



UC/FPCE \_2016

**Universidade de Coimbra**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**Programa de Psicologia Positiva aplicado em contexto  
escolar: construção e estudo quase-experimental**

Catarina Alexandra da Silva Ferreira  
(e-mail: catarinafer@live.com)

Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, área de  
especialização em Psicologia Da Educação, Desenvolvimento e  
Aconselhamento, sob a orientação do Professor Joaquim Armando  
Ferreira

## **Programa de Psicologia Positiva aplicado em contexto escolar: construção e estudo quase-experimental**

### **Resumo**

O presente trabalho de investigação teve como objetivo o desenvolvimento de uma intervenção aplicável ao contexto educativo, com posterior análise dos resultados. O pilar do *Programa Feliz*, nome atribuído à intervenção, há sido a Psicologia Positiva e todos os seus contornos como as emoções positivas, as forças de assinatura, o fluxo, o agradecimento, o perdão, a empatia, a resiliência e a atenção plena. Da amostra constam 140 indivíduos, divididos entre grupo controlo e grupo experimental, e esta foi recolhida em dois momentos diferentes, no antes e pós-programa, no Instituto Educativo de Souselas, em Coimbra. Os resultados obtidos na investigação sugerem a validade do programa, não só quantitativamente como qualitativamente, havendo os instrumentos utilizados apresentado resultados positivos nas dimensões de atenção, concentração e afeto positivo e diminuição da ansiedade e evitamento em situações relacionadas com a escola. Este trabalho pretende ser um ponto de partida a futuras investigações, entendendo-se terem sido atingidos os objetivos propostos no início da investigação.

**Palavras chave:** Psicologia positiva, forças de assinatura, otimismo, fluxo, perdão, agradecimento, resiliência, atenção plena, relações interpessoais, contexto escolar.

## **Program of Positive Psychology applicable in school context: construction and quasi-experimental study**

### **Abstract**

The present research had a main goal: the development of an intervention program applicable in school context, and the study of its efficacy. The pillar of *Programa Feliz (Happy Program)*, name attributed to the intervention, has been Positive Psychology and all its outlines such as positive emotions, signature strengths, flow, thankfulness, forgiveness, empathy, resilience and mindfulness. The sample is consists of 140 individuals, divided into a control and an experimental group. The data was obtained at two different moments, before and after the application of the program, at Instituto Educativo de Souselas, in Coimbra. The results achieved with this investigation suggests evidence of its validity, not only quantitatively but also qualitatively, since the differences in pre and post tests revelead positive results on the experimental group on the following dimensions: attention, concentration, positive affect and decrease anxiety and avoidance in situations related to school. This study intends to be the starting point of future investigations, as the objectives defined at the beginning of the present research have been accomplished.

**Key Words:** positive psychology, signature strengths, optimism, flow, forgiveness, thankfulness, resilience, mindfulness, interpersonal relationships, school context.

## Agradecimentos

Porque, felizmente, a minha vida tem sido um céu cheio de cores... agradeço ao professor Joaquim Ferreira a oportunidade de voar; a confiança e a paciência com que me ajudou a levar avante este projeto. Agradeço aos coordenadores de estágio Pedro Almodóvar e Sílvia Fernandes, pelo abraço e pela palavra. Agradeço aos meninos com quem trabalhei durante este ano e com quem tanto aprendi.

Agradeço aos meus pais, exemplos de perseverança e esforço, por me abençoarem com o seu amor incondicional; por me proporcionarem a realização deste curso que tanto adoro. Agradeço ao meu irmãozinho por alegrar e adoçar os meus dias. Agradeço aos meus avós, de quem tenho tantas saudades. Agradeço à minha madrinha e segunda mãe, ao meu primo e irmão, presenças sólidas; à restante família.

Agradeço à mãe Luísa, ao avô Quim, à mana Udinha, à Titi, ao Nuno e aos meninos; à Rute, ao Paulo, à tia Noémia e aos pestinhas; obrigado por me ajudarem a crescer de forma saudável e feliz.

Agradeço a quem – bendito seja – criou o programa Erasmus, por me haver proporcionado o milagre de ver a vida sob mais que uma perspetiva. Obrigado aos meus amigos de Espanha e Itália, com quem passei alguns dos melhores e mais estruturantes momentos.

Existem pessoas que entram na nossa vida trazendo brisas que passam por portas que não sabíamos sequer estarem fechadas. Uma delas é o Andrea, que gosta de fazer parte dos meus dias, tornando-os numa deliciosa aventura. Obrigado a ele por me mostrar que amar pode ser tão fixe.

Obrigado à minha fiel amiga Andreia. Obrigado à minha doce Mariana pelo feito maravilhoso de, com ela, ser mais eu.

Agradeço aos amigos de faculdade, em especial à Teresa, por ser o farol do princípio, meio e fim desta aventura; à melhor família de praxe que alguém pode desejar; aos amigos da secundária; aos colegas de trabalho; aos companheiros de luta; aos compinchas dos scout; e principalmente aos *Forrestianos*... por nunca me deixarem sonhar sozinha.

E, por último, agradeço a qualquer coisa superior a mim, que me permite caminhar por uma estrada linda e que em nada me tem resultado difícil. A *Qualquer Coisa* deverei o facto de ser esta miúda tão feliz.

## Índice

I – Enquadramento conceptual.....	5
1. Psicologia Positiva.....	5
1.1. Emoções Positivas.....	6
1.2. Fluxo e Forças de Assinatura .....	7
1.3. Fórmula da Felicidade .....	9
1.4. Empatia.....	10
1.5. Resiliência .....	10
1.6. Atenção Plena.....	10
II - <i>Programa Feliz</i> .....	11
2.1. Objetivos Gerais do programa .....	11
2.2. Planificação do Programa .....	12
III - Objetivos.....	13
IV - Metodologia.....	13
4.1. Caracterização da Amostra .....	13
4.2. Instrumentos.....	13
4.2.1. Questionário de Dados Sociodemográficos .....	13
4.2.2. Teste da Barragem.....	13
4.2.3. PANAS.....	14
4.2.4. SWLS .....	15
4.2.5. EAESDIS .....	16
4.3. Procedimentos de Investigação .....	17
V - Resultados.....	18
VI - Discussão.....	21
VII - Conclusões .....	24
Bibliografia .....	25
Anexos .....	33

**Anexos**

**Anexo 1**– Descrição das sessões do *Programa Feliz*

**Anexo 2** - Consentimento Informado

**Anexo 3** – Questionário Sociodemográfico

**Quadros**

**Quadro 1** - Médias, desvios-padrão e teste-t para o grupo experimental e grupo controlo no tempo 1

**Quadro 2** - Médias, desvios-padrão e teste-t para o grupo experimental e grupo controlo no tempo 2

**Quadro 3** - Diferenças entre o tempo 1 e tempo 2 no grupo experimental

**Quadro 4** - Diferenças entre o tempo 1 e tempo 2 no grupo controlo

## Introdução

Colocar a tónica na reabilitação, estudo e tratamento da patologia, proporcionou-nos um vasto conhecimento sobre os processos inerentes a cada patologia e respetivo tratamento (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Contudo, hoje compreende-se a importância de entender a psicologia de uma perspectiva complementar, onde se estude o bem-estar físico e emocional, por forma a otimizar-nos, quer antes do surgimento de desadaptações, quer durante a reabilitação de processos patológicos (Seligman, 2002).

A par, surge uma nova imagem do que deveria ser a escola, sendo-lhe delegada uma co-responsabilidade que vai para além da aprendizagem dos conteúdos académicos, apostando na formação geral dos seus alunos, que se deseja holística, sinérgica e integradora, e de real preparação para o futuro (Marujo, 2012).

Dada a escassez de materiais desenhados a trabalhar desde a ótica positiva e de potenciação e prevenção dentro da sala de aula, em Portugal, o Programa Feliz, enquanto programa pioneiro no trabalho com estudantes do 2º, 3º ciclo e ensino secundário, vem lançar sementes no cultivo de uma escola e intervenção psicológica mais completas. É neste sentido que abrange, dentro da Psicologia Positiva, os marcos teóricos do afecto e regulação positivos, da atenção plena, do agradecimento, das forças de assinatura e da condução a estilos de vida mais gratificantes.

A literatura e investigação científica neste ramo tem mostrado relações evidentes entre vários domínios desta e um funcionamento optimal, destacando-se a este propósito as emoções positivas, as forças de carácter e o *flow*, como construtos que convergem na promoção de uma experiência de vida equilibrada e saudável (Seligman, 2002; Peterson & Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Snyder & Lopez, 2002). A identificação e potenciação das forças de assinatura é geradora de emoções positivas, de envolvimento e compromisso no desenvolvimento de atividades intrinsecamente motivadas, constituindo estas a base do florescimento (Seligman, 2011; Forgeard, Jayawickreme, Kern & Seligman, 2011).

Vários autores demonstraram que o seu uso está associado ao sucesso escolar, à liderança, à valorização da diversidade, à capacidade de adiar a recompensa, à bondade e ao altruísmo. E outros estudos referem, igualmente, o seu contributo na diminuição do uso de drogas, álcool,

tabagismo, violência, depressão e tendências suicidas (Benson, Leffert, Scales, & Blyth, 1998; Hawkins, Catalano & Miller, 1992; Meyer, Farrell, Northup, Kung & Plybon, 2000; O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abbott & Day, 1995), algo significativo, uma vez que as projeções atuais indicam que, no ano de 2020, a depressão será a segunda doença mais prevalente, afetando faixas etárias cada vez mais jovens (Murray & Lopez, 1988).

Na sequência destes resultados, a maturação de certas virtudes pode ser uma forma de promover fatores de proteção contra os problemas mais comuns nestas idades (Park & Peterson, 2008).

Outro dos construtos da Psicologia Positiva é a atenção plena ou, por outras palavras, a capacidade de estar no momento presente, de cuja prática ressaltam alguns benefícios, de entre eles, também, a prevenção da depressão (Raes, 2014) a par da redução da ansiedade e stress, maior regulação emocional e aumento da concentração (Brown & Ryan, 2003), entre outros, estando já comprovado o seu efeito na redução do comportamento desadaptativo dentro da sala de aula (Barnes, 2003).

