *Investigação Psicológica em Psicologia - Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Azevedo, Â, & Faria, L. (2003). Auto-conceito e auto-estima na transição do ensino secundário para o ensino superior. *V Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 133–134). Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/6787>
- Azevedo, ÂS, & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, 20(2), 69–93. Retirado de http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.formview?p_id=24201
- Baptista, A. (2012). *O Poder das Emoções*. Lisboa: Pactor.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Diener, E., Emmons, R. a, Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71–5. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. doi:10.1037//0033-295X.95.2.256
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5–12. Retirado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3346808>
- Faria, L. (1995). *Desenvolvimento Diferencial das Concepções Pessoais de Inteligência durante a adolescência*. Universidade do Porto.
- Faria, L. (1996a). Concepções Pessoais de Inteligência: Aspectos Desenvolvimentais em Adolescentes Portugueses. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 71–79.
- Faria, L. (1996b). Desenvolvimento intra-individual das atribuições e dimensões causais durante a adolescência. *Psicologia: revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, XI(2/3), 121–137. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/56443>
- Faria, L. (1998a). Concepções Pessoais de Inteligência, Atribuições e Rendimento Escolar. Desenvolvimento de um modelo compreensivo de inter-relações durante a adolescência. *Psicologia*, XII(1), 101–113.
- Faria, L. (1998b). Concepções pessoais de competência: promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. *Inovação*, 11, 47–55. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/21554>
- Faria, L. (2003). Concepções Pessoais de Inteligência: Teoria e Prática Revisitadas. *Psicologia e Educação*, II(2), 37–55.
- Faria, L. (2007). Concepções pessoais de inteligência : na senda de um modelo organizador e integrador no domínio da motivação. *PSIC: revista de psicologia da Vetor Editora*, 8(1), 13–20.

- Faria, L., & Fontaine, A. (1997). Concepções pessoais de inteligência e atribuições: as suas relações recíprocas e as suas influências sobre a realização escolar. *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino: actas do III congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 277–286).
- Faria, L., Pepi, A., & Alesi, M. (2004). Concepções pessoais de inteligência e auto-estima : Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos ? *Análise Psicológica*, 4(XXII), 747–764.
- Faria, L., Pina Neves, S., Stocker, J., Fontes Costa, A., & Costa, M. (2010). *Concepções Pessoais de Competência de alunos e eficácia colectiva de escolas: Que contributos para o sucesso no ensino secundário?* Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Faria, L., & Santos, N. (2006). Competência emocional: adaptação e validação intercultural do Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ). *XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 349–356). Braga. Retirado de <http://hdl.handle.net/10216/54079>
- Faria, Luísa. (2008). *Motivação para a competência: O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Faria, Luísa, & Fontaine, A. M. (1989). Concepções Pessoais de Inteligência: Elaboração de uma Escala e Estudos Exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19–30.
- Faria, Luísa, Stocker, J., & Pina Neves, S. (2009). Questionário Compósito de Competência Percebida.
- Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5–18. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/6688>
- Fredrickson, B. (1998a). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319. doi:10.1037/1089-2680.2.3.300.What
- Fredrickson, B. (1998b). What Good Are Positive Emotions ? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American psychologist*, 56(3), 218–226.
- Fredrickson, B., & Branigan, C. (2001). Positive Emotions. In T. Mayne & G. Bonanno (Eds.), *Emotions* (pp. 123–151). New York, USA: The Guilford Press. Retirado de <http://books.google.pt/books?id=oYJ8X3qXjOwC&printsec=frontcover&dq=Emotions&hl=pt-PT&sa=X&ei=rdyeUYnQJluO7AakmoG4CQ&ved=0CDAQ6AEwAA>
- Fredrickson, B., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & emotion*, 19(3), 313–332. doi:10.1080/02699930441000238

- Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, *13*(2), 172–5. Retirado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11934003>
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, *3*(1). doi:10.1037//1522-3736.3.1.31a
- Fredrickson, B., Mancuso, R., Branigan, C., & Tugade, M. (2000). The Undoing Effect of Positive Emotions. *Motivation and emotion*, *24*(4), 237–258. Retirado de <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=3128334&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, *9*(2), 103–110. doi:10.1037/1089-2680.9.2.103
- Galinha, I., & Pais-ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, *23*(2), 219–227.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, D. M.-S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(3), 588–599. doi:10.1037//0022-3514.77.3.588
- Isen, a M., Daubman, K. a, & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of personality and social psychology*, *52*(6), 1122–31. Retirado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3598858>
- Isen, A. M. (1990). The influence of positive and negative affect on cognitive organization: Some implications for development. In N. Stein, B. Leventhal, & T. Trabasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 75–94). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Retirado de http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=UjUtgpE4AyAC&oi=fnd&pg=PA75&dq=The+influence+of+positive+and+negative+affect+on+cognitive+organization:+Some+implications+for+development&ots=sV-d0gQ7X8&sig=_6ZehK1IX2fArNu9CIHq9w3aUQg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Loka, S. (2013). Promotion of Emotional Competence; A Challenge for the Curriculum. *Journal of Educational and Social Research*, *3*(January), 259–264. doi:10.5901/jesr.2013.v3n1p259
- Magalhães, R. S. (2012). *A Influência da Competência Emocional no desempenho académico de adolescentes do ensino secundário*. Universidade Lusófona do Porto.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5^a ed.). Lisboa: ReportNumber.
- Mayer, J., & Salovey. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3–31). New York: Basic Books.

- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence. Theory, Development, and Applications at Home, School, and in the Workplace* (pp. 92–117). San Francisco: Jossey-Bass. Retirado de <http://www.unh.edu/personalitylab/Reprints/RP2000b-MayerSaloveyCaruso.pdf>
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological inquiry*, 15(3), 197–215. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/10.2307/20447229>
- Niemiec, R. M., & Wedding, D. (2008). *Positive Psychology at the Movies: Using Films to Built Virtues and Character Strenghts*. Washington: Hogrefe & Huber.
- O’Hanlon, B., & Bertolino, B. (2012). *The Therapist’s Notebook on Positive Psychology: Activities, Exercises, and Handouts*. New York: Taylor & Francis Group.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Crows Nest: Allen & Unwin. Retirado de <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=ZIM5alEHGOYC&oi=fnd&pg=PP1&dq=SPSS+Survival+Manual:+A+step+by+step+guide+to+data+analysis+using+SPSS&ots=ooGoVyJ3MS&sig=HxOqBNVDeGpSOB0mmXnPzs30VPk>
- Pina Neves, S. (2007). *Conceções Pessoais de Competência. Contributos para a Construção e Validação de um Modelo Compreensivo no Contexto de Realização Escolar*. Universidade do Porto.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2003). Conceções pessoais de competência e realização escolar: Apresentação de um modelo integrador. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 283–294. Retirado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6973/1/RGP_10-26.pdf
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2005). Conceções pessoais de competência: Da integração conceptual à intervenção psicopedagógica. *Psicologia*, 18(2), 101–128. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/56403>
- Reeve, J. (2009). Nature of Emotion: Five Perennial Questions. In J. Reeve (Ed.), *Understanding Motivation and Emotion* (5th ed., pp. 297–328). Hoboken, NJ: Wilwy.
- Saarni, C. (1999). A Skill-based Model of Emotional Competence: A development perspective. *Biennial Meeting of the Society for Reasearch in Child Development*. Albuquerque.
- Santos, N., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: Adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire”(ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, (2), 475–489. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/60894>

- Seligman, M. E. P. (2008). *Felicidade Autêntica: Os Princípios da psicologia positiva*. (T. Bernardes, Ed.) (p. 392). Cascais: Pregaminho.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American psychologist*, 3(5), 410–21. doi:10.1037/0003-066X.60.5.410
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(3), 503–515.
- Stocker, J., & Faria, L. (2012a). Competência percebida no ensino secundário: Do conceito à avaliação através de um questionário compósito. *Psicologia*, 26(2), 113–140.
- Stocker, J., & Faria, L. (2012b). Evolução intraindividual da competência percebida no ensino secundário português. *II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/63232>
- Stocker, J., Neves, S., & Faria, L. (2010). Competência Percebida e Realização Escolar: Que Relações em Alunos do Ensino Secundário? *Psychologica*, 52(1). Retirado de <http://98.130.112.242/index.php/psychologica/article/view/1007>
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41(1), 163–172. doi:10.1002/pits.10148
- Tugade, M., & Fredrickson, B. (2007). Regulation of Positive Emotions: Emotion Regulation Strategies that Promote Resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 311–333. doi:10.1007/s10902-006-9015-4
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2006). Regulation of Positive Emotions: Emotion Regulation Strategies that Promote Resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8(3), 311–333. doi:10.1007/s10902-006-9015-4
- Watson, D., Clark, L. a., & Tellegen, a. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063–70. Retirado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3397865>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548–73. Retirado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3903815>

Anexos

Anexo I: *Outputs SPSS*

Anexo II: Programa Be Positive