Se considerarmos que os professores fazem parte do setor laboral com mais queixas respeitantes ao trabalho, demonstrando sentirem-se saturados e stressados no exercício das suas profissões, e mencionando a contribuição do mau comportamento dos alunos para tal (Vandenberghe & Huberman, 1999), compreendemos o benefício do uso de atenção plena para reduzir as condutas dos seus educandos.

Augusto Cury, vem introduzir o conceito de Síndrome do Pensamento Acelerado justificando, assim, a permanente agitação dos alunos, que dificulta o trabalho dos professores (Cury, 2004), sendo que a resolução terá obrigatoriamente que passar por uma prática que seja cognitiva e emocionalmente reabilitativa (Schonert-Reichl, 2015).

A atenção plena é um construto fortemente investigado dentro do marco da Psicologia Positiva, sendo já considerada um enorme aliado dentro desta ciência (Malinowsky, 2013).

Em relação ao clima da sala de aula, existe investigação suficiente para que se possa considerar que este seja favorecedor ou impedor de êxito (Anaya, 2009; Blakemore & Frith, 2007; Zins et al., 2004), colocando-se a tónica no desenvolvimento da empatia em contexto escolar, nomeadamente no seu papel protetor contra problemáticas como o bullying (Caravita, Di

Blasio & Salmivalli, 2009) ou como fator imprescindível da capacidade de liderança (Allen, 2003). Através da Psicologia Positiva e do seu trabalho a partir das bênçãos e gratificações, verso uma vida significativa (Peterson, Park & Seligman, 2005) é possível impulsionar este sentimento de pertença, onde *o outro me compreende e eu não estou sozinho*.

O Programa Feliz, abarca ainda a Resiliência, como resultado de todos os processos referidos anteriormente, sendo esta característica definida como a capacidade de adaptação ou transformação após uma situação de vulnerabilidade (Tugade, Fredrickson & Barrett, 2004) tão importante em contexto quotidiano, e fator chave nesta nova ramificação da Psicologia (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

## I – Enquadramento conceptual

### 1. Psicologia Positiva

As últimas duas décadas dentro da Psicologia, aportaram uma nova visão sobre esta, mais abrangente e completa, promotora de campos de investigação e de intervenção direcionados para a potenciação da excelência, da resiliência e da saúde psicológica (Hawley & Deham, 1996; Cameron, Dutton & Quinn, 2003). Inverteu-se o foco centrado nas fragilidades, no défice, nas limitações e no negativo, para o estudo e desenvolvimento das forças e das virtudes (Seligman, 2002; Peterson & Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Procurando compreender e otimizar a excelência humana, pretende-se melhorar a qualidade de vida, aos níveis subjetivo, individual e grupal (Csikszentmihalyi, 2006; Seligman, Stenn, Park & Peterson, 2005). Este movimento chamado *Psicologia Positiva* (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) tem-se debruçado nos últimos anos de investigação em tópicos como: *felicidade* (Balancho, 2010; Diener & Biswas, 2008; Diener & Seligman, 2009; Myers & Diener, 1995; Seligman, 2002); *esperança* (Snyder, 2000; Snyder, Rand & Sigmon, 2002; Marques, Ribeiro & Lopez, 2010); *otimismo* (Carver & Scheier, 2002; Boman, Furlong, Shochet, Lillies & Jones, 2009); *bem-estar subjetivo* (Diener, Lucas & Scollon, 2009; Diener, Lucas & Oishi, 2002; Vásquez & Hérvaz, 2009); *sentido de humor* (Jáuregui & Fernández, 2008; Larrauri, 2006; Lefcourt, 2002); *flow* (Csikszentmihalyi, 1990; Nakura & Csikszentmihalyi, 2002); *espiritualidade* (Giacalone & Jurkiewicz, 2003; Pargament & Mahoney, 2002); *gratidão* (Emmons, 2004; Emmons & Shelton, 2002).; *altruísmo* (Batson, Ahmad, Lishner, & Tsang, 2002); *amor* (Endrick & Endrick, 2002); *humildade* (Tangney, 2002); *compaixão* (Cassell, 2002); e outros temas, quer no campo pessoal e interpessoal, como no campo das instituições positivas, isto é, das organizações orientadas ao sucesso e potencial humano (Fredrickson & Losada, 2005; Park & Peterson, 2007; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Peterson & Seligman, 2004; Snyder & Lopez, 2002). Mais recentemente têm surgido estudos comunitários, sociais e culturais (Hupert, 2006; Verducci & Gardner, 2006).

### **1.1. Emoções Positivas**

O estudo das emoções positivas mobilizou a atenção de muitos investigadores que começaram a considerar os contextos saudáveis como fonte de estudo, procurando secundarizar os aspetos negativos (Fredrickson & Losada, 2005).

Tanto o afeto positivo como o negativo são adaptativos, contribuindo para a nossa sobrevivência e desenvolvimento (Fredrickson, 2004).

Porém, as emoções conotadas como positivas cumprem um propósito que se estende para lá do que é a sensação agradável que nos proporcionam. Segundo a teoria da Ampliação e Construção, sentir emoções negativas permite-nos sobreviver, promovendo condutas aplicadas a esse mesmo fim (por exemplo, a emoção de ansiedade dá lugar ao comportamento de luta ou escape), ao passo que as emoções positivas nos preparam para o momento que se segue, ampliando os nossos recursos intelectuais, físicos e sociais. Quanto mais momentos de ampliação tivermos, mais fortalecemos e/ou construímos as nossas competências, que nos ajudam a regular o afecto negativo, a desencadear uma espiral ascendente a maiores níveis de bem-estar psicológico, a potenciar ações exploratórias na medida que fomenta a aproximação e à aparição de pensamentos originais e distintos (Fredrickson, 2004).

Referindo-nos ao êxito académico, em particular, as emoções têm influência na motivação, interesse, esforço e dedicação, o que se correlaciona com o rendimento (Pons et al., 2005). Existem quatro razões principais para que se fomenta o afeto positivo (Bisquerra, Garcia Navarro, & García Navarro, 2015). Em primeiro lugar, toda a aprendizagem começa, perpetua-se e termina por uma base emocional (Anaya, 2009). As emoções positivas favorecem a flexibilidade cognitiva, facilitando a compreensão e memorização significativa da informação. As experiências positivas associam-se a vontade de repetir a experiência de aprendizagem e as experiências negativas a vontade de afastamento. Sem motivação, não existe busca de saber, e sem esta não pode haver construção de conhecimento. O segundo motivo tem que ver com a enorme necessidade de regulação emocional na hora de aprender e testar conhecimentos. É a chave para que consigamos manejar o stress em situações que necessitam grande auto-controle (Poropat, 2009; Richardson, Abraham & Bond, 2012). A terceira razão tem

que ver com o clima na sala de aula, favorecedor ou impeditor de êxito (Anaya, 2009; Blakemore & Frith, 2007; Zins et al., 2004). E o quarto e último motivo tem que ver com o papel real da aprendizagem. Há uma imensidão de problemas da vida real que não têm uma só solução correcta, e é este tipo de obstáculos, tais como escolher os seus amigos, escolher em quê e como investir, as questões que requerem um tipo de pensamento a que chamamos divergente (criativo e crítico), que faz uso da emoção, e que a escola deve fomentar. O êxito escolar deveria ser entendido como o desenvolver de competências que nos permitam ir aprendendo continuamente, ao largo da vida (Bisquerra, 2000; Brackett & Katulak, 2007; Elias, Hunter & Kress, 2001; Pérez-González, 2010).

Quando um aluno experiencia emoções de ansiedade, setresse ou insegurança, sentindo-se ameaçado, ativa a resposta emocional de escape ou ataque, deixando para segundo plano a ativação das capacidades cognitivas que se relacionam com apreender ou relacionar conceitos (Bisquerra, Garcia Navarro, & García Navarro, 2015), tendendo-se a crer que este seja um dos motivos para que alunos brilhantes fracassem na sala de aula. Para que se produza uma aprendizagem ótima, estes devem ser emocionalmente competentes, o que significa serem capazes de regular-se e de colaborar com os professores e colegas (Blakemore & Frith, 2007)

### **1.2. Fluxo e Forças de Assinatura**

A motivação, fundamental em contexto escolar, existe intimamente correlacionada com a emoção. Quando uma atividade motivada intrinsecamente é percebida como ajustada ao nível de competência, é provavel que se converta numa experiência de fluxo (Csikszentmihalyi, 1997, 1998). Fluir não é algo que acompanhe a tarefa ou que advenha como resultado final; fluir é parte e parcela de uma tarefa bem executada. É um estado que não pode ser induzido químicamente ou por atalhos, por se tratar da acção das virtudes pessoais, que potenciam um envolvimento profundo, conlevando à perda de noção do Eu e do tempo, numa atividade que é aparentemente perfeita (Seligman, 2004). São estes picos motivacionais que proporcionam a maior motivação verso um projeto e que podem conduzir à concretização de objetivos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

As investigações do *flow* têm, ainda, enfatizado o dinamismo

composto por pessoa e ambiente. Já em 1985 Csikszentmihalyi falava em *motivação emergente num sistema aberto* na medida em que a experiência de fluxo é moldada por ambos, pessoa e ambiente, em vez de ser ditada por uma estrutura intencional pré-existente localizada num de ambos (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

Haveria de facilitar-se, desde o primeiro momento, experiências escolares de êxito, favorecendo o sentimento de competência e permitindo, o quanto antes, a gratificação que acompanha a compreensão da informação dar lugar ao conhecimento (Anaya, 2009), bem como um ambiente educativo positivo que permitisse emergir a eficiência dos seus alunos (Freiberg, 1999).

As virtudes e forças de caráter, como motores de emoções positivas e de estados de *flow*, constituem a base do florescimento (Seligman, 2002, 2011).

Existem vinte e quatro forças de assinatura, consideradas características morais, divididas em seis virtudes, e cada indivíduo é portador de algumas mais proeminentes que outras. A identificação destas a par com a sua utilização diária, contribui incomensuravelmente para uma gratificação abundante e para um nível estável de felicidade (Seligman, 2004), razão pela qual o novo campo da Psicologia reorientou a sua atenção científica para o estudo do caráter, identificando-o como central na compreensão do conceito de vida significativa (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Baumrid (1998) descreve-o como as qualidades de um indivíduo que o levam a desejar e a alcançar o bem. A construção e a maturação do mesmo, não só reduzem a possibilidade de ocorrerem resultados negativos (Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin & Diaz, 1995), como também são importantes por si mesmos como indicadores de um desenvolvimento saudável e próspero (Damon, 1988; Park, 2004; Weissberg & Greenberg, 1997).

A relação entre os resultados académicos e as forças de caráter foi outra das dimensões estudadas por Park e Peterson (2007), onde verificaram que algumas forças de assinatura previram, no final do ano, a média das notas obtidas pelos alunos. Esta é uma descoberta consistente com pesquisas anteriores que demonstram que comportamentos pró-sociais predizem resultados académicos superiores (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Badura

& Zimbardo, 2000; Wentzel, & Caldwell, 1997).

### **1.3. Fórmula da Felicidade**

Ser feliz conleva a ser mais produtivo (Oswald, 2009).

Seligman estabelece uma diferença entre felicidade momentânea e nível estável de felicidade, criando para esta última uma fórmula onde assume que a felicidade depende da junção entre abertura mental, circunstâncias de vida e variáveis controláveis (Seligman, 2004).

O grau de abertura mental tem que ver com a herança genética recebida de gerações anteriores, correspondente a 50% do que é a personalidade; as circunstâncias de vida referem-se à etnia, religião, clima, nível de escolaridade, etc., ou seja, aos componentes da vida sobre os quais o indivíduo tem pouco ou nenhum controle, sendo estes preditores de 8 a 15% do nível estável de felicidade. Devido ao seu grau de pouco manuseamento, e sendo as variáveis controláveis os fatores que dependem exclusivamente da atitude do indivíduo, Seligman atribui a estas últimas um grande peso, referindo-se às mesmas quanto ao passado, presente e futuro (Seligman, 2004).

Quanto ao passado, pode atribuir-se o nível estável de felicidade aos fatores Perdão (Toussaint & Friedman, 2009) e Gratidão (Wood, Froh, & Geraghty, 2010); a respeito do futuro, ao Pensamento Otimista (Lightsey, 1994); e em relação ao presente, Seligman refere os Prazeres e as Gratificações, conduzindo estes a estilos de vida diferentes. Os prazeres, denominação atribuída a momentos pontuais de felicidade, portam a uma vida prazerosa, com picos de realização sendo esta, portanto, uma felicidade não estável. As gratificações conduzem, por um lado, a uma vida significativa, com o uso das forças de assinatura para proveito próprio e, por outro, a uma vida comprometida, utilizando essas mesmas características morais para benefício de terceiros (Peterson, Park, & Seligman, 2005).

A vida comprometida é uma vida emboída em sentido, e este a par com o compromisso, podem ser ensinados nas escolas (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009).

#### **1.4. Empatia**

Alguns autores referem o amor como a emoção positiva da co-existência, na medida em que se trata da junção de todas as emoções positivas (Fredrickson, 2013) com o outro. É um investimento no bem-estar do outro, com vista ao próprio bem-estar (Hegi & Begner, 2010).

A empatia define-se como a capacidade de colocar-se no papel do outro, sincronizando aquilo que são as emoções de ambos (Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2009), factor que melhora as relações interpessoais e a aproximação social, contribuindo positivamente para o nível de bem-estar (Morelli, Lieberman & Zaki, 2015).

A empatia está diretamente correlacionada com comportamentos pró-sociais e, curiosamente, depende da concepção positiva da cultura escolar por parte dos alunos (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007).

#### **1.5. Resiliência**

A resiliência é uma habilidade e, por isso, pode e deve ser aprendida e exercitada (Piovan, 2010).

Trata-se da capacidade de, estando inserido numa situação de adversidade e exposto a numerosos fatores de risco, ser-se capaz de utilizar fatores protetores, que permitam ultrapassar o obstáculo, saindo dele fortalecido (Munist, et al., 1998).

A resiliência é, ainda, um fator contributor ao desenvolvimento de capital psicológico (junção de esperança, resiliência, pensamento otimista e eficácia pessoal) (Luthans, 2004), que contribui a uma melhoria do rendimento e ao aumento da satisfação para com a vida (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007).

#### **1.6. Atenção Plena**

A Atenção Plena, de raiz budista, trata-se da capacidade de estar atento ao momento presente, incorporando neste um enfoque de aceitação (Lavilla, Molina & López, 2008), accionando o modo Ser em vez de Fazer (Williams & Penman, 2011), não pretendendo mudar a realidade mas sim mudar a relação que se estabelece com esta (O'Morain, 2014).

O protocolo de oito semanas, demonstrou ser altamente eficaz no tratamento da ansiedade (Herbert & Forman, 2010) sendo que a atenção plena incrementa a consciência e a habilidade de responder a processos

mentais que contribuem ao stress e ao comportamento desadaptativo (Bishop et al., 2004).

Esta prática procura, para além do já referido, a abertura mental aos feitos e experiências, o não julgamento, a confiança e a tentativa de não controle (Kabat-Zinn, 1990). Não se pretende atingir relaxamento ou um estado mental de paz diferente daquele que existe no momento, mas sim assentar na experiência atual de forma relaxada, vigilante e sincera (Germer, 2005), através de mecanismos de ação psicoterapêuticos, como a exposição, na medida em que permite a aceitação e o não juízo de pensamentos e emoções, o que conleva a maior facilidade de exposição aos mesmos (Pérez & Botella, 2006; Delgado, 2009); mudanças cognitivas, através da compreensão que eventos mentais não são necessariamente um reflexo da realidade (Bishop et al., 2004); auto-regulação, na medida que ser consciente permite eleger uma melhor resposta (Delgado, 2009); a aceitação que contribui a maior tolerância a experiências desagradáveis, atribuindo a estas um sentido de transitoriedade (Delgado, 2009); a integração de aspectos dissociados do self, como possa ser parte do seu afecto que continua a existir a nível orgânico e a influenciar o comportamento (Safran & Muran, 2005; Pérez & Botella, 2006); e a clarificação de valores (Delgado, 2009).

Inserida no marco da Psicologia Positiva, esta prática ancestral tem demonstrando resultados em diversas áreas, quer se fale de um contexto reabilitativo ou de prevenção, sendo o seu contributo à educação já amplamente estudado (Zenner, 2014).

## **II - Programa Feliz**

### **2.1. Objetivos Gerais do programa**

O objetivo primordial do programa aqui apresentado é o de contribuir a um desenvolvimento positivo, dentro do contexto escolar.

Como objetivos gerais apontam-se o desenvolvimento da atenção plena e tudo o que esta acarreta como a redução do stress e ansiedade, a maior capacidade de difusão e aceitação, a melhoria das relações interpessoais e da concentração; a potenciação do afecto positivo e a regulação das emoções negativas; a implementação pessoal da prática de agradecimento/reflexão sobre os aspetos positivos presentes na vida, o que

contribui ao fortalecimento das relações interpessoais, à potenciação do pensamento otimista e ao aumento da felicidade subjetiva; tomada de consciência da relação entre cognição, emoção e comportamento; tomada de consciência das várias distorções cognitivas fátveis; potenciação da identificação emocional própria e nos demais; fortalecimento da auto-estima, capacidade resiliente e capacidade empática; identificação das fortalezas pessoais e planificação do seu uso quotidiano, o que transporta a uma maior vivência em fluxo e gratificações; fortalecimento da capacidade de perdão; incremento do nível estável de felicidade.

## **2.2. Planificação do Programa<sup>1</sup>**

O *Programa Feliz* é composto de 11 sessões, sendo cada sessão dividida em 4 fases: a) Agradecimento, b) Atenção Plena, c) Tema específico da Sessão e d) Reflexão Final.

As primeiras cinco sessões do programa, dentro do tema específico, correspondem a exercícios de educação emocional orientados ao incremento das emoções positivas, as sessões 6 e 7 correspondem à tentativa de fumento da empatia, as sessões 8 e 9 à temática do fluxo e forças de assinatura, a sessão 10 ao perdão e a sessão 11 à resiliência.

Cada sessão dura entre 45 minutos a 1 hora estando estas descritas, com maior detalhe, no anexo 1.

---

<sup>1</sup> A investigadora encontra-se disponível para qualquer esclarecimento adicional.

### **III - Objetivos**

A presente investigação teve como objetivo avaliar a eficácia do *Programa Feliz* em contexto escolar, analisando o impacto do mesmo nas dimensões de atenção e concentração, satisfação para com a vida, afecto positivo e negativo e nível de ansiedade e evitamento em situações relacionadas com o contexto escolar.

### **IV - Metodologia**

#### **4.1. Caracterização da Amostra**

A amostra analisada é constituída por um grupo controle e um grupo experimental, num total de 140 indivíduos, de ambos os sexos, num espectro de idades entre os 10 e os 16 anos, de escolaridade entre o 5º e o 9º ano.

A amostra deste estudo foi recolhida inteiramente no Instituto Educativo de Souselas. Pretendeu-se que o programa fosse aplicado nas turmas conotadas como *mais difíceis*, elegendo uma por cada ano académico. Quando havíamos seleccionado o grupo experimental, procurámos criar um grupo controle que se assemelhasse ao anterior em termos de número, idade e ano de escolaridade.

#### **4.2. Instrumentos**

##### **4.2.1. Questionário de Dados Sociodemográficos**

O questionário de dados sociodemográficos, de elaboração própria, compreende dados relativos ao nome, sexo, idade e ano de escolaridade, por serem estes os dados considerados relevantes nesta investigação.

##### **4.2.2. Teste da Barragem**

O Teste de Barragem de Toulouse-Pieron (Teste de Atenção Visual Exxterna) (AVE-TP) foi criado por Toulouse e Piéron em 1904 (Chaharsooghi, Mohammadi & Hoshyar, 2011; Pereira, 1971).

O propósito do mesmo é avaliar a atenção voluntária sustentada (capacidade de concentração) e o rendimento de trabalho, ou seja, o poder de realização e resistência à fadiga, que se caracteriza pela capacidade do sujeito manter a sua atenção numa tarefa que pode considerar monótona (Pereira, 1971).

A aplicação pode ser individual ou em contexto de grupo e demora cerca de dez minutos.

A prova consiste numa folha A3 com vinte e cinco linhas, cada uma com quarenta quadrados diferentes. Em cada linha existem cinco de cada figura e, portanto, quinze quadrados iguais às figuras de exemplo, que se encontram no cimo da página. O sujeito deve assinalar sempre que encontra uma figura igual às do exemplo, realizando a prova, sempre, da esquerda para à direita e de cima para baixo, o mais velozmente possível.

A cotação da prova consiste em assinalar os quadrados corretamente assinalados, ou seja, os acertos (A), as não marcadas ou omissões (O) e as mal marcadas, erros (E), procedendo-se à contabilização total de todos os acertos, omissões e erros (Pereira, 1971).

Na presente investigação, o instrumento apresenta um coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de .778.

#### **4.2.3. PANAS**

A PANAS é uma escala construída por Watson, Clark e Tellegen (1988) com o objetivo de medir o Afeto Positivo (AP) e o Afeto Negativo (AN), definidos como dimensões gerais que descrevem a experiência afectiva dos sujeitos. O Afeto Negativo elevado parece relacionar-se com desprazer e mal-estar subjectivo, incluindo emoções como *medo*, *nervosismo* e *perturbação*. O Afeto Positivo elevado parece refletir prazer e bem-estar subjectivo, incluindo emoções como *entusiasmo*, *inspiração* e *determinação*.

A PANAS pode ser usada como uma medida da dimensão afectiva do conceito de Bem-Estar Subjectivo (Arthaud-Day, Rode,

Mooney & Near, 2005; Diener & Ryan, 2009; Galinha & Ribeiro, 2008).

No estudo de adaptação e validação da PANAS na população portuguesa, Galinha e Ribeiro (2005) tiveram a preocupação de respeitar as particularidades da língua portuguesa e, assim, ao invés de procederem somente à tradução das vinte emoções que constituem a escala, optaram por desenvolver um processo idêntico ao originalmente realizado por Watson et al. (1988) para a construção da PANAS: partiram da tradução dos 60 itens originais de Zevon e Tellegen (1982) e seguiram o processo de seleção das vinte emoções que constituem a escala final. A versão portuguesa da PANAS é considerada uma escala com boas qualidades psicométricas, verdadeiramente adaptada ao léxico português (Galinha & Ribeiro, 2005; Galinha, Pereira & Esteves, 2013).

Na presente investigação, o instrumento apresenta um coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de .776 na escala de afeto positivo e de .785 na escala de afeto negativo.

#### 4.2.4. SWLS

A Escala de Satisfação com a Vida (*Satisfaction with Life Scale* – SWLS) foi construída por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985), e pretende avaliar o bem-estar subjetivo, ou seja, a forma positiva ou negativa como as pessoas experienciam a vida (Simões, 1992). A escala seria composta por cinco itens com sete respostas possíveis, do tipo likert. O estudo de validação demonstrou uma boa consistência interna (Coeficiente Alfa de Cronbach de 0,87) e o teste-reteste uma boa fidedignidade (0,82).

A primeira validação feita para a população portuguesa foi realizada por Neto, Barros e Barros (1990), repetindo-se em 1992, por Simões. Este segundo autor reformulou o instrumento reduzindo o número de respostas dos sete itens para cinco itens (1- discordo muito;

2- discordo um pouco; 3- não concordo nem discordo; 4- concordo um pouco; 5 – concordo muito). Obteve uma boa consistência interna (coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de 0,77) e uma boa validade convergente e preditiva (Simões, 1992).

Na presente investigação, o instrumento apresenta um coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de .763.

#### 4.2.5. EAESDIS

A Escala de Ansiedade e Evitamento em Situações de Desempenho e Interação Social (EAESDIS; Pinto-Gouveia, Cunha & Salvador, 2003) pretende avaliar os níveis de ansiedade e evitamento num conjunto amplo de situações de desempenho e interações sociais. Possui quarenta e quatro itens para cada uma das duas subescalas: Desconforto/Ansiedade e Evitamento (e.g. “representar, agir ou falar perante uma audiência”). Os itens são respondidos numa escala de tipo Likert de quatro pontos que variam entre 1 (“nenhum” e “nunca”) e 4 (“severo” e “quase sempre”), onde pontuações mais elevadas correspondem a níveis mais elevados de desconforto e evitamento.

Esta escala apresenta bons valores de validade convergente e discriminante, bem como uma sensibilidade excelente. Revela ainda valores bons de estabilidade temporal ( $r = .86$  e  $r = .83$  para a subescala Desconforto/Ansiedade e Evitamento, respetivamente).

Na presente investigação procedeu-se à redução dos itens a aplicar, reduzindo-se estes aos que estivessem relacionados com o contexto escolar (e.g. “Fazer um teste às suas capacidades, competências ou conhecimentos.” ou “Ser chamado para ir ao quadro.”), havendo sido utilizados apenas 10 itens deste instrumento.

Na presente investigação, o instrumento apresenta um coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de .737 na subescala de Ansiedade e de .697 na subescala de Evitamento.

### 4.3. Procedimentos de Investigação

O presente estudo compreende dois momentos de trabalho distintos. Primeiramente houve que construir o *Programa Feliz*, de forma a que os construtos abordados em cada sessão fossem ao encontro dos objetivos gerais e específicos do mesmo. Este processo foi alvo de uma supervisão e validação externa realizada por dois psicólogos, o professor Joaquim Armando Ferreira e o professor Pedro Almodóvar, e de um estudo piloto realizado no Instituto de Educação Secundária Montes de Toledo, em Espanha, onde o presente programa foi colocado pela primeira vez em prática, havendo sido redefinidas estratégias e objetivos.

Por sua vez, a investigação, contou com um grupo experimental e um grupo controlo e teve dois momentos de recolha de dados, que serão denominados ao longo deste estudo como tempo 1 e tempo 2. O tempo 1, a recolha efectuada antes da aplicação do programa no grupo experimental, data de 15 e 16 de fevereiro de 2016, quer no grupo experimental como no grupo controlo. O tempo 2, a recolha de dados realizada após o término da aplicação do programa no grupo experimental, data de 30 e 31 de maio de 2016, quer no grupo experimental como no grupo controlo.

Os instrumentos foram aplicados, nos dois tempos, pela seguinte ordem: 1. Questionário Sociodemográfico; 2. Teste da Barragem; 3. PANAS; 4. SWLS; 5. EAESDIS, havendo sido estes os instrumentos elegidos para avaliar o impacto do *Programa Feliz* nas dimensões de atenção e concentração, satisfação para com a vida, afecto positivo e negativo e nível de ansiedade e evitamento em situações relacionadas com o contexto escolar.

Adicionalmente, foi realizada uma avaliação qualitativa, havendo sido pedido aos sujeitos do grupo experimental que escrevessem uma pequena apreciação sobre a globalidade da intervenção de que foram alvo.

## V - Resultados

No quadro 1 apresentam-se as médias, desvios-padrão e teste-t para o grupo experimental e grupo controlo no tempo 1, ou seja, antes da intervenção no grupo experimental, procurando compreender a homogeneidade dos mesmos num momento inicial.

Quadro 1: Médias, desvios-padrão e teste-t para o grupo experimental e grupo controlo no tempo 1

Dimensões	Grupo Experimental		Grupo Controlo		t	p
	M	DP	M	DP		
Teste da Barragem	16.85	4.82	16.44	5.03	.491	.624
SWLS	17.98	3.965	18.93	3.883	1.417	.159
Afecto Positivo (PANAS)	34.33	6.319	36.74	6.481	2.091	.039
Afecto Negativo (PANAS)	23.05	7.154	21.56	5.418	-1.369	.173
Ansiedade (EAESDIS)	22.66	5.421	21.70	5.928	-1.552	.123
Evitamento (EAESDIS)	21.78	5.234	19.74	5.817	-2.054	.042

Podemos considerar, pela análise do quadro anterior, que o grupo experimental e o grupo controlo apresentam diferenças significativas no tempo 1 nas dimensões *Afecto Positivo*, onde o grupo controlo apresenta um resultado médio superior e *Evitamento*, onde o grupo experimental pontua mais alto.

No quadro 2, apresentam-se as médias, desvios-padrão e teste-t para o grupo experimental e grupo controlo no tempo 2, ou seja, após a intervenção no grupo experimental.

Quadro 2: Médias, desvios-padrão e teste-t para o grupo experimental e grupo controlo no tempo 2

Dimensões	Grupo Experimental		Grupo Controlo		t	p
	M	DP	M	DP		
Teste da Barragem	18.61	5.50	23.05	5.175	4.738	.000
SWLS	18.89	4.325	18.88	3.410	-.002	.999
Afecto Positivo (PANAS)	36.37	6.469	37.62	6.189	1.093	.277
Afecto Negativo (PANAS)	23.0	7.396	21.82	6.337	-.967	.335
Ansiedade (EAESDIS)	20.78	5.423	20.09	5.131	-.673	.502
Evitamento (EAESDIS)	18.61	5.501	18.83	5.545	-.868	.387

Partindo da análise ao quadro 2, podemos concluir que os dois grupos, no tempo 2, apresentam pontuações bastante homogéneas, havendo equiparado os resultados, encontrando-se porém a exceção na dimensão *Teste da Barragem* onde o grupo controlo tem uma pontuação média mais elevada.

No quadro 3 apresentam-se as diferenças entre o tempo 1 e o tempo 2 no grupo experimental, no antes e pós-programa, procurando compreender os efeitos da intervenção no mesmo.

Quadro 3: Diferenças entre o tempo 1 e tempo 2 no grupo experimental

Pares	M	DP	t	p
T1 – Teste da Barragem	16.580	4.952	-3.055	.003
T2 – Teste da Barragem	18.608	5.500		
T1 – SWLS	18.16	3.734	-1.288	.203
T2 – SWLS	18.885	4.325		
T1 – Afecto Positivo (PANAS)	34.33	6.124	-2.016	.049
T2 – Afecto Positivo (PANAS)	36.294	6.653		
T1 – Afecto Negativo (PANAS)	22.88	7.091	.065	.948
T2 – Afecto Negativo (PANAS)	22.81	7.508		
T1 – Ansiedade (EAESDIS)	22.58	5.560	3.059	.003
T2 – Ansiedade (EAESDIS)	20.546	5.246		
T1 – Evitamento (EAESDIS)	21.93	5.333	3.285	.002
T2 – Evitamento (EAESDIS)	19.437	5.336		

Segundo a análise do quadro anterior, existem alterações significativas no grupo experimental, do tempo 1 para o tempo 2, nas dimensões *Teste da Barragem*, *Afecto Positivo*, *Ansiedade* e *Evitamento*.

No quadro 4 apresentam-se as diferenças entre o tempo 1 e o tempo 2 no grupo controlo, nas diferentes dimensões.

Quadro IV: Diferenças entre o tempo 1 e tempo 2 no grupo controlo

Pares	M	DP	t	p
T1 – Teste da Barragem	17.330	4.460	-10.159	.000
T2 – Teste da Barragem	23.046	5.175		
T1 – SWLS	18.78	3.943	-.188	.851
T2 – SWLS	18.868	3.433		
T1 – Afecto Positivo (PANAS)	36.61	6.492	-1.382	.172
T2 – Afecto Positivo (PANAS)	37.705	6.323		
T1 – Afecto Negativo (PANAS)	21.81	5.662	-.142	.888
T2 – Afecto Negativo (PANAS)	21.922	6.328		
T1 – Ansiedade (EAESDIS)	21.04	6.367	.566	.574
T2 – Ansiedade (EAESDIS)	20.44	4.961		
T1 – Evitamento (EAESDIS)	19.62	6.271	.626	.535
T2 – Evitamento (EAESDIS)	19.00	4.503		

Analisando o quadro 4, podemos concluir que todas as dimensões no grupo controlo, do tempo 1 para o tempo 2, se mantêm estáveis, à excepção do *Teste da Barragem*, onde há uma melhoria bastante significativa.

## VI - Discussão

Referindo-nos às diferenças encontradas entre os dois grupos no tempo 1, significativas nas dimensões *Afecto Positivo*, onde o grupo controlo apresenta um resultado médio superior e *Evitamento*, onde o grupo experimental pontua mais alto, pode considerar-se que estas vão ao encontro da escolha dos grupos conotados como *mais difíceis* e, portanto, com maior necessidade de intervenção, quando comparado com o grupo controlo.

No tempo 2 pode perceber-se que ambos os grupos apresentam resultados semelhantes em quase todas as dimensões, o que por si é já um ganho significativo.

Um dado peculiar há sido obtido pelo grupo controlo no tempo 2, cuja dimensão Teste da Barragem sofre um aumento bastante significativo quando comparado com os resultados obtidos no tempo 1, facto para o qual existem algumas explicações que poderão ser consideradas. Por um lado, existe a possibilidade de que o grupo tenha sofrido um efeito de aprendizagem, o que poderá haver influenciado igualmente o grupo experimental e, por outro, apontando esta como uma razão mais plausível, o nível de compromisso no tempo 2. No grupo experimental o Teste da Barragem seria apenas uma actividade mais no leque de actividades que já estavam a ser desenvolvidas, enquanto que no grupo controlo este instrumento é *O teste*, uma vez que representa a sua chance de fazer parte do programa, sendo este teste o único que avalia de facto *o fazer* ou, por outras palavras, uma capacidade que dependeria inteiramente dos seus esforços.

A respeito dos resultados obtidos no grupo experimental, com diferenças significativas nas dimensões de afeto positivo, atenção e concentração, ansiedade e evitamento em situações relacionadas com o contexto escolar, estas parecem dever-se à intervenção em si.

Existem duas dimensões cuja tendência é positiva, do tempo 1 para o tempo 2, que são o afecto negativo e a Escala de satisfação com a vida, embora sem resultados estatisticamente significativos, o que se justificaria com o facto do programa estar focalizado maioritariamente para a componente emocional. De referenciar ainda que, dentro destes dois parâmetros, o grupo experimental já se encontraria dentro da média para a população normal, pelo que não seria expectável melhorar muito mais.

Os resultados desta investigação vão ao encontro dos obtidos em outras intervenções semelhantes em Portugal, como é o caso do programa de Educação em Virtudes levado a cabo pela dra. Maria da Ressurreição Morais Monge da Silva, no 1º ciclo, aquando da sua tese de doutoramento ou o caso do programa VIP, destinado a populações adultas de baixo estatuto social, desenhado pela dra. Helena Marujo e pelo dr. Luís Miguel Neto (Marujo, H. A., & Neto, L. M., 2008). Coincidem ainda com investigações realizadas por Seligman em contexto escolar, como o *Geelong Grammar School* (Seligman, Ernst, Gillham, Reivick, & Linkins, 2009) ou pelo mesmo em conjunto com Csikszentmihalyi e Kern na importância da potenciação das virtudes como meio de atingir uma felicidade estável (Seligman, 2011; Kern

& Seligman, 2011), ou por Brown, Barnes e Ryan no uso da atenção plena como estratégia reguladora da atenção e concentração em sala de aula (Brown & Ryan, 2003; Barnes, 2003).

Os resultados são ainda concordantes com a avaliação qualitativa realizada pelos alunos aquando do término do programa, tendo esta sido muito positiva, com expressões tais como as que passo a citar: *“estas sessões mudaram a minha vida e eu estava a precisar muito de ajuda”*, *“aprendi a gostar mais de mim mesmo, a ter confiança e a controlar-me melhor”*, *“já não fico nervoso antes dos testes”*, *“aprendi a valorizar as coisas importantes da vida”*.

## VII - Conclusões

A intervenção utilizando o programa descrito no presente estudo mostrou-se eficaz no grupo experimental, nas dimensões de afeto positivo, atenção e concentração, ansiedade e evitamento relacionados com situações em contexto escolar. Será, portanto, correto atribuir importância a este tipo de programas em contexto educativo, nomeadamente munindo os professores de ferramentas que lhes permitam promover ambientes positivos, dentro de projetos coerentes. Este programa permitiu, ainda, a identificação de alunos que necessitam de uma intervenção individualizada ou em grupos reduzidos, atendendo às dimensões deficitárias assinaladas nos resultados das provas administradas.

Como limitações neste estudo podem mencionar-se o facto de este ser um estudo quase-experimental, uma vez que por se tratar de um contexto educativo não foi possível aleatorizar os grupos; o facto de esta ser uma amostra por conveniência, o que impossibilita a extrapolação de conclusões; e o efeito experimentador, atendendo a que somente a investigadora realizou a intervenção nos grupos.

De futuro, seria importante realizar um acompanhamento longitudinal, confirmando se os resultados acima descritos se mantêm, bem como proceder a uma aleatorização dos grupos, utilizando um plano experimental de investigação. Para além disto, seria ainda interessante conduzir estudos qualitativos mais extensos, por forma a compreender em maior profundidade algumas das intervenções particulares do programa, tentando perceber o que existe na história particular de cada indivíduo que os diferencia, fazendo com que alguns desenvolvam maior emoção positiva que outros, sejam mais resilientes, mais empáticos e desenvolvam menos pensamentos disfuncionais.

## Bibliografia

- Anaya, A. R. (2009). Reveal the Collaboration in an Open Learning Environment. *Lecture Notes in Computer Sciences*.
- Arthaud-Day, M.L., Rode, J.C., Mooney, C.H. & Near, J.P. (2005). The subjective well-being construct: a test of its convergent, discriminant, and Factorial validity. *Social Indicators Research*, 74, 445–476.
- Balancho, M.L. F. (2010). Felicidade de pessoas a viver em condições de pobreza: um estudo exploratório com beneficiários de rendimento social de inserção dos Açores. Manuscrito não publicado. Lisboa: ISPA.
- Barnes, V. A. (2003). Impact of stress reduction on negative school behavior in adolescents. *Health and Quality of Life Outcomes* .
- Barr, J. J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development* , pp. 231-250.
- Batson, C. D., Ahmad, N., Lishner, D. A., & Tsang (2002). Empathy and altruism. In C.R.
- Baumrind, D. (1998). Reflections on character and competence. In A. Colby, J. James, & D. Hart (Eds.), *Competence and character through life*, 1-28. Chicago: The University of Chicago Press.
- Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C., & Blyth, D. A. (1998). Beyond the “village” rhetoric: creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2, 138-198.
- Bishop et al. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., Garcia Navarro, E., & García Navarro, J. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Blakemore, S-J. den Ouden & Frith, C. (2007). Adolescent development of the neural circuitry for thinking about intentions. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 2, 130-139.
- Boman, P., Furlong, M., Shochet, I., Lillies, E., & Jones, C. (2009). Optimism and the School Context. In R. Gilman, S. Huebner, M.

- Furlong, J. (2002). *The Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge.
- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E. M., & Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a with middle-class population. *Journal of the American Medical Association*, *273*, 1106-1112.
- Brackett, M.A. & Katulak, N. (2007). *The emotionally intelligent classroom: Skill-based training for teachers and students*. New York.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*, 822-848.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quin, R. E. (2003). *Positive organizational scholarship: foundations of a new discipline*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, *11*, 302-306.
- Caravita, S. C., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development*, *18*, 140-163.
- Carver, C. S., & Scheier, M.F. (2002). Optimism. In C.R. Snyder, & S. Lopez, (Eds), *Handbook of Positive Psychology*. New York : Oxford University Press.
- Cassell, E. J. (2002). Compassion. In C.R. Snyder, & S. Lopez. *Handbook of Positive Psychology*, 434-458. New York : Oxford University Press.
- Chaharsooghi, E.T., Mohammadi, A.Z., & Hoshyar, M. (2011). The effect of miniature learning on concentration of learning disability children. *Social and Behavioural Sciences*.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperPerennial.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (2006). A life worth living: contributions to positive psychology, 3-14. New York: Oxford University Press.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Pergaminho.
- Damon, W. (1988). *The moral child: nurturing children's natural moral*

- growth. New York: Free Press.
- Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2008). Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Diener, E., Lucas, R.E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: the science of happiness and life satisfaction. In C.R. Snyder & S. Lopez. Handbook of Positive Psychology, 63-73. Oxford: University Press.
- Diener, E., Lucas, R.E. & Scollon, C.N. (2009). Beyond the hedonic treadmill: revising the adaptation theory of well-being. In E. Diener (Ed.). The Science of Well-Being: The Collected Works of Ed Diener. Social Indicators Research Series. Vol. 37, Netherlands: Springer.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. South African Journal of Psychology, 39, 391-406.
- Diener, E., & Seligman, M. (2009). Toward an economy of well-being. In E. Diener (Ed.), The Science of Well-being: The collected Works of Ed Diener, 201-266. Social Indicators Research Series, 37. New York: Springer.
- Elias, M. J., Hunter, L., & Kress J. (2001). Emotional Intelligence and Education. *Emotional Intelligence in Everyday Life: a scientific inquiry*.
- Emmons, R. (2004). The psychology of gratitude: an introduction. New York: Oxford University Press.
- Emmons, R., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and science of positive psychology. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.). Handbook of Positive Psychology, 459-471. New York : Oxford University Press.
- Endrick, S., & Endrick, C. (2002). Love. In C.R. Snyder & S. Lopez. Handbook of Positive Psychology, 472-484. New York : Oxford University Press.
- Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. International Journal of Wellbeing, 1, 79 -106.
- Fredrickson, B. (2013). *Love 2.0*. New York: Hudson Street Press.
- Fredrickson, B. (2004). The broaden and build theory of positive emotions. *The royal society* .
- Fredrickson, B., & Losada, M. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. American Psychologist, 60, 678-686.

- Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments*.
- Galinha, I., Pereira, C. R., & Esteves, F. (2013). Confirmatory Factor Analysis and Temporal Invariance of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 26, 671-679.
- Galinha, I. & Ribeiro, J. (2008). Structure and Stability of Subjective Well-Being: a Structure Equation Modelling Analysis. *Applied Research in Quality of Life*, 3, 293-314.
- Germer, C. K. (2005). Mindfulness – Mindful Self Compassion. *Clinical Handbook of Mindfulness*. New York: Springer.
- Giacalone, R. A., & Jurkiewicz, C. L. (2003). Right from wrong: the influence of spirituality on perceptions of unethical business activities. *Journal of Business Ethics*, 46, 230-252.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hawley, D. R. & DeHann, L. (1996). Toward a definition of family resilience: integrating life span and family perspectives. *Family Process*, 35, 283-298.
- Hegi, K.E., & Bergner R. M. (2010). What is love? An empirically-based essentialist account. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27, 620-636.
- Herbert, J. D., & Forman, E. M. (2010). *Acceptance and Mindfulness in Cognitive Behavior Therapy: Understanding and Applying the New Therapies*.
- Jáuregui, E., & Fernández, S.J.(2008). Alta diversión: los beneficios del humor en el trabajo. Barcelona: Alienta.
- Kabat-Zinn (1990). *Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future*. American Psychological Association.
- King, S. &. (2001). Why Positive Psychology is Necessary. *American Psychologist* .
- Larrauri, B.G. (2006). Programa para mejorar el sentido del humor: porque la vida com buen humor merece la pena. Madrid: Ediciones Piramide.
- Lavilla, M., Molina, D. & López, B. (2008). *Mindfulness. O cómo practicar*

- el aquí y el ahora. Barcelona: Paidós.
- Lefcourt, H. M. (2002). Humor. In C.R. Snyder & S. Lopez. *Handbook of Positive Psychology*, 619-631. Oxford: University Press.
- Lightsey, O. R. (1994). "Thinking positive" as a stress buffer: The role of positive automatic cognitions in depression and happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 325-334.
- Luthans F., L. K. (2004). Positive psychological capital: Going beyond human and social capital. *Business Horizons*, 45-50.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive Psychological Capital. *Personnel Psychology*, 541-572.
- Malinowsky, P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Front Neurosci*.
- Marques, S., Ribeiro, J. & Lopez, S. (2010). Avaliação da Escala de Esperança para Crianças em adolescentes. In *Psicologia, Saúde e Doenças*, 11, 227-227.
- Marujo, H. A., & Neto, L. M. (2008). *Programa VIP: hacia una Psicología Positiva Aplicada*. *Psicología Positiva Aplicada*, 312-336. Bilbao: Desclée De Brower.
- Marujo, H. (2012). *Educar Positivamente*. Manuscrito não publicado.
- Meyer, A., Farrell, A., Northup, W., Kung, E., & Plybon, L. (2000). *Promoting nonviolence in early adolescence*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Morelli, S. A., Lieberman, M. D., & Zaki, J. (2015). The Emerging Study of Positive Empathy. *Social and Personality Psychology Compass*.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Ojeda, E., Infante, F., & Grotberg, E. (1998). *Manual de identificação y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*.
- Murray & Lopez (1998). *National Burden of Disease Studies: a practical guide*. World Health Organization.
- Myers, G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 89-105. New York: Oxford University Press.
- O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Abbott, R. D., & Day, L. E.

- (1995). Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children: Longterm intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 87100.
- O'Morain, P. (2014). *Mindfulness on the go*. Yellow Kite.
- Oswald, A. J. (2009). *Happiness and Productivity*.
- Pargament, K. I., & Mahoney, A. (2002). Spirituality: discovering and conserving the sacred. In C.R. Snyder & S. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*, 646- 659. Oxford: University Press.
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.
- Park, N., & Peterson, C. (2007). Strengths of character and academic achievement. Unpublished manuscript. University of Rhode Island, Kingston.
- Park, N., & Peterson, C. (2008). The cultivation of character strengths. In M. Ferrari & G. Poworowski (eds.), *Teaching for wisdom*, 57-75. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pérez, A., y Botella, L. (2006). Conciencia Plena (Mindfulness) y Psicoterapia: Concepto, Evaluación y Aplicaciones Clínicas. *Revista de Psicoterapia*, XVII, 66-67.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 25-41.
- Pinto-Gouveia, J., Cunha, M., & Salvador, M. C. (2003). Assessment of Social Phobia by Self-Report Questionnaires: The Social Interaction and Performance Anxiety and Avoidance Scale and the Social Phobia Safety Behaviours Scale. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 31, 291-311.
- Pons et al., (2005). Phylogenetic Relationships within the Laridae inferred from mitochondrial markers. *Molecular Phylogenetics and Evolution*, 37, 686-699.
- Raes, F. G. (2014). School-based prevention and reduction of depression in adolescents: A cluster-randomized controlled trial of a mindfulness group program. *Mindfulness*, 477-486.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates

- of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-87.
- Safran, J. D., & Muran, C. (2000), *Negotiating the therapeutic alliance: A relational treatment guide*, Guilford, New York (trad. It. *Teoria e pratica dell'alleanza terapeutica*, Laterza, Bari, 2003).
- Schonert-Reichl, K. A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 52-66.
- Seligman, M. (2004). *Authentic Happiness*. New York.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive Psychology: An Introduction*.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a new understanding of happiness and well-being and how to achieve them*. London : Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education. *Oxford Review of Education*, 293-311.
- Simões A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 3, 503 – 515.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope*. New York : Free Press.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. (Eds.).(2002). *Handbook of positive psychology*. New York : Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D.R. (2002). Hope theory : A member of the positive psychology family. In C.R. Snyder and S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 257-276. New York : Oxford University Press.
- Tangney, J. P. (2002). Humility. In C.R. Snyder, & S. Lopez, (Eds), *Handbook of Positive Psychology*, 411-419. New York: Oxford University Press.
- Toussaint, L., & Friedman, P. (2009). Forgiveness, Gratitude, and Well-Being: The Mediating Role of Affect and Beliefs. *Journal of Happiness Studies*.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L. F. (2004). Psychological

- Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality* , 1161–1190.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge University Press.
- Vásquez, C. & Hérvez, G. (2009). *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Verducci, S., & Gardner, H. (2006). Good work: its nature, its nurture. In F.A. Huppert, N. Baylis, & B. Keverne. *The science of well-being*, 343-360. New York: Oxford University Press.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1997). School and community competenceenhancement and prevention programs. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*, 877-954. New York: Wiley.
- Wentzel, K.R.,& Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6):1198-209.
- Williams, M., & Penman, D. (2011). *Mindfulness*.
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review* .
- Zenner, C. H.-K. (2014). Mindfulness-based interventions in schools - a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology* .
- Zimbardo, P. G. (2000). The psychology of Evil. *Eye on Psi Chi*.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? : Teachers College Pr.*

## **Anexos**

### **Anexo 1. Descrição das sessões do *Programa Feliz***

#### **Sessão a Sessão**

##### **Sessão 1**

###### Processamento

- Fase 1: Agradecimento, escrevendo numa folha de papel aspetos que considerem felizes sobre a sua semana ou a sua vida em geral.
- Fase 2: Atenção Plena com Chocolate, ativando os cinco sentidos por forma a observar, odorar, tocar, escutar e saborear o bombom.
- Fase 3: Aproximação ao Processamento Cognitivo Comportamental de Beck, através de um jogo de elaboração própria. O jogo consiste num dominó, onde os alunos têm que ir colocando as peças, conforme a situação e a avaliação que desta façam.
- Fase 4: Reflexão final, oral, sobre os conteúdos abordados na sessão.

###### Objetivos Específicos

- Desenvolver a Atenção Plena e tudo o que esta aporta, como seja a maior aceitação e capacidade de concentração, a redução do stress e ansiedade, o aumento da criatividade, a diminuição do risco de depressão, a maior regulação emocional positiva e o fortalecimento das relações interpessoais (nesta sessão, especificamente, passar a ideia de que a Atenção Plena pode ser colocada em prática em situações regulares do quotidiano, como seja a hora da refeição).
- Implementar o Agradecimento, ou seja, a reflexão pessoal e contínua sobre os aspetos mais positivos das suas vidas, o que contribui ao aumento da felicidade subjetiva, ao incremento do pensamento otimista e ao fortalecimento das relações interpessoais.
- Tomada de Consciência da relação entre cognição, emoção e conducta. Atribuir-lhes poder sobre a forma como avaliam, sentem e se comportam.

### Material

- Géneros Alimentícios (neste caso seriam bombons);
- Folhas e canetas;
- Jogo ( de elaboração própria).

### Metodologia

- Exposição e Reflexão Grupal;
- Dinâmica de jogo, por grupos.

### Avaliação da Sessão

- Reflexão final feita em conjunto com os alunos, oralmente, apontando os aspectos que consideraram mais relevantes e interessantes.

## **Sessão 2**

### Processamento

- Fase 1: Agradecimento, escrevendo numa folha de papel aspetos que considerem felizes sobre a sua semana ou a sua vida em geral.
- Fase 2: Atenção Plena, usando a técnica *Scanner Corporal*, que consiste em prestar atenção às sensações físicas do corpo.
- Fase 3: Exposição sobre os diferentes tipos de erros cognitivos/pensamentos distorcidos que cometemos casualmente, refletindo com a turma exemplos práticos dos mesmos.
- Fase 4: Reflexão final, oral, sobre os conteúdos abordados na sessão.

### Objetivos Específicos

- Desenvolver a Atenção Plena e tudo o que esta aporta, como seja a maior aceitação e capacidade de concentração, a redução do stress e ansiedade, o aumento da criatividade, a diminuição do risco de depressão, a maior regulação emocional positiva e o fortalecimento das relações interpessoais.
- Implementar o Agradecimento, ou seja, a reflexão pessoal e contínua sobre os aspetos mais positivos das suas vidas, o que contribui ao aumento da felicidade subjetiva, ao incremento do pensamento otimista e ao fortalecimento das relações interpessoais.

- Tomada de Consciência sobre as distorções cognitivas de que vamos sendo protagonistas e que nos condicionam e nem sempre correspondem à realidade.

#### Material

- Áudio-Visual (neste caso seriam colunas, projector e um computador);
- Folhas e canetas.

#### Metodologia

- Exposição e Reflexão Grupal;
- Reflexão, por grupos de trabalho, com exposição de exemplos práticos para cada distorção cognitiva.

#### Avaliação da Sessão

- Reflexão final feita em conjunto com os alunos, oralmente, apontando os aspectos que consideraram mais relevantes e interessantes.

### **Sessão 3**

#### Processamento

- Fase 1: Agradecimento, escrevendo numa folha de papel aspetos que considerem felizes sobre a sua semana ou a sua vida em geral.
- Fase 2: Atenção Plena, fazendo uso de creme hidratante e apelando aos cinco sentidos.
- Fase 3: Trabalho de reconhecimento/identificação emocional utilizando a técnica de role-play, classificação e tomada de consciência da funções das emoções. Procedemos à leitura em cima das cadeiras.
- fase 4: Reflexão final, oral, sobre os conteúdos abordados na sessão.

#### Objetivos Específicos

- Desenvolver a Atenção Plena e tudo o que esta aporta, como seja a maior aceitação e capacidade de concentração, a redução do stress e ansiedade, o aumento da criatividade, a diminuição do risco de depressão, a maior regulação emocional positiva e o fortalecimento das relações

interpessoais.

- Implementar o Agradecimento, ou seja, a reflexão pessoal e contínua sobre os aspetos mais positivos das suas vidas, o que contribui ao aumento da felicidade subjetiva, ao incremento do pensamento otimista e ao fortalecimento das relações interpessoais.

- Desenvolver a capacidade de identificar emoções no próprio e nos demais.

- Desenvolver a auto-estima.

- Tomada de Consciência sobre as diferentes funções que as emoções desempenham no dia-a-dia, incluso as negativas tentando, assim, transformar a forma como se relacionam com estas e, por outro lado, reforçando o quanto as emoções positivas estão presentes no nosso quotidiano, em maior escala, e com outcomes importantes à nossa saúde e bem-estar.

#### Material

- Áudio-Visual (neste caso seriam colunas, projector e um computador);

- Folhas e canetas.

#### Metodologia

- Exposição e Reflexão Grupal.

#### Avaliação da Sessão

- Reflexão final feita em conjunto com os alunos, oralmente, apontando os aspectos que consideraram mais relevantes e interessantes.

### **Sessão 4**

#### Processamento

- Fase 1: Agradecimento, escrevendo numa folha de papel aspetos que considerem felizes sobre a sua semana ou a sua vida em geral.

- Fase 2: Atenção Plena, através da respiração.

- Fase 3: Realização de uma ficha onde são convidados a, perante a mesma situação, eleger um tipo de avaliação diferente, que os conduzirá a uma emoção diferente e a um comportamento mais adaptativo, utilizando

toda a informação recebida nas sessões anteriores.

- Fase 4: Reflexão final, oral, sobre os conteúdos abordados na sessão.

#### Objetivos Específicos

- Desenvolver a Atenção Plena e tudo o que esta aporta, como seja a maior aceitação e capacidade de concentração, a redução do stress e ansiedade, o aumento da criatividade, a diminuição do risco de depressão, a maior regulação emocional positiva e o fortalecimento das relações interpessoais (nesta sessão, especificamente, passar a ideia de que a Atenção Plena pode ser colocada em prática em qualquer momento ou situação).

- Implementar o Agradecimento, ou seja, a reflexão pessoal e contínua sobre os aspetos mais positivos das suas vidas, o que contribui ao aumento da felicidade subjetiva, ao incremento do pensamento otimista e ao fortalecimento das relações interpessoais.

- Consolidação da relação entre cognição, emoção e comportamento, aplicada a exemplos reais experienciados pelos alunos, para que assim possam tomar controlo sobre o que lhes vai sucedendo diariamente.

#### Material

- Áudio-Visual (neste caso seriam colunas, projector e um computador);

- Folhas e canetas;

- Cartões com emoções (de elaboração própria).

#### Metodologia

- Exposição e Reflexão Grupal.

#### Avaliação da Sessão

- Reflexão final feita em conjunto com os alunos, oralmente, apontando os aspectos que consideraram mais relevantes e interessantes.

### **Sessão 5**

#### Processamento

- Fase 1: Agradecimento, escrevendo numa folha de papel aspetos

que considerem felizes sobre a sua semana ou a sua vida em geral.

- Fase 2: Atenção Plena, através da atenção voltada aos cinco sentidos.

- Fase 3: Utilizando cartões representativos de diversas emoções (de elaboração própria), e tendo por base o processo cognitivo-comportamental trabalhado nas sessões anteriores, cada aluno deverá referir-se a uma situação real onde já tenha experienciado aquela emoção e equacionar a avaliação que o levou àquela emoção, a conduta que daí resultou, e o que poderia ter sido diferente, se for o caso.

- Fase 4: Reflexão final, oral, sobre os conteúdos abordados na sessão.

### Objetivos Específicos

- Desenvolver a Atenção Plena e tudo o que esta aporta, como seja a maior aceitação e capacidade de concentração, a redução do stress e ansiedade, o aumento da criatividade, a diminuição do risco de depressão, a maior regulação emocional positiva e o fortalecimento das relações interpessoais.

- Implementar o Agradecimento, ou seja, a reflexão pessoal e contínua sobre os aspetos mais positivos das suas vidas, o que contribui ao aumento da felicidade subjetiva, ao incremento do pensamento otimista e ao fortalecimento das relações interpessoais.

- Consolidação da relação entre cognição, emoção e comportamento, aplicada a exemplos reais experienciados pelos alunos, para que assim possam tomar controlo sobre o que lhes vai sucedendo diariamente.

### Material

- Áudio-Visual (neste caso seriam colunas, projector e um computador);

- Folhas e canetas;

- Cartões com emoções (de elaboração própria).

### Metodologia

- Exposição e Reflexão Grupal.

### Avaliação da Sessão

- Reflexão final feita em conjunto com os alunos, oralmente, apontando os aspectos que consideraram mais relevantes e interessantes.

## **Sessão 6**

### Processamento

- Fase 1: Agradecimento, escrevendo numa folha de papel aspetos que considerem felizes sobre a sua semana ou a sua vida em geral.

- Fase 2: Atenção Plena, utilizando lápis de cor e figuras.

- Fase 3: Jogo de Auto-Estima que consiste em, aleatoriamente, ir retirando nomes de companheiros, a quem apontamos qualidades positivas.

- Fase 4: Reflexão final, oral, sobre os conteúdos abordados na sessão.

### Objetivos Específicos

- Desenvolver a Atenção Plena e tudo o que esta aporta, como seja a maior aceitação e capacidade de concentração, a redução do stress e ansiedade, o aumento da criatividade, a diminuição do risco de depressão, a maior regulação emocional positiva e o fortalecimento das relações interpessoais.

- Implementar o Agradecimento, ou seja, a reflexão pessoal e contínua sobre os aspetos mais positivos das suas vidas, o que contribui ao aumento da felicidade subjetiva, ao incremento do pensamento otimista e ao fortalecimento das relações interpessoais.

- Fortalecimento da Auto-Estima e das Relações Interpessoais, contribuindo rumo verso uma vida comprometida.

- Contradição da tendência de prestar mais atenção ao negativo que ao positivo (enviesamento negativo).

### Material

- Áudio-Visual (neste caso seriam colunas, projector e um computador);

- Folhas e canetas.

### Metodologia

- Exposição e Reflexão Grupal.

#### Avaliação da Sessão

- Reflexão final feita em conjunto com os alunos, oralmente, apontando os aspectos que consideraram mais relevantes e interessantes.

### **Sessão 7**

#### Processamento

- Fase 1: Agradecimento, escrevendo numa folha de papel aspetos que considerem felizes sobre a sua semana ou a sua vida em geral.
- Fase 2: Atenção Plena, através da meditação dos três minutos.
- Fase 3: Jogo de Empatia (de elaboração própria), que contém situações quotidianas e duas posições possíveis a adoptar, que são sorteadas entre os membros do grupo. Consoante a posição a defender, os elementos têm que encontrar argumentos, para que no final da discussão respeitante a cada situação, o próprio grupo possa atribuir o prémio da melhor argumentação.
- Fase 3: Sorteio de nomes; cada aluno fica responsável por fazer algo benéfico, na semana seguinte, pela pessoa cujo o nome lhe calhou.
- Fase 4: Reflexão final, oral, sobre os conteúdos abordados na sessão.

#### Objetivos Específicos

- Desenvolver a Atenção Plena e tudo o que esta aporta, como seja a maior aceitação e capacidade de concentração, a redução do stress e ansiedade, o aumento da criatividade, a diminuição do risco de depressão, a maior regulação emocional positiva e o fortalecimento das relações interpessoais.
- Implementar o Agradecimento, ou seja, a reflexão pessoal e contínua sobre os aspetos mais positivos das suas vidas, o que contribui ao aumento da felicidade subjetiva, ao incremento do pensamento otimista e ao fortalecimento das relações interpessoais.
- Fortalecimento da capacidade empática e das relações interpessoais, contribuindo rumo verso uma vida comprometida.

### Material

- Áudio-Visual (neste caso seriam colunas, projector e um computador);
- Folhas e canetas;
- Jogo de Empatia (de elaboração própria).

### Metodologia

- Exposição e Reflexão Grupal;
- Dinâmica de Jogo, por grupos.

### Avaliação da Sessão

- Reflexão final feita em conjunto com os alunos, oralmente, apontando os aspectos que consideraram mais relevantes e interessantes.

## **Sessão 8**

### Processamento

- Fase 1: Agradecimento, escrevendo numa folha de papel aspetos que considerem felizes sobre a sua semana ou a sua vida em geral.
- Fase 2: Atenção Plena com Pipocas, ativando os cinco sentidos por forma a observar, odorar, tocar, escutar e saborear a pipoca.
- Fase 3: Realização de um teste sobre as Forças de Assinatura, adaptado do livro *Felicidade Autêntica* de Martin Seligman, e própria correção; análise dos resultados; discussão do significado de cada força de assinatura; construção do mapa das forças de assinatura da turma.
- Fase 4: Reflexão final, oral, sobre os conteúdos abordados na sessão.

### Objetivos Específicos

- Desenvolver a Atenção Plena e tudo o que esta aporta, como seja a maior aceitação e capacidade de concentração, a redução do stress e ansiedade, o aumento da criatividade, a diminuição do risco de depressão, a maior regulação emocional positiva e o fortalecimento das relações interpessoais (nesta sessão, especificamente, passar a ideia de que a Atenção Plena pode ser colocada em prática em situações regulares do quotidiano, como seja a hora da refeição).

- Implementar o Agradecimento, ou seja, a reflexão pessoal e contínua sobre os aspetos mais positivos das suas vidas, o que contribui ao aumento da felicidade subjetiva, ao incremento do pensamento otimista e ao fortalecimento das relações interpessoais.

- Identificação das Fortalezas Pessoais.
- Ajuda à concretização das suas personalidades.

#### Material

- Áudio-Visual (neste caso seriam colunas, projector e um computador);
- Folhas e canetas;
- Teste das Forças de Assinatura.

#### Metodologia

- Exposição e Reflexão Grupal;
- Teste Psicológico.

#### Avaliação da Sessão

- Reflexão final feita em conjunto com os alunos, oralmente, apontando os aspectos que consideraram mais relevantes e interessantes.

### **Sessão 9**

#### Processamento

- Fase 1: Agradecimento, escrevendo numa folha de papel aspetos que considerem felizes sobre a sua semana ou a sua vida em geral.
- Fase 2: Atenção Plena, dirigindo a atenção verso a audição.
- Fase 3: Criação de planos de ação individuais em que possam colocar em uso as suas forças de assinatura, adaptando-as aos desafios do seu dia-a-dia, tentando encontrar formas de integrar as suas características morais nas tarefas que já realizam semanalmente.
- Fase 4: Reflexão final, oral, sobre os conteúdos abordados na sessão.

#### Objetivos Específicos

- Desenvolver a Atenção Plena e tudo o que esta aporta, como seja a

maior aceitação e capacidade de concentração, a redução do stress e ansiedade, o aumento da criatividade, a diminuição do risco de depressão, a maior regulação emocional positiva e o fortalecimento das relações interpessoais.

- Implementar o Agradecimento, ou seja, a reflexão pessoal e contínua sobre os aspetos mais positivos das suas vidas, o que contribui ao aumento da felicidade subjetiva, ao incremento do pensamento otimista e ao fortalecimento das relações interpessoais.

- Planificação do uso das fortalezas pessoais no quotidiano, por forma a criar uma vida comprometida/significativa, repleta de gratificações e estados de fluxo.

- Ajuda à concretização das suas personalidades.

#### Material

- Áudio-Visual (neste caso seriam colunas, projector e um computador);

- Folhas e canetas.

#### Metodologia

- Reflexão Individual.

#### Avaliação da Sessão

- Reflexão final feita em conjunto com os alunos, oralmente, apontando os aspectos que consideraram mais relevantes e interessantes.

### **Sessão 10**

#### Processamento

- Fase 1: Agradecimento, escrevendo numa folha de papel aspetos que considerem felizes sobre a sua semana ou a sua vida em geral.

- Fase 2: Atenção Plena, usando a técnica Scanner Corporal, que consiste em prestar atenção às sensações físicas do corpo.

- Fase 3: Escrita de cartas de Perdão, utilizando a sigla REA (R- reviver, E- empatizar, A – amigar).

- Fase 4: Reflexão final, oral, sobre os conteúdos abordados na sessão.

### Objetivos Específicos

- Desenvolver a Atenção Plena e tudo o que esta aporta, como seja a maior aceitação e capacidade de concentração, a redução do stress e ansiedade, o aumento da criatividade, a diminuição do risco de depressão, a maior regulação emocional positiva e o fortalecimento das relações interpessoais.

- Implementar o Agradecimento, ou seja, a reflexão pessoal e contínua sobre os aspetos mais positivos das suas vidas, o que contribui ao aumento da felicidade subjetiva, ao incremento do pensamento otimista e ao fortalecimento das relações interpessoais.

- Fortalecer a capacidade de perdoar, responsável a par com o agradecimento, pela felicidade verso o passado.

- Fortificação das relações interpessoais.

### Material

- Áudio-Visual (neste caso seriam colunas, projector e um computador);

- Folhas e canetas.

### Metodologia

- Exposição Grupal,

- Reflexão Individual e Grupal.

### Avaliação da Sessão

- Reflexão final feita em conjunto com os alunos, oralmente, apontando os aspectos que consideraram mais relevantes e interessantes.

## **Sessão 11**

### Processamento

- Fase 1: Agradecimento, escrevendo numa folha de papel aspetos que considerem felizes sobre a sua semana ou a sua vida em geral.

- Fase 2: Atenção Plena, através da respiração.

- Fase 3: Preenchimento de uma ficha alusiva à Resiliência, com os componentes “Eu Sou”, “Eu Tenho”, “Eu Posso”; exposição oral aos colegas

de turma.

- Fase 4: Reflexão final, oral, sobre os conteúdos abordados na sessão.

#### Objetivos Específicos

- Desenvolver a Atenção Plena e tudo o que esta aporta, como seja a maior aceitação e capacidade de concentração, a redução do stress e ansiedade, o aumento da criatividade, a diminuição do risco de depressão, a maior regulação emocional positiva e o fortalecimento das relações interpessoais (nesta sessão, especificamente, passar a ideia de que a Atenção Plena pode ser colocada em prática em qualquer momento ou situação).

- Implementar o Agradecimento, ou seja, a reflexão pessoal e contínua sobre os aspetos mais positivos das suas vidas, o que contribui ao aumento da felicidade subjetiva, ao incremento do pensamento otimista e ao fortalecimento das relações interpessoais.

- Fortalecimento da Resiliência, Auto-Estima, Relações Interpessoais e Pensamento Otimista.

#### Material

- Áudio-Visual (neste caso seriam colunas, projector e um computador);

- Folhas e canetas.

#### Metodologia

- Preenchimento de uma ficha de trabalho;

- Reflexão Individual.

#### Avaliação da Sessão

- Reflexão final feita em conjunto com os alunos, oralmente, apontando os aspectos que consideraram mais relevantes e interessantes.

## Anexo 2. Consentimento Informado



### Declaração de Consentimento Informado

FPCEUC

FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Eu, \_\_\_\_\_ declaro  
que \_\_\_\_\_ que autorizo o meu educando  
\_\_\_\_\_ a fazer parte da  
Investigação “Programa de Psicologia Positiva aplicado em contexto escolar:  
construção e estudo quase-experimental”, a decorrer no Instituto Educativo  
de Souselas, respondendo à avaliação própria para o efeito, bem como  
fazendo parte das onze sessões do programa.

Tive conhecimento que a sua participação é voluntária e que os seus  
dados serão tratados de acordo com o princípio de confidencialidade, bem  
como de que a investigadora se encontra disponível para qualquer  
esclarecimento adicional.

Coimbra, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do encarregado de educação

\_\_\_\_\_

Email da investigadora: [catarinafer@live.com](mailto:catarinafer@live.com)

### **Anexo 3. Questionário Sociodemográfico**

#### **Questionário Sócio-Demográfico**

*Programa de Psicologia Positiva aplicado em contexto escolar: construção e estudo  
quase-experimental*

Data de Aplicação:

Nome:

Sexo:

Idade:

Ano de Escolaridade: