

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

A PSICOLOGIA POSITIVA APLICADA AO CONTEXTO ESCOLAR



Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientador | Doutor Júlio Emílio Pereira de Sousa

Discente | Maria Manuel Valente Braz Sepúlveda Ramôa

2015/ 2016

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Parte I – Revisão Bibliográfica do Tema transversal à habilitação profissional	2
1. A Psicologia Positiva como uma nova abordagem às potencialidades e virtudes humanas.....	2
2. A resiliência e a superação de dificuldades.....	4
3. Motivação como força mobilizadora de comportamentos.....	5
4. Esperança como virtude essencial para o ser humano.....	6
5. Otimismo como uma força de encarar o futuro.....	7
6. Pró-socialidade e a capacidade de perdoar.....	9
7. A autoestima como um escudo protetor das adversidades.....	11
8. Os benefícios da psicologia positiva aplicada ao contexto escolar.....	12
Parte II – Opções metodológicas	16
9. Contexto da investigação	16
10. Caracterização da Amostra	17
11. Procedimentos	17
12. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação.....	18
Parte III – Apresentação e discussão dos dados da investigação, resultantes da intervenção educativa.....	27
Considerações Finais.....	46
Referências Bibliográficas.....	48

RESUMO

A Psicologia positiva é considerada uma nova perspectiva de investigação e intervenção, promovendo o estudo das condições e processos que contribuem para o florescimento ou funcionamento ótimo das pessoas, grupos ou instituições, pretendendo debruçar-se sobre as experiências positivas tais como as emoções positivas (felicidade, esperança, alegria), as características positivas individuais (caráter, forças e virtudes) e as instituições positivas (organizações, sociedades ou ambientes físicos a todos os títulos saudáveis baseados no sucesso e potencial humano).

Este trabalho teve o propósito de tentar perceber de que modo a psicologia positiva pode trazer benefícios ao contexto escolar, nomeadamente ao nível do rendimento escolar dos alunos.

Para isso, foi realizado um estudo com uma turma do 3º ano, onde as crianças responderam a um inquérito já existente, o VIA Strength Survey for Children de Peterson e Seligman (2004), adaptado para crianças dos 8 aos 17 anos. Este inquérito é composto por 198 questões que avaliam quais são, dentro de 24 forças de caráter, as forças mais presentes em cada criança. Ao obter uma lista das 24 forças ordenadas de cada um dos inquiridos, procedeu-se ao tratamento dos dados.

Os resultados foram obtidos após a análise de dados, onde foram observadas as forças de caráter e virtudes dominantes no geral e segundo o género.

Constatou-se que as cinco forças de caráter mais dominantes da turma foram, em primeiro lugar, a espiritualidade; em segundo lugar, a honestidade; em terceiro lugar, o trabalho de equipa; em quarto a gratidão e, finalmente, em quinto lugar, a perseverança.

Pôde-se verificar também que existem diferenças entre os géneros ao nível das suas forças dominantes. Os rapazes estão melhor classificados do que as raparigas nas forças de espiritualidade, trabalho em equipa, gratidão e gosto pela aprendizagem. Por outro lado, as raparigas estão melhor classificadas nas forças de honestidade, perseverança e esperança.

Palavras-chave: Psicologia Positiva, Forças de Caráter, Virtudes, Questionário VIA para Jovens

ABSTRACT

Positive psychology is considered to be a new perspective of investigation and intervention, promoting the study of conditions and methods that contribute to the flourishing or optimal operation of people, groups or institutions and aiming to look into positive experiences such as positive emotions (happiness, hope and joy), positive individual traits (character, strenghts and virtues) and positive institutions (organisations, companies or physical environments in all respects healthy based on human success and potential).

This study had the purpose of perceiving how positive psychology can benefit the school context, namely regarding students' school performance.

In order to achieve this, a study was conducted with a third grade class, where children answered an already existing inquiry, the Via Strenght Survey for Children by Peterson and Seligman (2004), adapted to children from 8 to 17 years of age. This inquiry is comprised of 198 questions that assess which character strenghts, within a total list of 24, are the most present ones in each one of us. After obtaining an ordered list of these 24 strenghts for every student, the data processing followed.

The results were obtained after the data analisys, in which were observed the dominant character strenghts and virtues in general and according to gender.

It was found that the five most dominant character strenghts in the class were, in order, spirituality, honesty, team work, gratitude and, lastly, perseverance.

It was also possible to ascertain that there are diferences between genders regarding dominant strenghts. Males are higher rated than females in the strenghts of spirituality, team work and taste for learning. On the other hand, females are higher rated in the strenghts of honesty, perseverance and hope.

Key Words: Positive Psychology, Character strenghts, Virtues, VIA Inventory of Strengths for Youth

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pai, irmã e irmão pela ajuda e incentivo na realização deste trabalho.

Ao Doutor Júlio Emílio Pereira de Sousa pela orientação desta tese, pela mestria, acessibilidade e incentivo que sempre me transmitiu.

Às crianças que participaram neste estudo e contribuíram para a realização deste trabalho, quero expressar a minha gratidão.

À instituição onde foi realizado o estágio, quero agradecer a colaboração que tornou possível a execução deste trabalho.

Às minhas colegas de curso pelo seu apoio e amizade durante a realização deste relatório.

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

APEIPP- Associação Portuguesa de Estudos e Intervenção em Psicologia Positiva

VIA- Values in Action

VIA IS – Values in Action Inventory of Strengths

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Consentimento Informado

Anexo 2 – Lista com Resultado das 24 Forças de Caráter Ordenadas (de uma determinada criança)

Anexo 3 – Inquérito VIA Strenghts for Chirdren

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio I em Educação Pré-Escolar, no segundo semestre do Mestrado em Formação de Professores em Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para a sua elaboração formulei a seguinte pergunta de partida: “De que forma a psicologia positiva pode contribuir para o sucesso escolar?”.

Sendo a escola o local privilegiado da formação para a vida, é importante que esta formação seja realizada por profissionais, que assumam as exigências de valorizar a educação como uma dimensão da própria vida, mas que também encarem a aprendizagem dos seus estudantes como uma responsabilidade pessoal, contribuindo para o seu sucesso escolar. Neste sentido, o papel do professor, não deveria ser o de se focar nas dificuldades dos alunos e naquilo que estes ainda não atingiram, o que pode levar à formação de jovens inseguros e incapazes de superar dificuldades, mas sim, o de valorizar os aspetos positivos, estimulando-os continuamente à aquisição de novos conhecimentos através da utilização de uma psicologia positiva.

Para dar resposta à minha pergunta de partida, foi efetuado um inquérito a crianças do 1º ciclo para tentar perceber a utilidade da psicologia positiva no contexto educativo.

Escolhi abordar este tema porque, como futura profissional de educação, queria perceber como é que um professor aplicando a psicologia positiva pode ajudar os seus alunos a obterem prazer e motivação em aprender.

Porque, como referido por Meirens, (citado por Baptista, 2005), “a educação é obrigatória, mas a aprendizagem é sempre um ato voluntário – um ato de liberdade”.

PARTE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO TEMA TRANSVERSAL À HABILITAÇÃO PROFISSIONAL

1. A Psicologia Positiva como uma nova abordagem às potencialidades e virtudes humanas

O movimento da Psicologia Positiva emerge como tentativa de romper o viés negativo sobre o desenvolvimento humano através do estudo dos aspetos positivos presentes nos indivíduos. Este movimento afirma-se na edição especial de 2001 do periódico *American Psychologist*, como uma “tentativa de levar os psicólogos contemporâneos a adotarem uma visão mais aberta e apreciativa dos potenciais, das motivações e das capacidades humanas” (Sheldon & King, 2001, p. 216, citado por Yunes, 2003).

Nas últimas décadas a Psicologia Positiva emergiu como uma área de estudo científico que vai para além de uma abordagem centrada nos problemas e nas patologias, para se endereçar teórica e empiricamente à construção da qualidade de vida nas organizações, no indivíduo e no grupo.

A psicologia positiva tem ganho destaque encontrando-se atualmente em expansão, apresenta-se como o estudo científico dos fatores e processos que conduzem à otimização do funcionamento do ser humano. Oferece um olhar sobre o outro lado, ou seja, o que é bom e forte na humanidade e nos nossos ambientes, ensinando formas de cultivar e sustentar essas qualidades. Desvia-se assim da tendência da psicologia clínica de se concentrar na patologia, em vez de se concentrar no processo de cura de pessoas perturbadas preocupa-se em promover na pessoa comum a forma mais proveitosa de viver a vida.

É descrita como o enfoque científico e aplicado da descoberta das qualidades das pessoas e da promoção do seu funcionamento positivo. Pretende ser uma disciplina científica, rigorosa e baseada na evidência, identificando intervenções que promovam o bem-estar e a qualidade de vida. (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 2006; Seligman, 2002; Csikszentmihalyi & Seligman, 2000; Park et.al., 2005; Campos e Cunha, Pina e Cunha & Rego, 2007).

A referência mais comum ao surgimento da Psicologia Positiva toma habitualmente como marco os finais dos anos noventa em que Seligman, fazendo uso do seu cargo como presidente da American Psychological Association, estimulou o

movimento da Psicologia Positiva focando as forças humanas e a construção de uma vida melhor, reforçando a necessidade da ciência psicológica “olhar o outro lado” da experiência humana, não apenas o negativo e patológico (Seligman, 2002; Csikszentmihalyi & Seligman, 2000), o que levou a que outros investigadores da área, se debruçassem sobre “o que faz a vida valer a pena ser vivida”.

É do consenso geral que a Psicologia Positiva promove a criação de métodos preventivos através do conhecimento dos fatores, do aprimorar de técnicas de avaliação psicológica para identificação das virtudes e dos aspetos positivos, ampliando o foco de estudo nas Ciências Sociais e Humanas. Globalmente, tem crescido o interesse da Psicologia positiva pelas áreas de intervenção da educação social, saúde, comunitária, bem como nas organizações. Em Portugal são exemplos disso a Associação Portuguesa de Estudos e Intervenção em Psicologia Positiva (APEIPP), associação criada com o objetivo de divulgação científica, formação de profissionais, promoção de investigação e intervenção na área da Psicologia Positiva. Verifica-se também que as áreas de gestão, economia e sociologia dão valor e importância à Psicologia Positiva nas suas investigações, recorrendo a esta como modo de compreender a liderança, a competitividade, o sucesso das organizações e o comprometimento organizacional.

A Psicologia positiva é considerada uma nova perspectiva de investigação e intervenção, considerando Gable e Haidt (2005), que esta promove o estudo das condições e processos que contribuem para o florescimento ou funcionamento ótimo das pessoas, grupos ou instituições, pretendendo debruçar-se sobre as experiências positivas tais como, as emoções positivas (felicidade, esperança, alegria), as características positivas individuais (caráter, forças e virtudes) e as instituições positivas (organizações, sociedades ou ambientes físicos a todos os títulos saudáveis baseados no sucesso e potencial humano) (Gable & Haidt, 2005).

Em suma a Psicologia Positiva é uma nova abordagem da psicologia que pretende revolucionar o modo como se vê o ser humano, já que o seu foco não é perceber o que está errado na pessoa, mas sim extrair o que a pessoa tem de melhor.

No que diz respeito às contribuições da Psicologia Positiva para a Psicologia Clínica Seligman e Peterson (2003) destacam os aspetos relacionados à resiliência e às forças no desenvolvimento humano: sabedoria e conhecimento, coragem, amor, justiça e transcendência.

2. A Resiliência e a superação de dificuldades

Quando falamos sobre Psicologia não podemos esquecer de abordar o conceito de resiliência que está inerente à capacidade de ultrapassar obstáculos, dado que todas as pessoas passam por dificuldades na sua vida e a psicologia positiva entra aqui para auxiliar a pessoa a ultrapassá-las com esforço e motivação.

Resiliência é frequentemente referida por processos que explicam a “superação” de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações (Yunes & Szymanski, 2001, Yunes, 2001, Tavares, 2001, citados por Yunes, 2003). Outros autores reconhecem a resiliência como um fenómeno comum e presente no desenvolvimento de qualquer ser humano (Masten, 2001, citado por Yunes, 2003) outros ainda, enfatizam a necessidade de cautela no uso “naturalizado” do termo (Martineau, 1999, Yunes, 2001, citados por Yunes, 2003).

Os termos precursores de resiliência na Psicologia são os termos invencibilidade e ou invulnerabilidade, ainda bastante referidos na literatura. Vários autores (Masten & Garmezy, 1985; Rutter, 1985; Werner & Smith, 1992, citados por Yunes, 2003) relatam que “em 1974, o psiquiatra infantil E.J. Antonhny introduziu o termo invulnerabilidade na literatura da psicopatologia do desenvolvimento para descrever crianças que, apesar de prolongados períodos de adversidades e stress psicológico apresentavam saúde emocional e alta competência”.

Tendo por base o conceito de resiliência, a psicologia positiva pretende explicar como em situações benignas do dia-a-dia as pessoas usufruem do melhor da sua vida e de si mesmas. Este interesse não é, contudo, novo. Em 1902 William James escrevia sobre a “determinação da mente em ser saudável”; em 1958, Allport manifesta interesse pelas características positivas que acompanham o reportório humano; Maslow (1968, citado por Nunes, 2007) focou o estudo da pessoa saudável e mais recentemente, refere-se como exemplo a investigação que Cowan (2000, citado por Nunes, 2007) tem desenvolvido na área da resiliência em crianças e adolescentes.

Em termos de intervenção, a psicologia positiva preconiza que tratar “não é apenas arranjar o que está danificado, é também cuidar de algo ou alguém e fomentar o que temos de melhor” (Csikszentmihalyi & Seligman, 2000). Desta forma, amplificam-se forças, em vez de se corrigirem fraquezas, o que tem sido um dos principais objetivos desta disciplina.

Como afirma Yunes (2003), a resiliência tem tido notoriedade por estar relacionada a processos que buscam compreender a superação de adversidades.

Chama-se a atenção para o estudo do conceito de resiliência enquanto capacidade profunda para a superação de crises em situações adversas, estando presente em indivíduos, comunidades e instituições.

Os estudos sobre resiliência tiveram início há 30 anos, estando este conceito relacionado às “condições inatas para resistir e ter imunidade aos “stressores” e não se tornar vítima” (Grünspun, 2003 citado por Pedromônico & Sapienza, 2005)

Segundo Yunes (2003), que realizou uma rigorosa revisão sobre o termo, os precursores do conceito de resiliência, são palavras como invencibilidade ou invulnerabilidade, termos ainda muito usados na literatura para sugerir que algumas crianças são totalmente imunes a qualquer adversidade.

Nos anos 1990, principalmente na última década, esse conceito foi modificado, e hoje resiliência envolve características que são desenvolvidas no ser humano, principalmente nas crianças (Grünspun, 2003, citado por Pedromônico & Sapienza, 2005).

Isto é, as crianças podem superar as dificuldades (resilientes), porém não são intocáveis (invulneráveis ou invencíveis).

Apesar de existirem inúmeras definições para o termo, normalmente a resiliência é relacionada ao manejo, pelo indivíduo, de recursos pessoais e contextuais (Bastos, Alcântara & Ferreira Santos, 2002 citados por Pedromônico & Sapienza, 2005).

De acordo com Grünspun (2003, citado por Pedromônico & Sapienza, 2005), a possibilidade de enfrentar fatores de risco e de aproveitar os fatores protetores torna o indivíduo resiliente.

3. Motivação como força mobilizadora de comportamentos

A resiliência relaciona-se com a existência de motivação nos momentos difíceis e por isso torna-se fundamental abordar este assunto.

A motivação é um tema presente em praticamente todas as esferas da vida. A motivação ou termos similares são muitas vezes usados para explicar ações e atribuir-lhes sentido. É, ainda, a motivação que permite o facto de alunos com aptidões

intelectuais semelhantes terem desempenhos escolares discrepantes. Atualmente as empresas e nomeadamente o ensino enfrentam constantes mudanças e muita turbulência num mundo altamente globalizado e competitivo, e uma ferramenta que muito contribui como estratégia de sobrevivência é o talento humano. Para isso, a motivação das pessoas é fundamental para a superação rápida e eficiente de novos desafios, com elevados padrões de desempenho organizacional.

Não existe um conceito unânime nem um consenso para motivação, mas, numa visão ampla, entende-se por motivação o processo do comportamento humano que surgida a necessidade interna, é impulsionada para um objetivo ou incentivo a fim de alcançá-la (Chiavenato, 2004).

Lynch e cols. (1996, citado por Pedromônico & Sapienza, 2005) descobriram que o domínio da motivação já no início da infância pode ser considerado preditor para a competência académica e social no futuro.

Em suma é fundamental o ser humano ter motivação em todas as etapas da sua vida para nunca desistir dos seus objetivos mesmo que apareçam obstáculos no seu caminho.

4. Esperança como virtude essencial para o ser humano

Podemos descrever a esperança como uma atitude, uma emoção, um valor, uma virtude das mais essenciais para o ser humano e por conseguinte para o desenvolvimento da motivação tanto intrínseca como extrínseca.

Segundo E. Fromm (1978, citado por Oliveira, 2010, p.75), “quando a esperança desaparece, acaba a vida efetiva ou em potência. A esperança é um elemento intrínseco da estrutura da vida, da dinâmica do espírito humano”.

Alberoni (2001, citado por Oliveira, 2010, p.76), no seu livro “A esperança”, afirma: “De todas as virtudes, a esperança é a mais importante para a vida. Porque sem ela quem ousaria iniciar qualquer atividade, empreender uma qualquer empresa? Quem teria coragem de enfrentar o futuro obscuro, incerto, imprevisível?”.

De acordo com Lopez & Snyder (2009, p. 178), podemos definir esperança como um entendimento direcionado a objetivos em que a pessoa usa pensamentos baseados em caminhos e pensamentos baseados em agência.

Ter esperança significa ter fé em que a vida pode ser melhor, juntamente com a motivação e o esforço para tornar isso possível, como também esta caracteriza o pensar conducente a ações dotadas de sentido.

Foi demonstrado que o pensamento baseado em caminhos está relacionado à criação de rotas alternativas quando as originais estão inacessíveis (Snyder, Harris et al., 1991, citado por Lopez & Snyder 2009, p. 178).

Os indivíduos que tem maior capacidade de pensamento de agência, quando encontram obstáculos no seu caminho conseguem encontrar forças para acreditar que são capazes e continuar a lutar pelos seus objetivos.

A teoria da esperança de Snyder sugere que a busca bem-sucedida de objetivos desejados resulta em emoções positivas e em iniciativas contínuas de busca de objetivos (Lopez & Snyder, 2009, p. 179).

Este autor defende que a esperança é uma configuração totalmente aprendida em relação ao pensamento direcionado a objetivos e é parte inerente da maternidade e da paternidade e que os componentes do pensamento esperançoso já estão estabelecidos aos 2 anos.

Snyder (1994, citado por Lopez & Snyder 2009, p. 180) também propõe que um vínculo forte com os progenitores é crucial para transmitir esperança.

Uma das coisas mais importante para o ser humano é encontrar sentido para a vida e para a morte. Isto é, ter esperança que a morte não é o fim, mas que a sua pessoa e as suas ações se repercutem na eternidade.

5. Otimismo como uma forma de encarar o futuro

Um conceito que está intimamente relacionado com a esperança é o otimismo, visto que não basta criar caminhos para o nosso futuro, mas também acreditar que esses caminhos vão nos levar ao sucesso.

Segundo F. Canova (1989, citado por Oliveira, 2010, p. 66-67), o conceito “otimismo” apareceu nos primeiros anos do século XVIII numa revista dirigida pelos jesuítas de Trévoux falando da Teodiceia de Leibnitz, que afirmava que o mundo atual é o melhor que pode ser criado, onde mesmo o mal contribui para o êxito do bem.

O Antropólogo L. Tiger (1979, citado por Oliveira, 2010, p. 67) define o otimismo como “ uma disposição ou atitude associada a uma expectativa sobre o futuro material

ou social que o avaliador olha como socialmente desejável para o seu proveito ou prazer”.

Podemos, assim, descrever o otimismo como uma dimensão da personalidade ou, mais concretamente, um estilo cognitivo-afetivo sobre como o sujeito processa a informação quanto ao futuro.

Existem duas teorias que ganharam bastante atenção no que diz respeito ao termo otimismo. O otimismo aprendido e estudado por Martin Seligman e colaboradores e a visão de otimismo da autoria dos psicólogos Michael Scheier e Charles Carver.

Na perspetiva defendida por Seligman, de acordo com Lopez & Snyder (2009, p. 171), o otimista utiliza as atribuições causais adaptativas para explicar experiências negativas. Esta perspetiva também sustenta que as cognições otimistas voltadas a objetivos tendem a distanciar a pessoa dos resultados negativos importantes. Descobriu-se ainda que este tipo de otimismo tem raízes na aprendizagem. Como o afirmam Franz, Mclelland, Weinberger e Peterson (1994, citado por Lopez & Snyder, 2009, p. 172), pais que proporcionam ambientes seguros e coerentes têm probabilidade de fomentar o estilo otimista aos seus filhos. Os pais das crianças que crescem com otimismo aprendido entendem os fracassos dos seus filhos e usualmente atribuem estes a fatores externos.

Em relação à segunda teoria, os psicólogos Michael Scheier e Charles Carver (1985, citado por Lopez & Snyder, 2009, p. 174), definem o otimismo como a tendência estável a “acreditar que coisas boas acontecerão, em vez de coisas ruins”. Nesta perspetiva, parte-se do pressuposto de que quando um objetivo tem valor suficiente, o indivíduo produzirá uma expectativa em relação a atingi-lo. Como afirmam Scheier e Carver (1999, citado por Lopez & Snyder, 2009, p. 176), as expectativas generalizadas de resultados podem envolver percepções em relação a ser capaz de avançar em direção a objetivos desejáveis ou de se afastar de objetivos não-desejáveis.

Ainda nesta perspetiva, é defendido que um otimista sabe quando tem que desistir e quando tem possibilidades de continuar a lutar por um objetivo.

Voltando à primeira teoria, de acordo com Seligman (1992, citado por Oliveira, 2010, p. 71), o otimismo constitui um remédio altamente benéfico para a saúde a nível pessoal e social.

Pajares (2001, citado por Oliveira, 2010, p. 72) confrontou alguns conceitos, como o otimismo, com diversas teorias da motivação num grupo de adolescentes e concluiu que uma maior positividade pode auxiliar a motivação e realização académicas.

6. Pró-socialidade e a capacidade de perdoar

Uma pessoa pró-social é aquela que toma a iniciativa de integrar e perdoar alguém, assim podemos ligar este conceito ao otimismo na forma em que uma pessoa que acredita que lhe vão acontecer coisas boas vai perceber que incluir e perdoar os outros só vai contribuir para lhe trazer paz e felicidade.

A partir da década de 1980, estudos sobre pró-socialidade, educação voltada para comportamentos pró-sociais e prevenção de comportamentos antissociais têm sido desenvolvidos em Espanha, na Argentina e na antiga Checoslováquia, sob a coordenação de Roche (Roche & Sol, 1998; Roche, 2004, citado por Farias & Monteiro, 2006).

Para Roche (2004, citado por Farias & Monteiro, 2006), a pró-socialidade é um sistema de pensamento orientado para a investigação, formação e difusão, na vida real, dos valores, atitudes e condutas que beneficiam outras pessoas, grupos ou metas sociais objetivamente positivas, sem que existam recompensas materiais, externas e extrínsecas. Este autor afirma também que a pró-socialidade pode ser aprendida e ensinada.

A pró-socialidade pode ser definida como um conjunto integrado de ações e atitudes que podem voluntariamente ser exercitadas e vividas, contribuindo para a solidariedade humana, funcionando como um eixo para a reciprocidade positiva nas relações interpessoais.

Podemos dizer que a pró-socialidade é tomar a iniciativa de fazer bem a alguém incluindo a capacidade de perdoar verdadeiramente.

O Perdão é muito importante do ponto de vista teológico, religioso, humano e social, por essa razão diversas Ciências do Homem incluindo a Psicologia têm-se debruçado sobre este tema.

Efetivamente todos os indivíduos precisam saber perdoar e ser perdoados sendo essencial também o ser humano conseguir perdoar-se a si próprio.

Como poderemos definir o que é o perdão? Se formos ver a etimologia da palavra, esta vem do latim tardio *perdonum* que contém o prefixo *per* e o substantivo *donum* (*dom*). Assim perdoar significa entregar um dom sem querer nada em troca ou um dom entregue através de outro ou servindo-se de alguém como intermediário (Oliveira, 2010, p. 89).

Perdão é sinónimo de paz, alegria, libertação. Contudo, perdoar não é fácil, mas compensa a curto ou a longo prazo.

O perdão é interpretado como a capacidade de ultrapassar a mágoa, o ressentimento e a vingança que o ofensor merecia através da compaixão (North, 1987, citado por Oliveira, 2010, p. 89-90).

Porque devemos Perdoar? Porque ao perdoarmos beneficiamos a nossa saúde física (os sentimentos negativos prejudicam o coração dado provocarem um aumento da pressão sanguínea), psíquica (livramos o espírito de pensamentos negativos e enchemo-lo de positivos) e ao nível das relações sociais (o espírito de tolerância e de perdão constroem a paz e a fraternidade).

Como perdoamos? De acordo com R. Enright et al. (1992, citado por Oliveira, 2010, p. 90) perdoar implica um processo gradativo em quatro fases. A primeira corresponde à capacidade de reconhecer a cólera, não negando a ofensa que fere os nossos sentimentos e autoestima. A segunda refere-se à decisão de perdoar apesar de nos sentirmos feridos preferimos deixar que a paixão e o amor prevaleçam sobre o rancor e a vingança, embora não seja fácil necessitando de reflexão e treino. A terceira é a elaboração do perdão, que consiste em colocar em prática ações concretas que verdadeiramente o tornem efetivo, como distinguir entre a ofensa e o ofensor, tentando encontrar uma maneira de o compreender. A última resume-se a aprofundar o perdão, que significa crescer psicológica e espiritualmente a partir do sofrimento que nos aflige, encontrando assim mais sentido à vida e liberdade interior.

Do mesmo modo que temos que saber perdoar, também temos de possuir a capacidade de pedir perdão reconhecendo a nossa culpa, elaborando e aprofundando o sentido de ser perdoado por quem sofreu com a ofensa e libertando-nos assim progressivamente da culpa e do remorso em direção a uma vida mais livre e rodeada de amor.

Podemos assim concluir que é de extrema importância educar para dar e receber o perdão, promovendo uma psicopedagogia do perdão. Enright (2001, citado por Oliveira, 2010, p. 94), num livro que pode ser considerado como um manual de autoajuda na arte de perdoar, cria um programa de perdão, mostrando como perdoar pode reduzir a ansiedade e a depressão, aumentando ao mesmo tempo a autoestima e a esperança.

7. A autoestima como um escudo protetor das adversidades

Para conseguir perdoar-nos a nós próprios é preciso saber o nosso valor e acreditar que podemos melhorar, assim é necessário que tenhamos amor-próprio para conseguir gostar de nós mesmos, inclusive quando passamos por momentos maus na nossa vida.

A autoestima diz respeito à imagem que o ser humano tem de si próprio. Como afirma Kernis (2005, citado por Hutz & Zanon, 2011, p. 41) esta é a representação pessoal dos sentimentos gerais e comuns de auto valor. O desenvolvimento da autoestima permite a promoção do bem-estar e ter cuidado consigo próprio como de um amigo especial se tratasse nas experiências dolorosas ou incómodas. O amor-próprio, ser amigo de si próprio nos momentos incómodos, promove em experiências concretas o desenvolvimento do amor-próprio, i.e., cuida de si quando as coisas correm mal.

A autoestima é normalmente constante ao longo do tempo e está relacionada positivamente com a satisfação de vida.

Vários estudos comprovam que mesmo em condições desfavoráveis a autoestima pode servir como um escudo protetor das complicações decorrentes de patologias.

O desenvolvimento da autoestima é derivado do sucesso da interação com os pares, o que faz com que outras variáveis como traços de personalidade possam influenciar estas interações e, conseqüentemente, a autoestima.

De acordo com Hewitt (2009, citado por Hutz & Zanon, 2011, p. 42) a alta autoestima advém do reconhecimento positivo por parte dos pares, pais e professores.

O estudo da autoestima tem sido um foco de interesse da literatura internacional nas últimas décadas e a Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1989, citado por Hutz & Zanon, 2011, p. 42) tem sido um dos instrumentos mais utilizados no mesmo (Blascovitch & Tomaka, 1991; Heatherton & Wyland, 2004, citado por Hutz & Zanon, 2011, p. 42). Esta corresponde a uma medida unidimensional composta por dez afirmações que exprimem uma série de sentimentos de autoestima e autoaceitação, avaliando assim a autoestima global.

8. Os benefícios da Psicologia Positiva aplicada ao contexto escolar

Como poderemos empregar a psicologia positiva de modo a melhorar o rendimento escolar dos alunos?

A identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas por crianças em idade escolar tem aumentado, embora há muitos anos se reconheça a relevância de tais problemas.

A dificuldade escolar pode gerar um “ciclo vicioso do fracasso”, o que significa que quanto mais a criança se sentir inferiorizada, mais ela estará suscetível ao insucesso, e menos poderá obter aprovação a partir do seu desempenho (Linhares & cols., 1993, citado por Linhares et.al., 2004). Aqui entra a educação positiva como forma de prevenir o “eu não sou capaz” e incentivar as virtudes, zelar pela busca da felicidade e promover a cooperação e a confiança.

De acordo com Martin Seligman (2011), a Educação positiva é uma visão da educação que credencia a edificação dos pontos fortes das crianças, o que lhes permite alcançar o seu potencial absoluto. Seligman menciona este conceito associando a criação de competências académicas, que implicam obtenção e prática de conhecimento em diversas áreas, à promoção da literacia e da disciplina e ao desenvolvimento de aptidões de bem-estar. Estas últimas incluem as emoções positivas, o comprometimento, a vida com sentido, as relações positivas e o sucesso. Associada a todas estas construções psicológicas encontra-se a prática das virtudes e forças de carácter.

Huebner et colaboradores (2004) definem Escolas Positivas como aquelas em que os alunos têm acesso e possibilidade de elevados níveis de bem-estar subjetivo na forma de emoções favoráveis e posturas positivas tendo em conta a escola.

Os autores Monge et colaboradores (2012, p. 42) são da opinião de que os programas de Educação Positiva deveriam reunir os seguintes pontos essenciais:

1. A justificação da pertinência dos temas que se pretende lecionar nas aulas, baseando-se em modelos teóricos bem fundamentados e comprovados de bem-estar, de emoções positivas e de forças de carácter em função do tema que se deseja abordar com o aluno;

2. Ter como base uma perspectiva multidimensional que abrange várias áreas de intervenção como também ações pontuais sobre questões bastante específicas (resiliência, inteligência emocional, humor, entre outras);

3. Incluir múltiplas experiências no currículo do sistema educativo atual, tais como: as atividades a desenvolver que poderiam trabalhar-se nas diversas áreas do currículo, relacionando-as com objetivos e conteúdos presentes nos programas dos centros educativos. Também é possível identificar três modelos basilares em que se podem incorporar os programas de educação positiva: a ação tutorial (Ensinar a pensar, Ensinar a ser pessoa, Ensinar a conviver...), a Educação dos Valores e as Competências básicas mais abrangentes (autonomia e iniciativa pessoal, Competência social e cidadã e Competência para aprender a aprender).

4. Ter como suporte um sistema de valores éticos e salientá-lo. Os programas de educação positiva têm necessariamente de estar suportados por um sistema de valores baseado no respeito pelos seres humanos., que potencie o desenvolvimento saudável e solidário de todos os indivíduos. Sucintamente, os programas devem apostar no respeito da dignidade humana e é fulcral que exista uma necessidade de equilibrar o crescimento próprio com os direitos dos outros, o que irá provocar, desta forma, a solidariedade e ajuda mútua.

Seligman (2011), baseando-se em provas e estudos fidedignos, no seguimento do emprego de programas de Educação Positiva em escolas, cita resultados que insinuam o aumento da resiliência, de emoções positivas, da assertividade, da criatividade, tal como da prevenção da depressão e do otimismo, ao inspirar os alunos a refletirem acerca das dificuldades de uma forma realista e maleável.

Em relação à importância das emoções positivas para o desenvolvimento pleno da criança a todos os níveis, tais como o pessoal e social Fredrickson (2003, citado por Linhares et.al., 2004) afirma que estas emoções positivas, como o otimismo e a felicidade, condicionam de forma significativa o bem-estar e a satisfação individual, sugerindo que estas emoções possam prever os comportamentos e as atitudes humanas positivas, como auxiliar o indivíduo a lidar com as adversidades, o compromisso, a satisfação, a performance, o stress e os objetivos a longo prazo.

Boruchovitch (1994, citado por Linhares et.al., 2004) refere que a importância da influência das variáveis internas, como as escolhas, crenças, expectativas e emoções, quer daqueles que aprendem quer daqueles que ensinam, têm sido reconhecidas em novas conceções sobre o processo de aprendizagem.

De acordo com a perspectiva da psicologia positiva, todas as crianças têm o seu valor. Isto significa que todas possuem uma combinação única de forças e competências. Assim, se lhes for transmitido e estimulado na escola este tipo de qualidades, elas vão ganhando autoestima, havendo uma maior probabilidade de a criança encontrar uma realização na vida.

Estudos Empíricos e de revisão desde os anos de 1970 (AbuHilal, 2000; Ashman & Van Kraayenoord, 1998; Bloom, 1976; Chapman, 1988; Chapman & Boersma, 1991; Covington & Omelich, 1979; Hamacheck, 1995; Harter & Pike, 1984; Purkey, 1970, citados por Linhares et.al., 2004) partilham da afirmativa que conhecimentos e sentimentos positivos em relação a si próprio, repercutem no bom funcionamento individual, na motivação e na forma como os indivíduos respondem às demandas da aprendizagem.

Os resultados da investigação corroboram que a Psicologia Positiva aplicada à educação poderá contribuir para a diminuição da frequência de situações crescentemente sucedidas atualmente, principalmente a depressão e a ansiedade entre os jovens e o débil aumento de satisfação face à vida exteriorizado por eles nos últimos anos. Conquanto a grande melhoria das suas condições de existência (Ernst et.al., 2009), há ainda um aumento do sofrimento psíquico e da doença mental em crianças e adolescentes (Green et.al., 2011). Conforme os prévios autores, as provas apontam para a necessidade de existir uma abordagem mais proativa e menos reativa no contexto da saúde mental, que envolve a escola e a necessidade de promover o desenvolvimento dos alunos de uma forma holística, isto é, com uma maior centralização no seu bem-estar, ainda que, no passado, as escolas tenham estado mais apostadas na excelência académica, tomada como prova única para o seu sucesso.

Em suma, Seligman (2011) utiliza três argumentos vigorosos em defesa de que o bem-estar deva constituir objeto de ensino nas escolas: como uma solução para as depressões; como uma forma de aumentar a satisfação face à vida; como um potenciador do desenvolvimento do pensamento criativo e de uma melhor aprendizagem.

As escolas constituem ambientes propícios para o desenvolvimento de iniciativas e de programas de bem-estar, dado que albergam alunos que passam lá a maior parte do seu tempo, onde as interações e experiências entre estes, os professores e o pessoal auxiliar são elementares para a construção de uma prática de vida saudável e equilibrada (Seligman et.al., 2009).

De acordo com Marujo (2008), educar é aproveitar toda a criatividade, habilitação e sinergia para estimular o melhor que há nos seres humanos, identificando, acentuando e aperfeiçoando os traços positivos e utilizando as regras sociais de comunhão e respeito. Para além disso, este autor dita que a escola usa uma linguagem educativa com o fim de partilhar sentidos e interpretações, devendo constituir uma posse partilhada por todos os alunos, uma linguagem vasta, afetiva, intelectual, social e valorativa, que leve ao conhecimento e à aprendizagem.

Hoje em dia, um número crescente de escolas está a desenvolver operações no âmbito da Psicologia Positiva, tendo como assento atividades que se propõem a aumentar o bem-estar, através da reconhecimento e evolução dos pontos fortes de cada aluno, as “character strengths”, desenvolvendo a Gratidão e guiando até à visualização do melhor possível de cada um por si mesmo (Seligman et.al., 2005; Lyubomirsky & Sheldon, 2006).

É possível, deste modo, assegurar que a Psicologia Positiva é extraordinariamente pertinente para a escola, pois contribui para a perceção e progresso de altos níveis de bem-estar psicológico de alunos, professores, pessoal não docente e pais (Green et.al., 2011).

É então crucial que o professor promova pensamentos otimistas e esperançosos, incentive a capacidade de superação de obstáculos, eduque para a prática do perdão e do pedido do mesmo, contribua para a formação de uma autoestima firme e vigorosa e nunca deixe que os seus alunos se desmotivem da aprendizagem. Para tal, é necessário que a criança se sinta confortável nos outros domínios de desenvolvimento. Sendo assim, é vital a habilidade do jovem desenvolver e manter relacionamentos saudáveis, estabelecendo vínculos afetivos significativos.

PARTE II – OPÇÕES METODOLÓGICAS

9. Contexto da investigação

Os autores Park y Peterson (2009a: 74, citados por Monge et.al., 2012, p. 42) defendem que o trabalho das forças de caráter na escola traz vantagens para a criança:

“As forças do caráter são uma família de traços positivos que se manifestam num conjunto de pensamentos, sentimentos e ações. São o fundamento de um desenvolvimento saudável e duradouro. São essenciais para o bem-estar da sociedade em geral. Há uma evidência cada vez maior de que as forças de caráter jogam importantes papéis no desenvolvimento positivo dos jovens, não só como fatores protetores em geral, prevenindo ou atenuando psicopatologias e problemas, mas também possibilitando condições que promovam a prosperidade e o desenvolvimento. As crianças e jovens que possuem um certo conjunto de forças de caráter são mais felizes, tem um melhor rendimento na escola, são mais populares entre os seus iguais e têm menos problemas psicológicos e de conduta. Estas forças podem ser cultivadas e potenciadas por uma adequada educação familiar e escolar, por diversos programas de desenvolvimento juvenil e por comunidades saudáveis”.

Para a avaliação das forças de caráter foi aplicado um questionário em crianças do 3º ano de escolaridade.

Este estudo decorreu numa instituição de ensino pública, localizada na freguesia de Nevogilde, na cidade do Porto.

O motivo de o estudo ter decorrido nesta instituição foi devido ao facto de o Estágio II em Ensino Básico -1º Ciclo, ter sido realizado nesta escola que engloba as valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição tem uma população total de 550 alunos, 400 no 1º ciclo, distribuídos por 16 salas e 150 no pré-escolar, distribuídos por 6 salas.

A instituição é constituída por uma biblioteca, uma sala de reuniões, gabinetes, uma enfermaria, uma sala de professores, um ginásio, balneários, duas cozinhas e o refeitório.

A população escolar é proveniente de um nível social médio alto e o nível de instrução dos pais situa-se nos níveis, médio e superior.

10. Caracterização da amostra

O inquérito foi efetuado a uma turma do 3º ano da escola acima referenciada. A turma era composta por 27 alunos, dos quais 15 rapazes e 12 raparigas. Destas 27 crianças, só 24 responderam ao inquérito. As outras 3 não responderam visto uma ter faltado no dia em que o inquérito foi realizado, uma não foi autorizada pelos pais a fazer o inquérito e a outra não trouxe a autorização assinada.

Em termos etários a grande maioria dos alunos no momento da realização do inquérito tinha 8 anos e os restantes tinham feito 9 anos há pouco tempo.

A turma no geral tem um bom rendimento escolar, só 3 alunos é que apresentam mais dificuldades principalmente a matemática, contudo é uma turma unida em que todos percebem que cada um tem o seu papel dentro da sala.

11. Procedimentos

Como era mais conveniente e havia mais nível de proximidade, a turma escolhida para responder ao inquérito foi aquela em que estava a ser realizado o estágio. Nesta turma do 3º ano os alunos estavam na faixa etária dos 8 e 9 anos. O inquérito usado era apropriado para crianças a partir dos 8 anos de idade.

Este estudo foi realizado a uma única turma pelo facto do questionário aplicado ser composto por 198 perguntas, sendo muito extenso e difícil de aplicar a uma amostra com mais turmas.

Para tentar dar resposta à pergunta de partida: “De que forma a psicologia positiva pode contribuir para o sucesso escolar?”, foi realizado um estudo com uma turma do 3ºano. Nesse estudo o método utilizado foi o inquérito por questionário, que só apresenta questões fechadas e para cada questão existem cinco respostas qualitativas, devendo apenas ser selecionada uma resposta.

O inquérito por questionário com respostas fechadas foi o método escolhido para facilitar a resposta por parte da criança, baseado no questionário Via Strength Survey for Children, com questões simples, partindo dos itens do questionário, para cada uma das forças de carácter.

Foi usado o inquérito por questionário, retirado do site authentic happiness da Universidade da Pensilvânia. Seguidamente foi feita uma tradução por uma pessoa portuguesa com formação em língua inglesa, visto o inquérito estar em inglês.

Antes de aplicar o questionário às crianças, foi obtido o consentimento informado (Anexo 1) do encarregado de educação.

Foi entregue um questionário a cada um dos alunos que participaram no inquérito pela estagiária, tendo a mesma orientado a resposta ao mesmo.

Foi solicitado a cada aluno para escrever o nome e idade no campo respetivo do inquérito.

De seguida, procedeu-se a uma leitura em voz alta das primeiras 20 questões e uma explicação de cada uma. Foi também explicado que cada questão tem 5 respostas podendo só ser escolhida uma delas. No decorrer do inquérito quando alguma criança tinha dúvidas punha o dedo no ar para pedir ajuda.

Quando terminavam o inquérito, este era recolhido sendo antes verificado se todas as questões estavam respondidas.

Posteriormente, os inquéritos foram inseridos no site da authentic happiness (<https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/questionnaires/strength-survey-children>) sendo colocado o primeiro nome de cada aluno e a sua data de nascimento. Foi obtida assim, uma lista ordenada das vinte e quatro forças que cada um tem mais destacável, como também um texto acompanhando a respetiva força (Anexo 2).

O tratamento dos dados foi desenvolvido a nível quantitativo. Na análise de dados vamos observar quais foram as forças de carácter e virtudes dominantes no geral e segundo o género.

Os dados foram inseridos na aplicação Microsoft Excel, Versão 2013.

12. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação

Neste estudo foi utilizado como instrumento o questionário “Values in Action Inventory of Strengths, (VIA-IS) de Peterson e Seligman (2004), especificamente a versão para crianças Via Strengths Survey for Children (anexo 3). Esta é uma versão abreviada da criada para os adultos sendo adaptada para as crianças e jovens entre os 8 e os 17 anos. O inventário VIA para jovens é um questionário de autorrelato constituído por 198 questões, estando disponível online de forma gratuita (www.viacharacter.org). O questionário é constituído por itens estilo Likert de 5 pontos, sendo o tempo aproximado de resposta de 40 a 50 minutos.

Foi escolhido este inquérito para a realização deste estudo porque tem uma ampla validação científica e principalmente porque este inquérito permite às crianças perceberem quais são as suas forças mais predominantes.

Fundamentação e descrição do questionário “Values in Action Inventory of Strengths, (VIA-IS)

Um dos temas centrais da psicologia positiva é o estudo das forças pessoais. Podemos encontrar os seus antecedentes nas várias teorias e investigações que a psicologia da personalidade vem fornecendo há várias décadas. O estudo científico da personalidade pretende identificar e descrever as diferenças individuais, que são aqueles aspetos que caracterizam cada pessoa e os difere dos outros. A investigação em relação às forças pessoais, é conhecida como “teoria de rasgos”, entendida como padrões de conduta, pensamentos e emoções relativamente estáveis, que fazem com que nos comportemos de um modo mais ou menos persistente para uma grande diversidade de situações. Hoje assume-se a importância de considerar de modo equilibrado, as características da pessoa como os contextos em que a pessoa se desenvolve (Peterson y Seligman, 2004: 10-1, citados por Monge et.al., 2012, p. 41).

Constituindo atualmente uma das preocupações da Psicologia Positiva, as forças de carácter podem ser definidas segundo Peterson & Seligman (2004), como traços positivos retratados nos pensamentos, sentimentos e comportamentos de um indivíduo. Ainda há a possibilidade de estas serem descritas como componentes psicológicos, processos e mecanismos que definem as virtudes. Por sua vez, as virtudes podem ser definidas como as características morais centrais presentes num indivíduo, sendo as Forças de Carácter, algo semelhante a rotas distintas que conduzem e permitem a presença de uma ou outra virtude.

Seligman e um grupo de investigadores liderado por ele centraram-se em descobrir e investigar quais são os traços positivos ou forças. Como resultado deste trabalho foi publicado o livro de referência da saúde mental na sua vertente positiva: *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*.

Durante a última década Peterson e Seligman lideraram um trabalho que se iniciou em 1999 quando um grupo de investigadores propôs criar um catálogo das forças humanas. Este grupo estava interessado em encontrar uma lista de traços positivos da personalidade que permitam que consideremos alguém uma boa pessoa cumulativamente que fosse válido para todas as pessoas independentemente do seu

ambiente cultural e social. Depois de ser analisado as tradições religiosas, filosóficas e culturais mais representativas, catálogos já existentes de virtudes, estudos psicológicos sobre traços positivos, investigações sobre o desenvolvimento infantil e juvenil bem como contribuições de reconhecidos filósofos neste tema, surgiu um conjunto de seis traços positivos desejáveis com ampla aceitação universal que foram chamadas de virtudes. As seis virtudes são: sabedoria e conhecimento, coragem, humanidade, justiça, temperança, transcendência.

Como estas virtudes são muito abrangentes e abstratas e com intuito de estas ficarem o mais operativo possível pensou-se numa série de forças pessoais que podem ser definidas como estilos moralmente valoráveis de pensar, sentir e atuar que contribuem para uma vida em plenitude (Monge et.al., 2012, p. 42). (Tabela 1)

Tabela 1 – Classificação das virtudes e forças de caráter

Virtudes	Forças de caráter
Sabedoria e Conhecimento	Criatividade, Curiosidade, Desejo de Aprender, Pensamento Crítico, Perspetiva
Coragem	Bravura, Persistência, Integridade, Vitalidade,
Humanidade	Bondade, Amor, Inteligência Social
Justiça	Equidade, Cidadania, Liderança,
Temperança	Prudência, Humildade, Autocontrolo, Perdão
Transcendência	Gratidão, Apreciação da Beleza, Humor, Esperança, Espiritualidade

Foram identificadas 24 forças e cada uma das seis virtudes expressa-se e identifica-se mediante as forças pessoais que a caracterizam (Park, Peterson & Seligman, 2004, p. 606).

Sabedoria e conhecimento – Forças cognitivas que implicam a aquisição e o uso do conhecimento.

Criatividade – [originalidade, talento]: pensar em formas novas e produtivas de

fazer as coisas e abrange a realização artística, mas não se limita a ela.

Curiosidade – [interesse, busca de novidades, abertura a experiências]: ter interesse por novas experiências e conhecimentos, considerar todos os assuntos e temas fascinantes e explorar e descobrir.

Pensamento crítico – [mente aberta]: pensar sobre as coisas e examiná-las de todos os lados e não tirar conclusões precipitadas. Ser capaz de mudar o pensamento perante as evidências e pesar todas as evidências de forma justa.

Desejo de aprender – Dominar novas habilidades, tópicos e corpos de conhecimento, seja por conta própria ou formalmente. Obviamente relacionada com a força da curiosidade, mas vai além dela para descrever a tendência para adicionar algo, sistematicamente, ao que se sabe.

Perspetiva – [sabedoria]: ser capaz de fornecer conselhos sábios aos outros, ter maneiras de olhar para o mundo que fazem sentido para si e para outras pessoas.

Coragem – Forças emocionais que envolvem o exercício de concluir metas face a obstáculos externos ou internos.

Bravura – [valentia]: Não recuar perante a ameaça, desafio, dificuldade ou dor, fazer o que é certo, mesmo se houver oposição. Agir com convicções mesmo que impopulares e inclui coragem física, mas não se limita a ela.

Persistência – [perseverança, diligência]: terminar o que se inicia e persistir num curso de ação, apesar dos obstáculos. Ter prazer em completar tarefas.

Integridade – [autenticidade, honestidade]: falar a verdade, mas de forma mais ampla, apresentar-se de uma forma genuína, sem ser pretensioso e assumir a responsabilidade pelos seus sentimentos e ações.

Vitalidade – [força, energia]: encarar a vida com entusiasmo e energia, não fazer as coisas pela metade e viver a vida como uma aventura. Sentir-se vivo e ativo.

Humanidade – Forças interpessoais que envolvem cuidar, oferecer amizade e

carinho aos outros.

Amor – [capacidade de amar e ser amado]: valorizar relações estreitas com os outros, em particular aqueles em que a partilha e carinho são recíprocos e estar perto de pessoas.

Bondade – [generosidade, cuidado, compaixão, amor altruísta, amabilidade]: fazer favores e boas ações a terceiros, ajudá-los e cuidar deles.

Inteligência Social – [inteligência emocional, inteligência pessoal]: estar ciente dos motivos e sentimentos das outras pessoas e dos seus, saber o que fazer para se adaptar em diferentes situações sociais. Ter empatia com os outros, perceber o que é importante para o outro.

Justiça – Forças cívicas que estão na base de uma vida saudável, em comunidade.

Cidadania – [responsabilidade social, lealdade, trabalho de equipa]: trabalhar bem como membro de um grupo ou equipa, ser leal ao grupo e fazer a sua parte.

Equidade – Tratar todas as pessoas da mesma forma de acordo com noções de equidade e justiça. Não deixar sentimentos pessoais interferirem nas decisões sobre os outros e dar a todos uma oportunidade justa.

Liderança – Incentivar um grupo no qual cada membro tem as suas tarefas, e ao mesmo tempo manter boas relações no seio do grupo. Organizar atividades de grupo e faze-las acontecer.

Temperança - Forças que protegem contra os excessos.

Perdão – Perdoar aqueles que erram, dar às pessoas uma segunda oportunidade e não ser vingativo.

Humildade – Deixar as suas realizações falarem por si. Não buscar ser o centro das atenções e não se considerar mais especial do que os outros.

Prudência – ser cuidadoso sobre as suas escolhas, não correr riscos desnecessários. Não dizer ou fazer coisas que podem mais tarde ser lamentadas.

Autocontrole – Controlar, de certa forma, o que se sente e faz. Ser disciplinado e controlar os seus impulsos e emoções.

Transcendência - Forças que geram conexões com o Universo e dão sentido à vida.

Apreciação da beleza – [admiração, maravilha, elevação]: notar e apreciar a beleza, excelência, e/ou o desempenho em todos os domínios da vida, da natureza à arte, à matemática, à ciência e à experiência quotidiana.

Gratidão – Estar ciente e grato pelas coisas boas que acontecem e ter tempo para agradecer.

Esperança – [otimismo, orientação para o futuro]: esperar o melhor no futuro e trabalhar para alcançá-lo. Acreditar que um bom futuro é algo que pode ser provocado.

Humor – [brincadeira]: Gostar de rir e brincar e fazer outras pessoas sorrir. Ver o lado bom das coisas.

Espiritualidade – [religião, fé, propósito]: ter crenças coerentes sobre o propósito e significado do universo e da nossa própria existência. Saber onde se encaixa dentro do esquema mais amplo; ter crenças sobre o significado da vida que formam a conduta e proporcionam o conforto.

Para criar esta lista de virtudes e forças foi necessário estabelecer uma série de critérios que permitiu delimitar o que devia ou não ser considerado uma força. Este grupo de critérios permite compreender por que razão algumas possíveis forças não foram inseridas na classificação e outras sim. Os critérios que hoje estão em vigor para determinar se uma força deve incluir-se nesta classificação, segundo (Park, Peterson & Seligman, 2004, p. 605) são:

1. Ubiquidade - é amplamente reconhecida através das culturas contribuindo para a realização individual, satisfação e felicidade.

2. Cumprindo-
contribui para a realização individual, satisfação e felicidade amplamente interpretado.
3. Validade moral – é valorizado por direito próprio e não para os resultados tangíveis que pode produzir.
4. Não diminui os outros – eleva os que o testemunham, produzindo admiração e não inveja.
5. Oposto não feliz – têm obviamente antónimos que são negativos.
6. Traços semelhantes – existe uma diferença individual com generalidade e estabilidade demonstráveis.
7. Passíveis de serem medidas – foi medido com sucesso por pesquisadores como uma diferença individual.
8. Distintas – não é redundante (conceitualmente ou empiricamente) com outras forças de caráter.
9. Padrões – é notavelmente incorporada em alguns indivíduos.
10. Prodígios – é precocemente demonstrado por algumas crianças e jovens.
11. Ausência seletiva – algumas pessoas exibem uma total ausência de determinada força.
12. Instituições – é o alvo deliberado de práticas sociais e rituais que tentam cultivá-lo.

Park e Peterson, identificaram e classificaram as forças de caráter e as virtudes, (2006a, 2006b, 2006c), sendo prosseguidos por Peterson e Seligman (2004), que se centraram na forma de as avaliar. Park e Peterson (2009) referenciam cinco razões que fazem o seu projeto de avaliação das forças de caráter:

- A abordagem ao bom caráter, como um conjunto de traços positivos, projeta-se nos pensamentos, sentimentos e comportamentos. A pluralidade do caráter acarreta uma dimensão que tenha em conta essa amplitude (Pitts & Walker, 1998). Transpondo esta noção de multidimensionalidade do bom caráter, Peterson e Seligman (2004) utilizam o termo “forças de caráter”.
- As componentes do bom caráter devem ser avaliadas de forma a permitirem diferentes graus. Alguns indicadores são importantes por si mesmos e podem ser medidos com simples soluções. No entanto, devem ser considerados apenas indicativos de si próprios, não como marcas de um bom caráter no sentido amplo. As medidas usadas por Peterson e Seligman (2004) medem as forças

isoladamente, com um definido número de itens, em vez de conceberem pontuações compostas em todos os indicadores das distintas forças.

- Ao contrário das investigações que dizem respeito à competência moral, que enfatizam a compreensão das regras morais, Peterson e Seligman (2004) avaliam o caráter de igual modo como se manifesta numa diversidade de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Esta abordagem desvincula o trabalho daqueles que tratam a competência moral em termos do raciocínio moral ou de valores abstratos (Schwartz, 1994).

- A totalidade das forças de caráter foi identificada a partir de virtudes basilares, encontradas em todas as culturas mundiais e ao longo da história (Dahlsgaard, Peterson, & Seligman, 2005; Park, Peterson, & Seligman, 2006). As forças de caráter, que estão indubitavelmente relacionadas com a cultura, não foram abrangidas.

- As medidas não só permitem a confrontação das forças de caráter entre diferentes indivíduos como também possibilitam a identificação das “signatures strengths”, relativamente às outras forças. Paralelamente, ajudam as pessoas a empregar essas forças, no amor e no trabalho, podendo oferecer-lhes um percurso para uma vida psicologicamente concretizada.

O projeto Values in Action (VIA) Classification of Strengths é uma pesquisa apoiada no autorrelato, que permite uma avaliação abrangente das 24 forças de caráter reconhecidas em todas as culturas e organizadas nas seis amplas virtudes, atrás enunciadas (Peterson & Seligman, 2004).

A versão utilizada neste estudo, VIA Strength Survey for Children, contém 198 itens, agrupados em 6 largas dimensões, as virtudes, que integram, por sua vez, dentro de si subcategorias, as forças de caráter.

Cada uma das forças de caráter será resultado da combinação de diversos itens, presentes no questionário usado, devendo ser consideradas variáveis latentes ou constructos de análise. Os itens mencionados são enunciados, na sua maioria, na afirmativa, excetuando um reduzido número, em cada força, que é exprimido na negativa. Todos estes estão em forma de escala de Likert e variam entre um mínimo de 1 (Totalmente em desacordo), 2 (Em acordo), 3 (Neutral), 4 (De acordo) e um máximo de 5 (Totalmente em acordo).

O objetivo deste estudo é perceber de que modo a psicologia positiva pode ser uma mais valia na educação escolar. Para isso realizou-se um inquérito a um grupo de alunos pertencentes a uma turma do 1º ciclo do ensino básico, para descobrir quais são as suas forças mais dominantes. O foco para este estudo foi descobrir as possibilidades educativas que podem advir do trabalho da psicologia positiva na sala de aula nomeadamente das várias forças de carácter.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO, RESULTANTES DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

A amostra é composta por 24 crianças, das quais 10 (41,7%) são raparigas e 14 (58,3%) são rapazes (Figura 1).

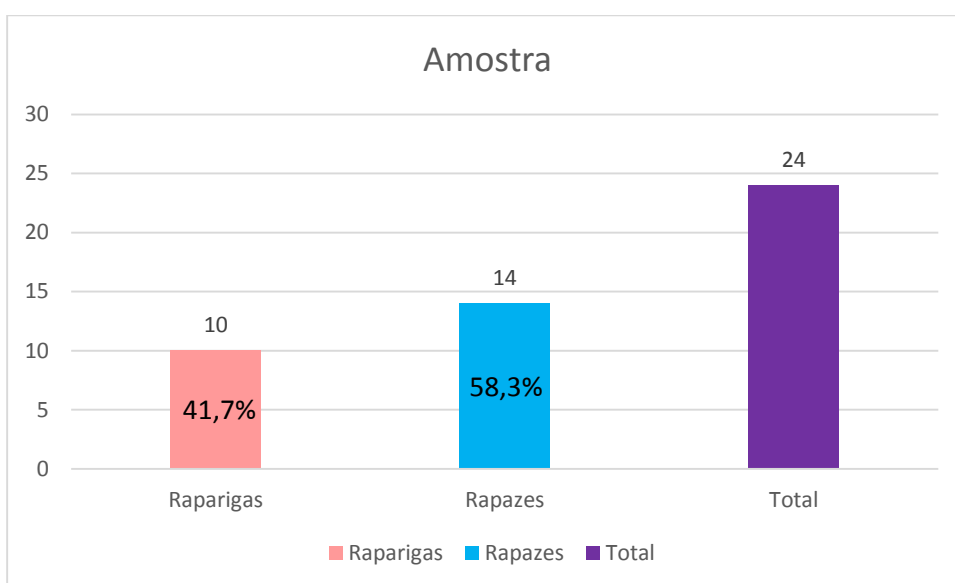


Figura 1 – Dimensão da amostra.

As cinco forças de caráter mais dominantes da turma são: em primeiro lugar a espiritualidade, em segundo lugar a integridade, em terceiro lugar a cidadania, em quarto a gratidão e em quinto lugar a persistência (Figura 2).

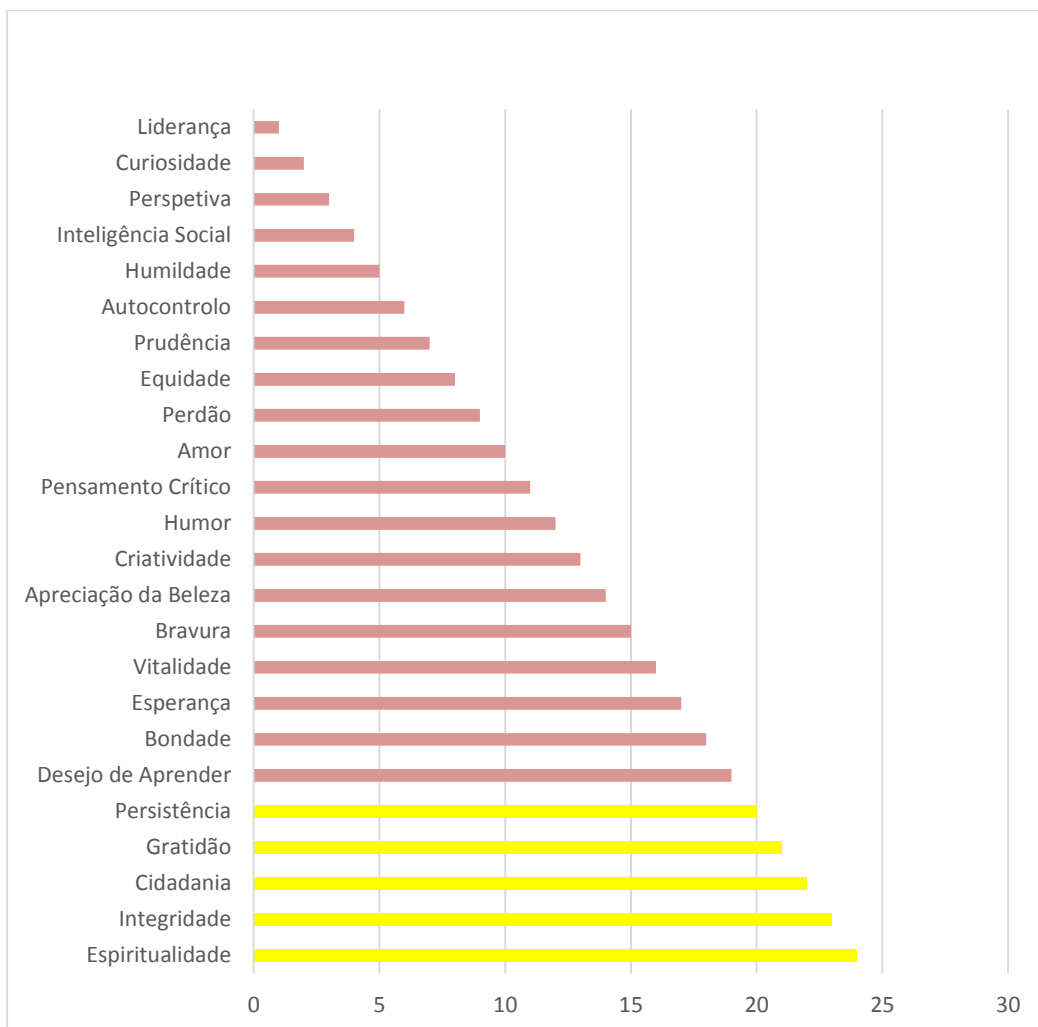


Figura 2 - As Forças de Caráter da totalidade da turma, escaladas pelas melhores classificadas.

As forças que têm uma média mais baixa são aquelas que as 24 crianças possuem mais. Como é o caso da espiritualidade, integridade, cidadania, gratidão e persistência. Pelo contrário as forças que têm uma média mais alta são aquelas que a turma possui menos. Como é o caso da humildade, inteligência social, perspectiva, curiosidade e liderança (Tabela 2).

Tabela 2 - As Forças de Caráter da totalidade da turma com a média de vezes apurada e respetivo desvio padrão.

Forças de Caráter	<u>Média</u>	<u>DP</u>
Espiritualidade	6	5,60
Integridade	7	4,77
Cidadania	7	5,09
Gratidão	8	4,16
Persistência	8	5,54
Desejo de Aprender	9	6,59
Bondade	10	5,92
Esperança	10	6,51
Vitalidade	11	5,08
Bravura	11	6,16
Apreciação da Beleza	12	7,16
Criatividade	12	6,55
Humor	13	5,04
Pensamento Crítico	13	5,47
Amor	14	5,43
Perdão	15	6,05
Equidade	15	6,36
Prudência	15	6,53
Autocontrolo	16	4,80
Humildade	17	5,71
Inteligência Social	17	4,19
Perspetiva	18	4,62
Curiosidade	19	6,92
Liderança	19	6,15

As cinco forças dominantes nos rapazes são: em primeiro lugar a espiritualidade, em segundo lugar a cidadania, em terceiro a gratidão, em quarto lugar o desejo de aprender e em quinto lugar a integridade (figura 3).

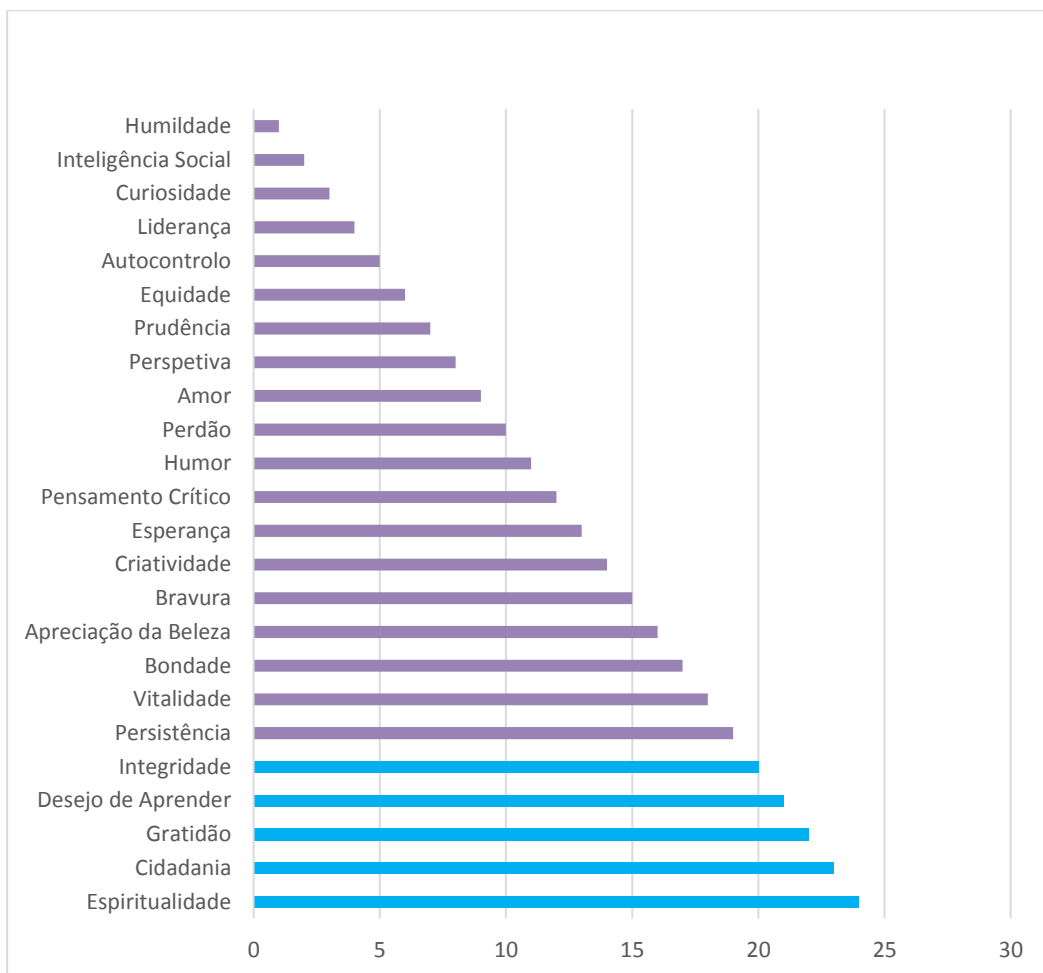


Figura 3 - As Forças de Caráter dos rapazes da turma escaladas pelas mais classificadas.

Relativamente às raparigas as cinco forças dominantes são: em primeiro lugar a integridade, em segundo lugar a persistência, em terceiro a espiritualidade, em quarto lugar a cidadania e em quinto lugar a esperança (Figura 4).

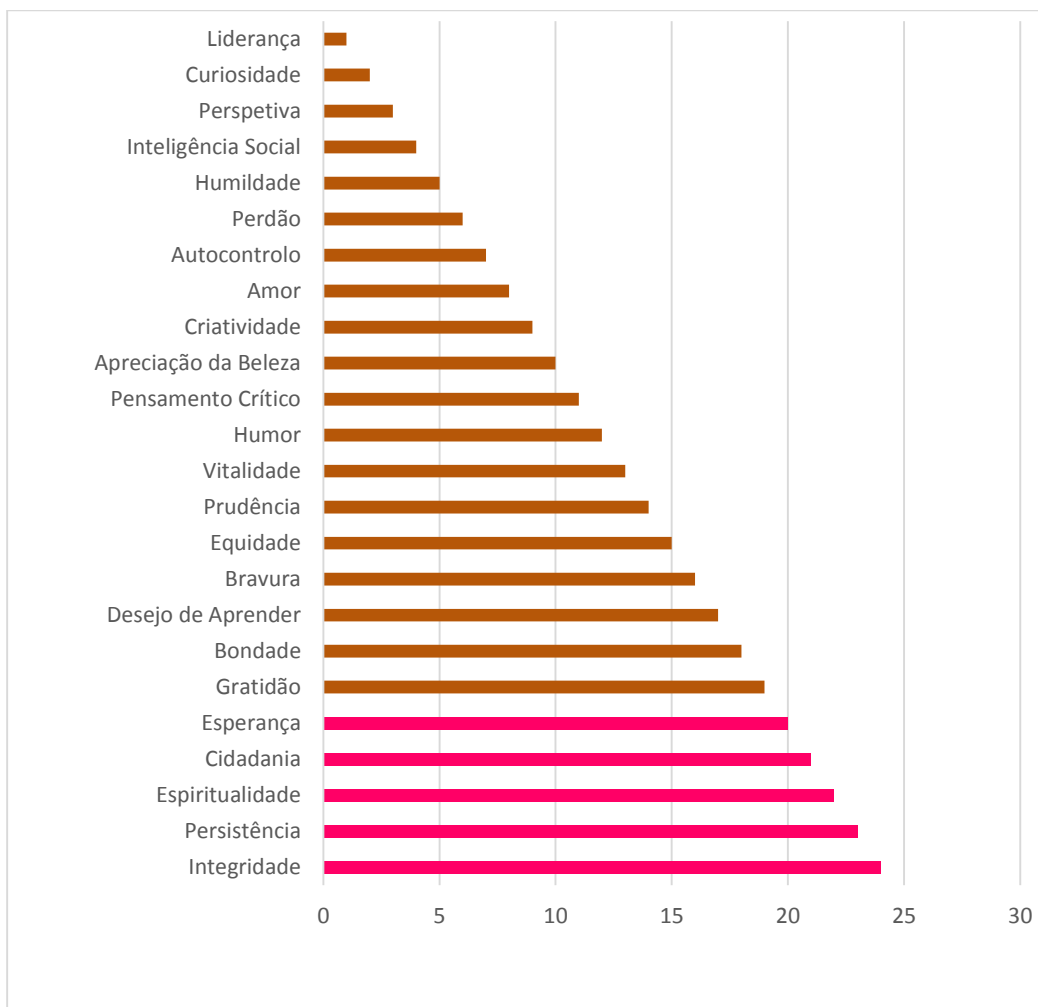


Figura 4 - As Forças de Caráter das raparigas da turma escaladas pelas mais classificadas.

Podemos observar que a força espiritualidade foi a força dominante para 5 crianças, foi a segunda força para 4 crianças, foi a terceira, quinta, sétima e oitava força para 2 crianças e a quarta, sexta, nona, décima, décima segunda, décima oitava e vigésima quarta para 1 criança (Figura 5).

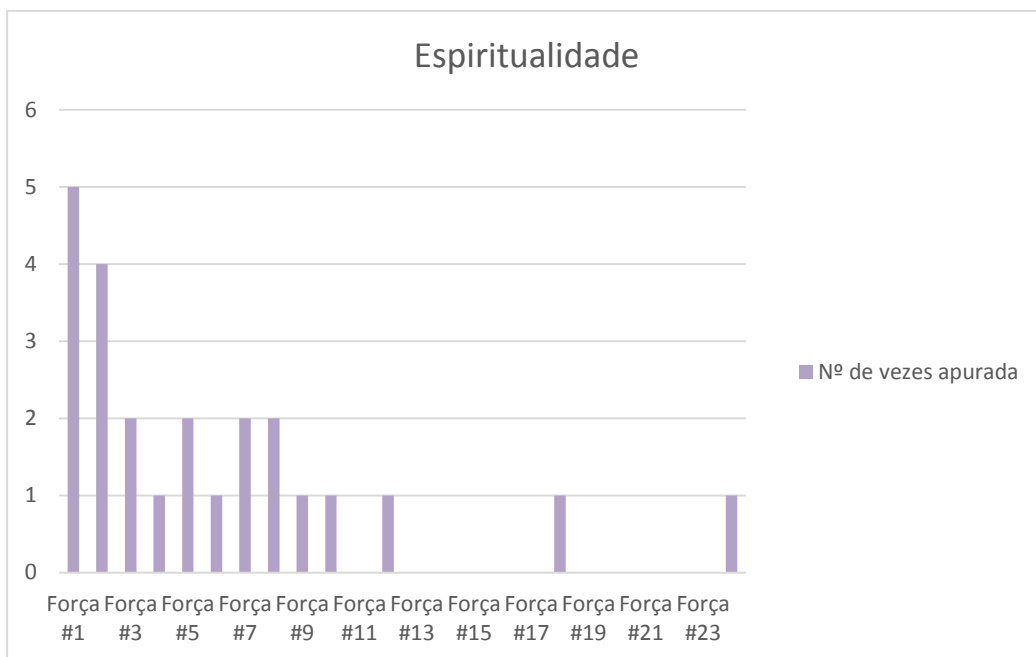


Figura 5 - Nº de vezes em que foi apurada.

Em relação à força integridade, esta foi a força dominante para 4 crianças, foi a quarta, a sexta, a sétima e a nona força para 3 crianças, foi a força décima quarta para 2 crianças e foi a segunda, terceira, quinta, décima terceira, décima sexta e décima sétima força para 1 criança (Figura 6).

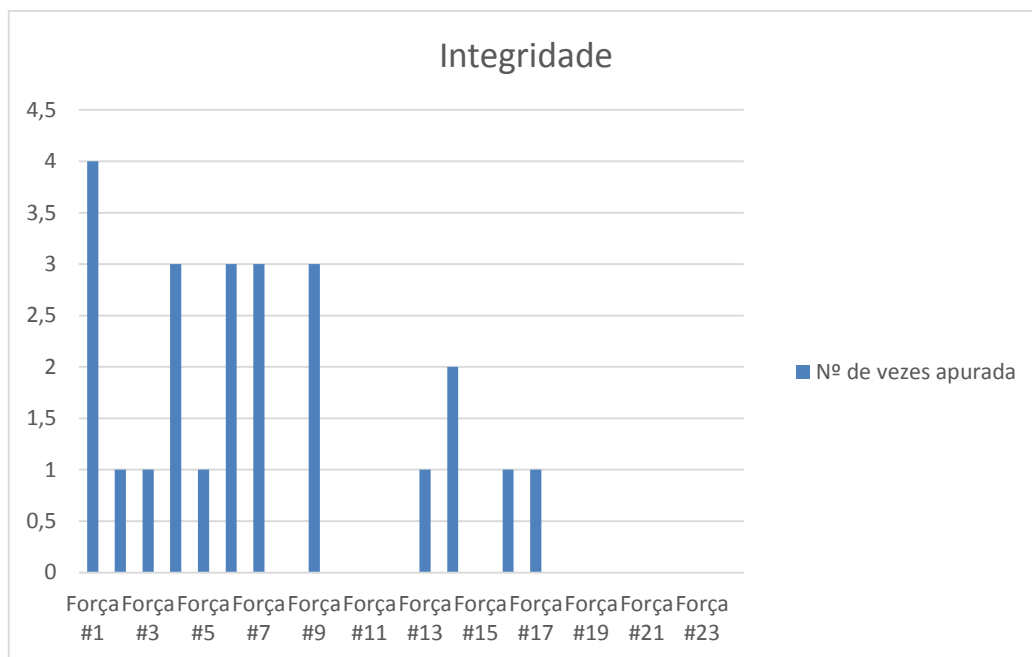


Figura 6 - Nº de vezes em que foi apurada.

Em relação á força cidadania, esta foi a primeira e quarta força para 3 crianças, foi a segunda, terceira, quinta, sétima e décima oitava força para 2 crianças e foi a sexta, oitava, nona, décima, décima primeira, décima segunda, décima terceira e décima quinta força para 1 criança (Figura 7).

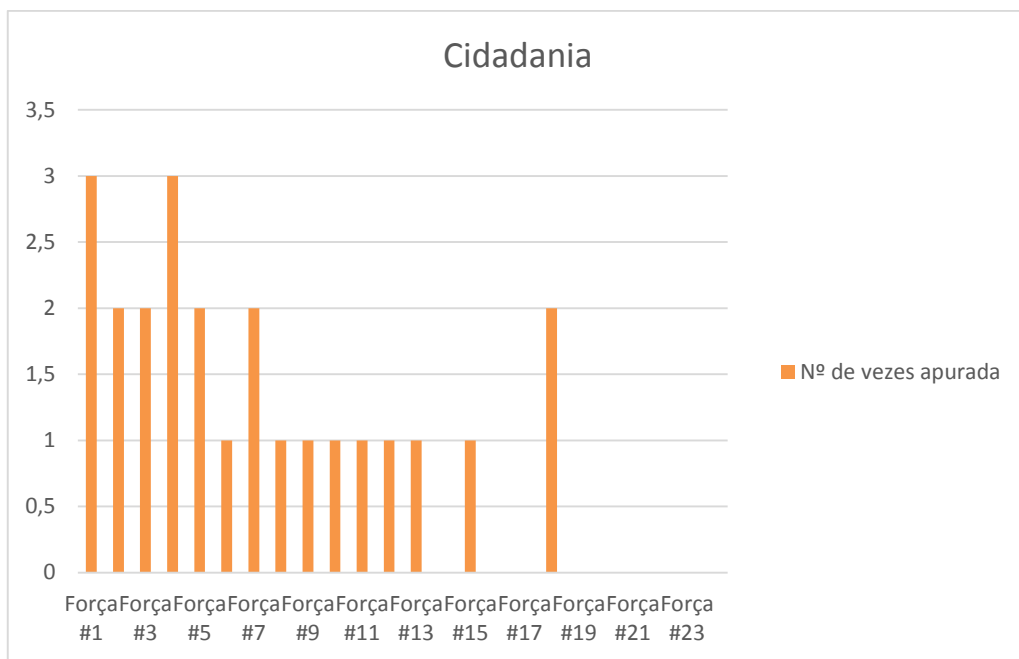


Figura 7 - Nº de vezes em que foi apurada.

A força gratidão, foi a quinta e a sétima força para 3 crianças, foi a primeira, terceira, oitava, décima e décima segunda para 2 crianças, e foi a segunda quarta, sexta, nona, décima primeira, décima terceira, décima quinta e décima sexta para 1 criança (Figura 8).

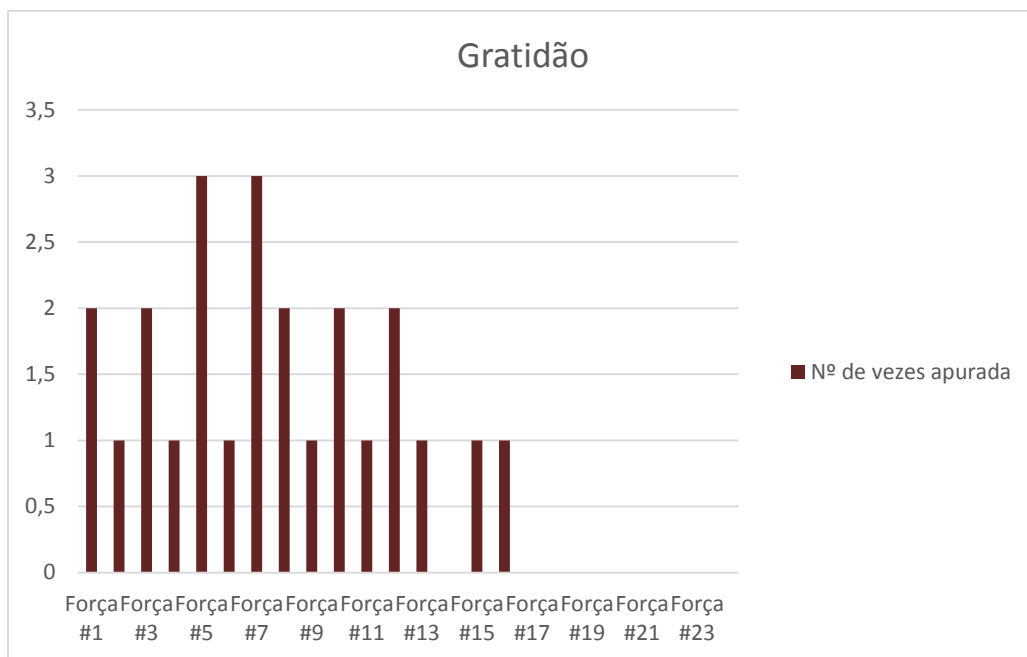


Figura 8 - Nº de vezes em que foi apurada.

Quando avaliada a força persistência, verificamos que foi a terceira força para 4 crianças, foi a quarta, oitava e décima força para 3 crianças, foi a segunda força para 2 crianças e foi a primeira, quinta, sexta, nona, décima primeira, décima quarta, décima sétima, décima nona e vigésima segunda força para 1 criança (Figura 9).

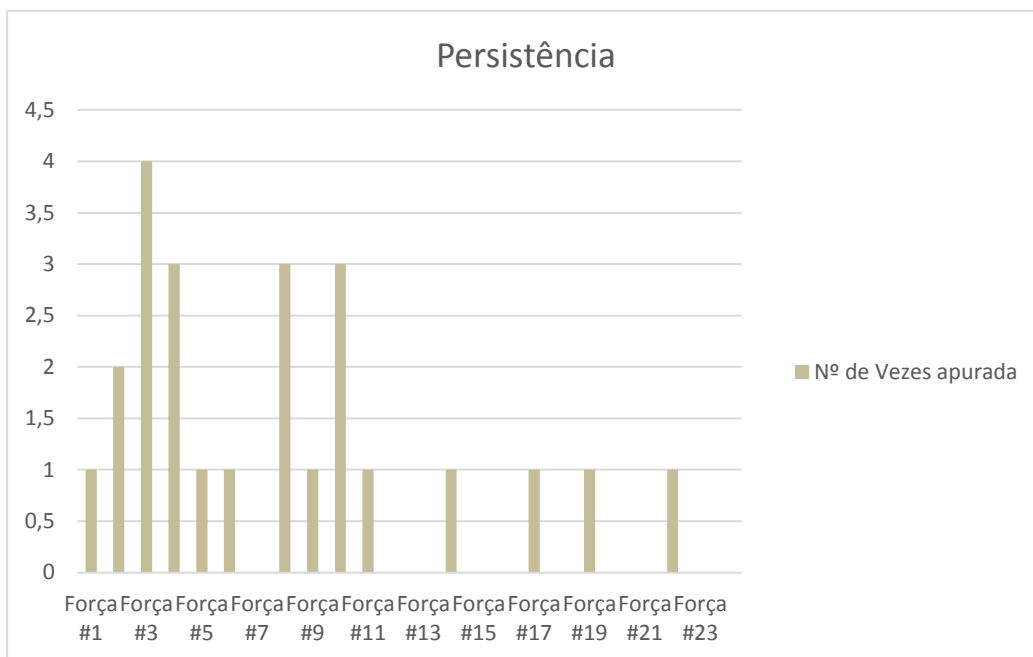


Figura 9 - Nº de vezes em que foi apurada.

Relativamente ao género, a força dominante das raparigas é a integridade e a dos rapazes é a espiritualidade. A força menos dominante nas raparigas podemos observar que é a liderança e nos rapazes é a humildade (Tabela 3).

Tabela 3 - As Forças de Caráter dos meninos versus meninas com a média de vezes apurada.

Forças de Caráter	<u>Média</u> <u>Meninos</u>	<u>Média</u> <u>Meninas</u>
Espiritualidade	6	7
Integridade	9	5
Cidadania	7	7
Gratidão	7	8
Persistência	9	6
Desejo de Aprender	8	9
Bondade	10	9
Esperança	12	7
Vitalidade	10	13
Bravura	11	12
Apreciação da Beleza	11	14
Criatividade	11	14
Humor	13	13
Pensamento Crítico	13	14
Amor	14	14
Perdão	14	16
Equidade	17	12
Prudência	16	12
Autocontrolo	17	15
Humildade	18	16
Inteligência Social	18	17
Perspetiva	16	19
Curiosidade	17	20
Liderança	17	21

Observamos que a espiritualidade foi a força dominante para 21% das crianças, a integridade foi a força dominante para 17% das crianças e a força cidadania a força dominante para 13% das crianças, a força gratidão, desejo de aprender e a apreciação da beleza foram as forças dominantes para 8% das crianças. As forças persistência, bondade, vitalidade, bravura, amor e liderança foram as forças dominantes para 4% das crianças.

Tabela 4 - As Forças de Caráter da totalidade da turma com a média de vezes apurada e o top das melhor classificadas e das piores classificadas.

Forças de Caráter	<u>Média</u>	<u>Nº de vezes</u> <u>Força#1 (%)</u>	<u>Nº de vezes</u> <u>Força#24 (%)</u>
Espiritualidade	6	21%	4%
Integridade	7	17%	0%
Cidadania	7	13%	0%
Gratidão	8	8%	0%
Persistência	8	4%	0%
Desejo de Aprender	9	8%	0%
Bondade	10	4%	0%
Esperança	10	0%	0%
Vitalidade	11	4%	0%
Bravura	11	4%	0%
Apreciação da Beleza	12	8%	0%
Criatividade	12	0%	0%
Humor	13	0%	4%
Pensamento Crítico	13	0%	0%
Amor	14	4%	0%
Perdão	15	0%	0%
Equidade	15	0%	0%
Prudência	15	0%	8%
Autocontrole	16	0%	4%
Humildade	17	0%	13%
Inteligência Social	17	0%	8%
Perspetiva	18	0%	4%
Curiosidade	19	0%	33%
Liderança	19	4%	21%

Por outro lado podemos perceber que a força curiosidade foi a força menos dominante para 33% das crianças, a liderança a força menos dominante para 21% das crianças, seguida da humildade que foi a força menos dominante para 13%, as forças inteligência social e prudência foram as forças menos dominante para 8% das crianças. As forças perspectiva, autocontrole, humor e espiritualidade foram as forças menos dominante para 4% das crianças (Tabela 4).

Tabela 4 - As Forças de Caráter da totalidade da turma com a média de vezes apurada e o top das melhor classificadas e das piores classificadas.

Podemos observar que a virtude dominante da turma é a coragem que engloba as forças bravura, vitalidade, integridade e persistência. Por outro lado, a virtude menos dominante é a temperança que inclui as forças autocontrole, humildade, perdão e prudência (Figura 10).



Figura 10 - A distribuição das Virtudes da totalidade da turma, com referências às suas Forças de Caráter.

Quanto ao gênero, a virtude dominante nos rapazes é a coragem e a menos dominante é a temperança (Figura 11).

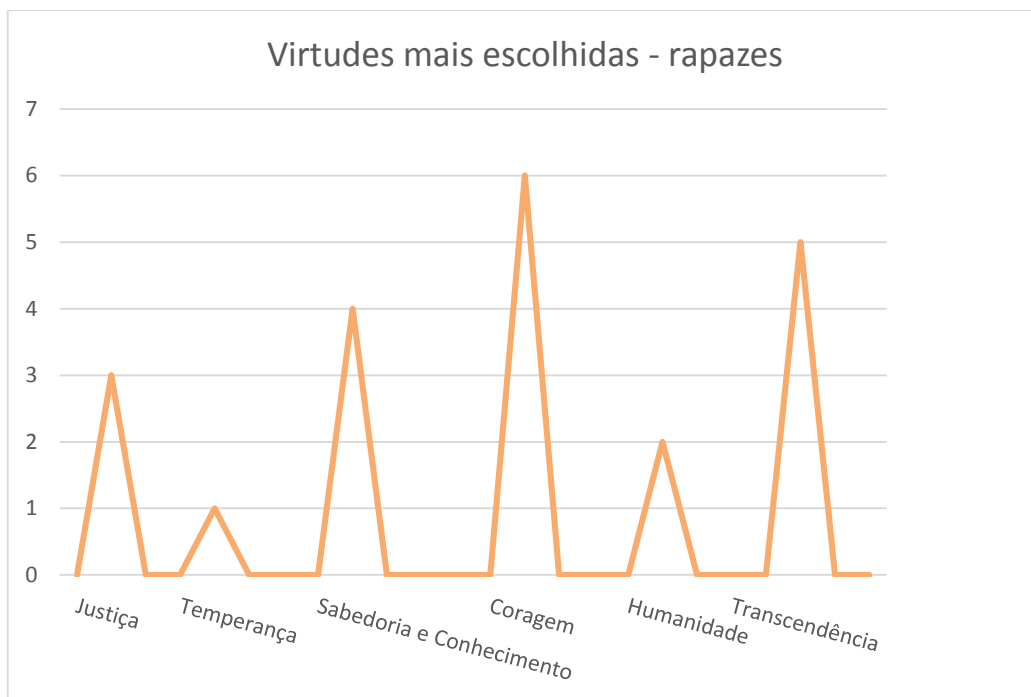


Figura 11 - Distribuição das Virtudes dos rapazes.

No caso das raparigas a virtude dominante é a coragem e a menos dominante é a sabedoria (Figura 12).

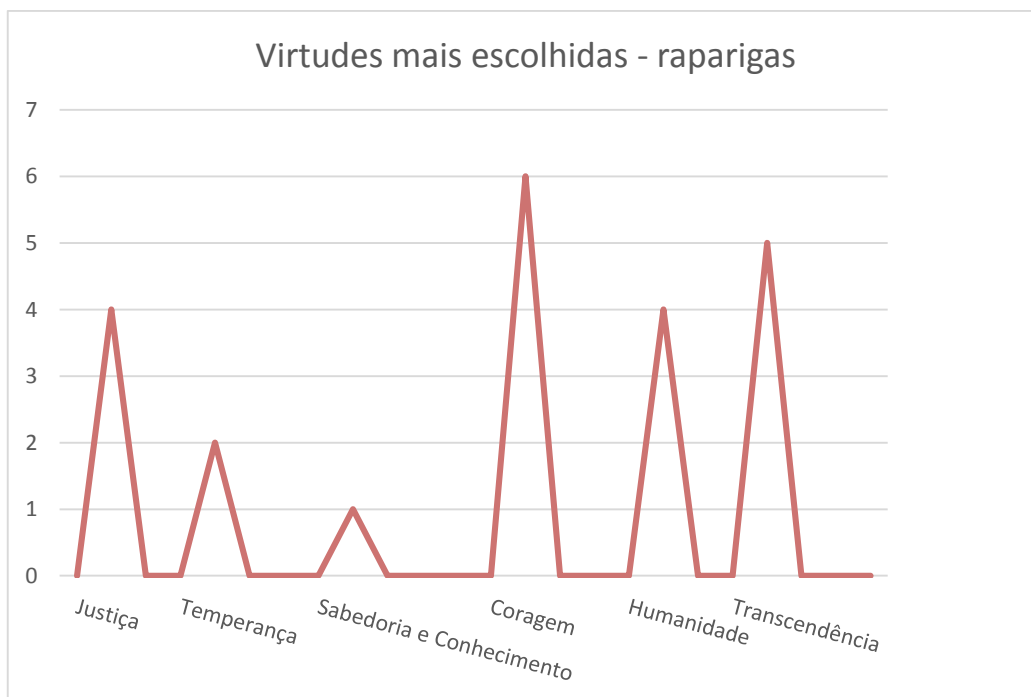


Figura 12 - Distribuição das Virtudes das meninas.

Investigações tendo como base de estudo o sistema de virtudes e forças relacionadas com o setor da educação (Peterson y Seligman, 2004; Park, Peterson y Seligman, 2004; Park y Peterson, 2009a y 2009b; Peterson y Park, 2009, citados por Monge et.al., 2012, p. 47-48), referem que:

1- A maior parte das forças se correlacionam positivamente com a satisfação na vida, todavia esta relação é consideravelmente inferior no caso das forças que correspondem à virtude, sabedoria e conhecimento. Estes autores referem que o que lhes capta a atenção é o facto de a escola priorizar os aspetos relacionados com o saber, mesmo quando a realidade mostra que este por si só não conduz garantidamente a uma vida feliz. As forças mais vitais na satisfação na vida são: a esperança, vitalidade, gratidão, amor e curiosidade. Por outro lado, a humildade e as forças intelectuais, de apreciação da beleza, criatividade, pensamento crítico e desejo pela aprendizagem aparentam revelar uma associação muito frágil com a satisfação vital.

2- Qualquer excesso de força não conduz à diminuição do contentamento com a vida do indivíduo, mas sim o contrário, isto é, quanto mais se possui uma força, mais satisfação se apresenta na vida.

3- Os estudantes mais populares tendem a ter pontuação alta nas forças de justiça (liderança equidade) e nas de temperamento (autocontrolo, prudência e perdão). A nível escolar, é de notar que estas forças de carácter social promovem a relação entre iguais e, assim, são relevantes para o bem-estar pessoal. Outro dado interessante é que as forças relacionadas com a humanidade (amor e bondade) não parecem ter uma relação direta com a popularidade dos alunos.

4- A posse de determinadas forças divulga um índice menor de psicopatologias em crianças e jovens. Mais precisamente, valores como a esperança, a vitalidade e a liderança mostram amparar o indivíduo frente à depressão e aos transtornos de ansiedade, enquanto a persistência, a integridade, a prudência e o amor orientam a pessoa numa exteriorização menos frequente dos problemas com o uso de agressividade.

5- Certos dados sugerem uma relação entre o rendimento académico e as forças, sendo que as mais alistadas a um melhor rendimento escolar são persistência, equidade, gratidão, integridade, esperança e perspectiva. Este facto é importante, visto que indica também que os aspetos intelectuais exigem fatores de índole não intelectual,

que apoiam o proveito acadêmico.

6- No entanto, ainda continuamos sem perceber se as forças causam felicidade. Apesar de as investigações recentes terem encontrado correlações entre as duas variáveis, é difícil entender como atuam as forças sobre o bem-estar humano. Não obstante, de acordo com o conceito de *eudaimonía* de Aristóteles, a felicidade não é uma consequência da ação virtuosa, mas é inerente a tal ação. Ou seja, a felicidade não vem depois de uma boa ação, mas acompanha-a.

Verificamos que neste grupo de crianças só a força gratidão está no “top das cinco forças” mais pontuadas, contudo nenhuma das forças que ostentam revelar uma associação muito frágil com a satisfação na vida estão dentro das mais cotadas (Tabela e Figura 2).

No nosso estudo, verificamos também que as forças persistência e gratidão estão entre as cinco forças com pontuação mais elevada, tendo a turma que respondeu ao presente inquérito um bom rendimento escolar (Tabela e Figura 2).

Em relação aos dados obtidos podemos observar que as forças liderança, equidade, autocontrolo, prudência e perdão são das forças menos pontuadas na turma, segundo os autores acima referidos existe uma relação positiva entre estas forças e a popularidade (Tabela e Figura 2).

Podemos verificar nos dados obtidos que as forças esperança e vitalidade, não são das mais dominantes, mas estão em oitavo e nono lugar respetivamente no ranking ordenado das 24 forças de caráter (Tabela 2).

De acordo com certos estudos, o otimismo e o pessimismo executam um papel crucial na adaptação à escola. Efetivamente, os alunos mais otimistas são mais aptos para enfrentarem triunfalmente os desafios colocados pela escola em relação aos pessimistas (Boman & Yates, 2001).

Ainda sobre este assunto, Boman, Smith e Curtis (2003) chegam à conclusão de que as crianças com elevados níveis de pessimismo são provavelmente mais hostis face à escola e mais propensas ao recurso a formas destrutivas como forma de lidar com os seus estados irritáveis, o que não se verifica nos alunos com altos níveis de otimismo.

Isto comprova que otimismo e expectativa funcionam como fatores de proteção contra os estados depressivos nas crianças, na medida em que as tornam mais capazes de recuperarem dos contratempos e encontrarem respostas mais coerentes (Boman et.al., 2009).

Para tornar os alunos mais positivistas, os professores requerem a posse de vivências que sustentem o desenvolvimento e a manutenção do Otimismo (Boman et.al., 2009).

Em relação aos dados deste inquérito podemos verificar que a turma está muito bem cotada ao nível do otimismo, relacionado com a força esperança, visto esta estar muito bem classificada no ranking (Tabela 2 e Tabela 4).

É visível, de um modo abrangente, que os estudos revelam o papel essencial dos professores na promoção das forças de caráter nos alunos e que determinados professores carecem um desenvolvimento profissional na área da Psicologia Positiva, devendo estes procurar arranjá-lo, de forma a desenvolverem habilidades práticas essenciais para socorrerem os alunos na dilatação do seu Otimismo e doutros atributos positivos (Boman et.al., 2009).

Os trabalhos de estudo em volta da Gratidão (Emmons, Froh & Sefick, 2008; Froh, Yurkewicz, & Kashdan, 2009) demonstram que esta força se relaciona afirmativamente com o Otimismo e com a satisfação nos contextos escolar e familiar.

Inspirar os alunos a usarem formas de agradecimento pode ajudar a fomentar processos saudáveis, tais como a criatividade e a motivação, coadjuvando a construção de recursos duradouros para o indivíduo se sentir bem e funcionar bem no futuro (Fredrickson, 2004).

Estudos sobre a gratidão sugerem que a prática da mesma leva a muitos resultados favoráveis que são de primordial importância para crianças e adolescentes, como por exemplo o bem-estar psicológico, a satisfação com a escola e com os relacionamentos pró-sociais e, potencialmente, uma melhor concentração nas prioridades e no cumprimento de metas significativas. Deste modo, o desenvolvimento de práticas de Gratidão por alunos e escolas pode auxiliar na produção dos sucessos e no aperfeiçoamento da ligação com a escola (Bono & Froh, 2009).

Em relação á força gratidão os inquiridos estão bem classificados uma vez que

esta força se apresenta em quarto lugar no ranking da turma (Tabela 2 e Tabela 4).

A Gratidão revela uma associação com a satisfação com a vida quando as crianças são mais velhas e a Curiosidade está relacionada com a satisfação com a vida só entre os adultos (Park & Peterson, 2009). De acordo com estes autores, como a Curiosidade é uma das forças de carácter mais comum entre as crianças mais novas, e a maior parte delas são naturalmente curiosas, tal significa que esta força pode não diferenciar as que são mais ou menos felizes. Só os adultos que ainda conseguem manter a Curiosidade são felizes. Esta descoberta é importante para educadores e pais, incentivando-os a encorajarem a curiosidade natural entre as crianças e ajudá-las a usá-la construtivamente na sua aprendizagem.

Pudemos constatar, neste caso em particular que a força curiosidade é uma das forças pior classificada neste grupo de crianças (Tabela 2 e Tabela 4), o que nos poderá levar a questionar estes resultados.

Podemos verificar ainda que existem diferenças entre os géneros ao nível das suas forças dominantes. Os rapazes estão melhor classificados do que as raparigas nas forças espiritualidade, cidadania, gratidão e desejo de aprender. Por outro lado, as meninas estão melhor classificadas nas forças integridade, persistência e esperança (Tabela 3).

Num estudo preliminar Peterson também encontrou diferenças significativas entre o género. As meninas tiveram pontuação mais elevada do que os rapazes em várias forças, por exemplo, apreciação da beleza, pensamento crítico, gratidão, bondade, amor, perspectiva e espiritualidade (Park & Peterson, 2003).

O presente trabalho apresenta várias limitações, uma delas prende-se com o facto de o questionário VIA para crianças consistir num grande número de itens (198) e a ordem do questionário ou escalas não foi revertida em diferentes versões do questionário. Assim, existe a possibilidade de cansaço a responder. A maioria dos alunos demorou cerca de 50 minutos a responder ao questionário, apenas 3 alunos excederam este tempo. No entanto, Peterson numa pequena amostra de crianças de 8 anos verificou que a maioria teve dificuldade em completar o questionário VIA, recomendando que o mesmo seja preenchido somente por crianças que tenham pelo menos 10 anos de idade.

Segundo este autor, crianças de 10 anos mostram uma tendência para “exagerar” em todas as suas auto avaliações de força de carácter, assim como com as

medidas de autoestima ou bem estar, talvez como resultado do egocentrismo. Por conseguinte, as comparações entre os pré-adolescentes e adolescentes sobre a pontuação VIA devem ser interpretadas com algum cuidado (Park & Peterson, 2003).

Outra limitação relaciona-se com o tamanho da amostra e com o nível socioeconômico “favorável” que pode ter contribuído para uma apreciação mais sofisticada das forças de caráter pessoais.

Estudos futuros deveriam comparar as forças em escolas de diferentes origens (públicas e privadas) e diferentes níveis socioeconômicos. Assim, estes estudos podem ajudar a elucidar o impacto que uma “cultura escolar positiva” tem sobre as crianças e trabalhar os pontos “fortes” e “fracos” de cada aluno.

O presente trabalho pretendeu contribuir para uma melhor compreensão da estrutura de forças e virtudes de caráter das crianças desta turma do 3º ano de escolaridade. Este entendimento, pode ajudar no desenvolvimento de instituições positivas e programas educacionais eficazes para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação pretendeu sobretudo ser um estudo exploratório e descritivo, sem pretender generalizar resultados, visto ter sido aplicado a uma amostra não representativa.

Com este estudo pretendemos, assim, contribuir para o conhecimento da psicologia positiva aplicada ao contexto escolar.

Todos os conceitos abordados neste trabalho, tais como o otimismo, a motivação, a esperança, a pró-socialidade, a resiliência e a autoestima, podem ser trabalhados e ensinados. A escola, que é um local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, é um lugar privilegiado para estas aprenderem a ser otimistas, a serem pessoas motivadas, a terem esperança, a serem pró-sociais, a serem resilientes e a serem pessoas com uma autoestima elevada.

Como também referem os autores (Caetano et.al., 2007) as escolas são ambientes naturalmente propícios para intervenção da Psicologia Positiva e são frequentados por contextos e pessoas (alunos, professores, assistentes operacionais) que poderão tornar-se elementos transformadores e atores de mudança, desde que o melhor de cada um seja reconhecido, valorizado e encorajado e o melhor do passado seja recuperado e enfatizado na construção do futuro.

Uma maneira de consumir este plano poderá ser o trabalho das 24 forças de caráter na sala de aula, com que, de acordo com (Park, 2004; Park, Peterson & Seligman, 2006), se pode aumentar a evolução favorável das forças de caráter e das virtudes, polindo a competência dos alunos na sua prática em situações quotidianas, recorrendo ao uso de atividades programadas desafiantes e atraentes que promovam o treino dessas forças em contextos de aprendizagem proficientes em forte envolvimento e bem-estar. Isto tem o propósito de que a consolidação destas forças permita aos alunos enfrentarem as provocações e as arduidades inevitáveis que a vida lhes aduzirá, permitindo-lhes viver com menos problemas psicológicos e mais resiliência.

De forma a esta abordagem se tornar possível, é necessário que haja professores capazes de não só se focarem no rendimento escolar, mas também perceberem a importância dessas forças de caráter na vida pessoal e escolar da criança.

Para além disso, a psicologia positiva pode ser uma ferramenta útil para a diminuição do insucesso escolar e ajudar as crianças a ficarem a saber quais são as suas forças dominantes, nomeadamente com a aplicação do questionário Via Strength Survey for Children.

A partir deste questionário, ir-se-á averiguar quais são os pontos fracos e fortes de cada criança e, numa fase posterior de análise dos resultados, poder-se-á cultivar e potencializar determinadas forças de carácter.

É neste contexto que se espera que profissionais interessados e empenhados em promover o bem-estar dos alunos e em criar ambientes ótimos de aprendizagem desenvolvam estudos nesta área, como também se desenvolvam a nível profissional na área da Psicologia Positiva, de modo a estarem aptos a ensinarem os seus alunos aplicando a abordagem da psicologia positiva.

Como linha de investigação futura, poderão ser desenvolvidos trabalhos que tenham como base a aplicação da Psicologia Positiva em contexto escolar, nomeadamente a aplicação do questionário VIA a amostras probabilísticas, com ênfase em idades precoces, sendo que, o conhecimento destas medidas de carácter poderá permitir intervenções rigorosamente avaliadas e fornecer eventualmente uma base concreta para a concepção de programas eficazes de desenvolvimento bem como a criação de instrumentos de medida adequados a esta população partindo de realidades objetivas e mensuráveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Boman, P., & Yates, R. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first- year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 401-411.
- Boman, P., & Curtis D., Smith, D. C. (2003). Effects of pessimism and explanatory style on the development of anger in children. *School Psychology International*, 24, pp. 80-94.
- Boman, P. et al. (2009). Optimism and the School Context. In R. Gilman, S. Huebner, M. Furlong (Eds.), *The Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge, pp. 51-64.
- Bono, G., & Froh, J. (2009). Gratitude in school: benefits to students and schools. In R. Gilman, S. Huebner, M. Furlong (Eds.), *The Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge, pp. 77-88.
- Caetano, A. et al. (2007). Revolução positiva: psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13 (1), pp. 15-136.
- Calvetti, P. Ü., Muller, M. C. & Nunes, M. L. T. (2007). Psicologia da Saúde e Psicologia Positiva: Perspectivas e Desafios. *PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO*, 27 (4), pp. 706-717.
- Campos e Cunha, R., Pina e Cunha, M. & Rego, A. (2007). *Organizações Positivas*. Dom Quixote. Lisboa.
- Chiavenato, I., (2004) *Comportamento organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier, pp. 539.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.) (2006). *A life worth living: contributions to positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M & Seligman, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, pp. 5-14.
- Dahlsgaard, K., Peterson, C., & Seligman, M. (2005). Shared virtue: the convergence of valued human strengths across culture and history. *Review of General Psychology*, 9, pp. 209-213.

- Emmons, A., Froh, J. & Sefick, W. (2008). Counting blessings in early adolescents: an experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46, pp. 213-233.
- Ernst, R.M. et al. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* (35) 3, pp. 293-311.
- Farias, M. A. & Monteiro, N. R. O. (2006). Reflexões sobre pró-socialidade, resiliência e psicologia positiva. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(2), pp. 39-46.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions: Biological Sciences (The Royal Society of London)*, 359, pp. 1367-1377.
- Froh, J., Kashdan, B. & Yurkewicz, D. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32 (3), pp. 633-650.
- Gable, S., & Haidt, J (2005). What (and Why) is Positive Psychology? Review of *General Psychology*, 9(2), pp. 103-110.
- Green, S. et al. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), pp. 432-439.
- Huebner, E.S. et al. (2004). Life Satisfaction in Children and Youth: Empirical Foundations and Implications for School Psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), pp. 81-93.
- Hutz, C.S. & Zanon, C. (2011) Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg. *Avaliação Psicológica*, 10(1), pp. 41-49.
- Linhares, M.B.M. et al. (2004). Crianças com Dificuldades Escolares Atendidas em Programa de Suporte Psicopedagógico na Escola: Avaliação do Autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), pp. 121-128.
- Lobo, F. & Meireles, C.A.M. A Psicologia Positiva e as Organizações. Universidade Católica Portuguesa- Centro Regional de Braga- Faculdade de Filosofia, Portugal.
- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2009). *Psicologia Positiva: Uma Abordagem Científica e Prática das Qualidades Humanas*. Artmed.
- Lyubomirsky, S. & Sheldon, K., (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Journal of Positive Psychology*, 1, pp. 73-82.
- Marujo, H. (2008). A urgência de uma educação positiva, igualitária e libertadora: um desafio social. *Caminhos*, 6, pp. 2-9. Ponta Delgada: Instituto de Ação

Social.

- Monge, M.M.S. et al. (2012). Programa "Aulas Felices": Psicologia Positiva aplicada a la Educación (2nd ed.). Zaragoza: Equipo Sati.
- Nunes, P. (2007). Psicologia Positiva. Trabalho de Licenciatura, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal.
- Oliveira, J. H.B. (2010). *Psicologia Positiva: Uma nova psicologia*. Oliveira de Azeméis: Legis Editora.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, pp. 25-39.
- Park, N., & Peterson, C. (2003). Assessment of character strengths among youth: the values in action inventory of strengths for youth. For Indicators of Positive Development Conference.
- Park, N., & Peterson, C. (2006a). Moral competence and character strengths among adolescents: the development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29, pp. 891-910.
- Park, N., & Peterson, C. (2006b). Character strengths and happiness among young children: content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, pp. 323- 341.
- Park, N., & Peterson, C. (2006c). Methodological issues in positive psychology and the assessment of character strengths. In A. D. Ong & M. Van Dulmen (Eds.), *Handbook of methods in positive psychology*. New York: Oxford University Press, pp. 292-305.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. In R. Gilman, S. Huebner, M. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge, pp. 65-76.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23 (5), pp. 603-619.
- Park, N. et al. (2005). Positive psychology Progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), pp. 410-421.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *Journal of Positive Psychology*, 1, pp. 118-129.
- Pedromônico, M.R.M. & Sapienza, G. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), pp. 209-216.

- Peterson, C. & Seligman, M. (2003). Positive clinical psychology. In: L. G. Aspinwall, & U. M. Staudinger (Orgs). *A Psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive Psychology*. Washington DC: American Psychological Association, pp. 305-317.
- Peterson C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues*. New York: Oxford University Press.
- Pitts, R. C. & Walker, L.J. (1998). Naturalistic conceptions of moral maturity. *Developmental Psychology*, 34, pp. 403-419.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), pp. 19-45.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, pp. 3-9.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a new understanding of happiness and well-being and how to achieve them*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8 (especial), pp. 75-84.

ANEXOS

Anexo 1- Consentimento Informado

Aluno (a).....

Turma..... N°.....

Declaração de Consentimento Informado

No âmbito do mestrado em Educação Básica da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, a mestranda Maria Manuel Valente Braz Sepúlveda Ramôa pretende fazer um estudo sobre o tema “Psicologia Positiva”, que será efetuado através de um questionário escrito aos alunos do 3º ano da escola “Centro Escolar São Miguel de Nevogilde “no Porto, onde se encontra a fazer estágio.

O presente estudo pretende contribuir para um melhor conhecimento da psicologia da criança enquadrada no contexto escolar.

Serão tidas em conta as regras éticas utilizadas neste tipo de investigação. No armazenamento e tratamento de dados será garantida a confidencialidade de toda a informação de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia.

Autorizo a resposta ao inquérito:

Data...../...../.....

O Encarregado de
Educação.....

Anexo 2 – Lista com Resultado das 24 Forças de Caráter Ordenadas (de uma determinada criança)

A tua maior força

Integridade

És uma pessoa honesta, não só por dizeres a verdade, mas por viveres a vida de uma forma genuína e autêntica. És realista e humilde; és uma pessoa "real".

A tua segunda maior força

Cidadania

Tu sobressais como membro de um grupo e és um companheiro leal e dedicado. Fazes sempre a tua parte e trabalhas muito para o sucesso do grupo.

Força 3

Equidade

Tu tratastas todas as pessoas de forma igual e justa e não deixas que sentimentos pessoais interfiram nas tuas decisões sobre os outros. Dás a todos uma oportunidade.

Força 4

Humor

Tu gostas de rir e brincar (fazer piadas). Tu gostas de fazer as outras pessoas sorrir em qualquer situação. És capaz de ver o lado bom das coisas. És bom a fazer piadas.

Força 5

Desejo de Aprender

Tu adoras aprender coisas novas, seja nas aulas ou por ti próprio. Sempre adoraste a escola, ler ou ir a museus ou a qualquer sítio onde tenhas a oportunidade de aprender.

Força 6

Bravura

Tu não te encolhes perante uma ameaça, um desafio, uma dificuldade ou dor. Tu fazes o que é certo mesmo se houver oposição. Tu ages pelo que acreditas.

Força 7

Gratidão

Tu estás ciente das coisas boas que te acontecem e nunca as tomas como garantidas. Os teus amigos e família sabem que és uma pessoa grata porque sempre expressas gratidão.

Força 8

Espiritualidade

Tu tens crenças fortes e coerentes sobre o propósito superior e o significado do universo. Tu sabes aonde te enquerras nesse propósito. As tuas crenças moldam as tuas ações e são uma fonte de conforto para ti.

Força 9

Apreciação da Beleza

Tu notas e aprecias a beleza, excelência e/ou o desempenho qualificado em todos os domínios da vida, desde a natureza à arte, à matemática, à ciência e à experiência quotidiana.

Força 10

Autocontrolo

Tu conscientemente controlas o que sentes e fazes. És uma pessoa disciplinada. Controlas os teus apetites e emoções e não vice-versa.

Força 11

Pensamento Crítico

Tu pensas nas coisas e examina-las por todos os seus lados. Não tiras conclusões precipitadas e baseias-te apenas em claras evidências para tomar decisões. Tens uma mente aberta.

Força 12

Esperança

Tu esperas o melhor do futuro e trabalhas para o alcançar. Acreditas que o futuro é algo que consegues controlar.

Força 13

Inteligência Social

Tu estás ciente dos motivos e sentimentos das outras pessoas. Sabes o que fazer para te adaptar a diferentes situações sociais e o que fazer para colocar os outros à vontade.

Força 14

Perdão

Tu perdoas quem te fez mal. Dás sempre aos outros uma segunda oportunidade. Guias-te pela compaixão e não pela vingança.

Força 15

Criatividade

Tu pensas sempre em novas maneiras de fazer as coisas, e nunca estás satisfeito a fazer algo da maneira mais comum se existe outra, ainda melhor, de o fazer.

Força 16

Vitalidade

Independentemente do que fazes, tu encaras as coisas com entusiasmo e energia. Nunca fazes nada sem entusiasmo e animação. Para ti, a vida é uma aventura.

Força 17

Persistência

Tu trabalhas muito para acabar o que começaste. Não importa o projeto, tu fazes as coisas acontecerem rapidamente. Tu não te distraís quando trabalhas e ficas satisfeito quando completas tarefas. (ou: E gostas de completar tarefas)

Força 18

Perspetiva

Embora possas não te considerar uma pessoa sábia, os teus amigos acham que és. Eles valorizam a tua perspetiva sobre as coisas e pedem-te conselhos. Tu tens um modo de ver o mundo que faz sentido para os outros e para ti.

Força 19

Amor

Tu valorizas as relações próximas com os outros, em particular com aqueles em que a partilha e o carinho são recíprocos. As pessoas de quem te sentes mais próximo são as mesmas que se sentem mais próximas contigo.

Força 20

Prudência

Tu és cuidadoso e as tuas escolhas são sistematicamente pensadas. Não dizes ou fazes coisas das quais te podes arrepender mais tarde.

Força 21

Curiosidade

Tu és curioso sobre tudo, estás sempre a fazer perguntas e achas todos os assuntos e temas fascinantes. Gostas da exploração e da descoberta.

Força 22

Bondade

Tu és gentil e generoso com os outros e nunca estás ocupado demais para fazer um favor. (ou: ajudar alguém)

Força 23

Liderança

Tu sobressais nas tarefas de liderança: incentivar um grupo a fazer as coisas e manter a harmonia, fazendo com que todos se sintam incluídos. Consegues facilmente organizar atividades e fazê-las acontecer.

Força 24

Humildade

Tu és modesto e humilde. Nunca te vanglorias ou ages como se fosses especial. Nunca chamas a atenção para ti mesmo.

Anexo 3 – Inquérito VIA Strenght for Chirdren

Em baixo está uma lista de afirmações que descrevem pessoas dos 8 aos 17 anos de idade.

Por favor lê cada uma das questões e decide o quanto ela tem a ver contigo, assinalando a resposta correspondente. Não há respostas certas e erradas. Sê o mais honesto possível.

Nós iremos classificar os teus pontos fortes e compará-los com os dos outros depois de responderes às 198 questões.

Todas as questões têm de ser respondidas para este questionário ser válido.

	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Neutral	De acordo	Totalmente de acordo
1. Eu adoro arte, música, dança, ou teatro.	1	2	3	4	5
2. Eu defendo os meus colegas quando estão a ser tratados injustamente.	1	2	3	4	5
3. Eu gosto de pensar em diferentes maneiras de resolver os problemas.	1	2	3	4	5
4. Eu não tenho muitas perguntas sobre as coisas.	1	2	3	4	5
5. Num grupo, eu dou as tarefas mais fáceis às pessoas de que eu gosto.	1	2	3	4	5

6. Eu consigo ser amigo(a) de pessoas que foram más para mim, se pedirem desculpa.	1	2	3	4	5
7. Eu reclamo mais do que me sinto grato pela vida.	1	2	3	4	5
8. Eu cumpro sempre a minha palavra.	1	2	3	4	5
9. Não importa o que eu faça, as coisas nunca vão funcionar para mim.	1	2	3	4	5
10. Muitas vezes, as pessoas dizem-me que estou muito sério.	1	2	3	4	5
11. Eu faço os meus trabalhos de casa até os terminar.	1	2	3	4	5
12. Eu faço boas apreciações, mesmo em situações difíceis.	1	2	3	4	5
13. Quando os meus amigos estão chateados, eu ouço-os e conforto-os.	1	2	3	4	5

14. Quando pessoas no meu grupo não estão de acordo, eu não consigo fazer com que trabalhem juntas.	1	2	3	4	5
15. Eu sinto sempre que sou amado.	1	2	3	4	5
16. Eu fico entusiasmado quando aprendo alguma coisa nova.	1	2	3	4	5
17. Eu acho que estou sempre certo.	1	2	3	4	5
18. Eu sou muito cuidadoso em tudo o que faço.	1	2	3	4	5
19. Quando tenho dinheiro, costumo gastá-lo todo de uma vez sem planear.	1	2	3	4	5
20. Na maioria das situações sociais, eu falo e comporto-me da maneira certa.	1	2	3	4	5
21. Muitas vezes, eu sinto que alguém "lá em cima" no céu está a cuidar de mim.	1	2	3	4	5

22. Se a minha equipa não escolhe a minha ideia, eu não quero trabalhar com a equipa.	1	2	3	4	5
23. Eu geralmente sei o que realmente importa.	1	2	3	4	5
24. Eu sou muito entusiasta. (animado)	1	2	3	4	5
25. Quando vejo uma paisagem bonita, paro e aprecio-a por um bocado.	1	2	3	4	5
26. Eu não me defendo a mim nem aos outros.	1	2	3	4	5
27. É difícil para mim ter novas ideias.	1	2	3	4	5
28. Eu interesso-me por todo o tipo de coisas.	1	2	3	4	5
29. Mesmo quando a minha equipa está a perder, eu jogo de acordo com as regras.	1	2	3	4	5
30. Quando alguém me magoa ou trata	1	2	3	4	5

mal, eu perdoos, se me pedirem desculpa.					
31. Eu agradeço por muitas coisas na minha vida.	1	2	3	4	5
32. Eu minto para evitar arranjar problemas.	1	2	3	4	5
33. Eu acho que vão acontecer coisas boas na minha vida.	1	2	3	4	5
34. Eu raramente gozo com os outros.	1	2	3	4	5
35. Se uma tarefa é difícil, eu desisto com facilidade.	1	2	3	4	5
36. Quando eu tomo uma decisão, considero o bom e o mau de cada opção.	1	2	3	4	5
37. Quando ouço sobre pessoas que estão doentes ou pobres, eu preocupo-me com elas.	1	2	3	4	5
38. Eu não sou bom a liderar um grupo.	1	2	3	4	5

39. Eu amo a minha família, não importa o que faça.	1	2	3	4	5
40. Eu só aprendo coisas quando alguém me obriga.	1	2	3	4	5
41. Quando sou muito bom em alguma coisa, não me gabo sobre isso. (não dou nas vistas)	1	2	3	4	5
42. Eu costumo fazer coisas sem pensar.	1	2	3	4	5
43. Eu faço as coisas que tenho de fazer, mesmo quando não tenho vontade.	1	2	3	4	5
44. Eu sei sempre o que dizer para fazer com que as pessoas se sintam bem.	1	2	3	4	5
45. Eu não acredito em Deus ou numa força superior.	1	2	3	4	5
46. Eu trabalho muito bem em grupo.	1	2	3	4	5

47. As pessoas costumam dizer que dou bons conselhos.	1	2	3	4	5
48. Eu sinto-me sempre cansado.	1	2	3	4	5
49. Eu fico aborrecido quando vejo arte ou assisto a um jogo.	1	2	3	4	5
50. Eu tenho a coragem para fazer a coisa certa mesmo quando nem toda a gente concorda comigo.	1	2	3	4	5
51. Eu gosto de criar coisas novas ou diferentes.	1	2	3	4	5
52. Eu tenho curiosidade em saber como as coisas funcionam.	1	2	3	4	5
53. Quando trabalho em grupo, dou uma oportunidade igual a todos os membros.	1	2	3	4	5
54. Eu perdoo facilmente as pessoas.	1	2	3	4	5

55. Quando alguém me ajuda ou é bom para mim, eu agradeço-lhe sempre.	1	2	3	4	5
56. Eu digo a verdade, mesmo que isso me traga problemas.	1	2	3	4	5
57. Eu perco a esperança quando as coisas não estão a correr bem.	1	2	3	4	5
58. Eu sou bom a fazer as pessoas rir.	1	2	3	4	5
59. Sempre que faço alguma coisa, esforço-me ao máximo.	1	2	3	4	5
60. Se eu gosto de uma opção, não penso noutras possibilidades.	1	2	3	4	5
61. Eu fico muito preocupado com os outros quando eles têm problemas.	1	2	3	4	5
62. Eu sou bom a organizar atividades de grupo e a realizá-las. (fazê-las acontecer)	1	2	3	4	5

63. Eu não tenho ninguém com quem falar quando preciso.	1	2	3	4	5
64. Quando há a oportunidade de aprender coisas novas, eu participo ativamente.	1	2	3	4	5
65. Quando faço alguma coisa boa, digo a toda a gente.	1	2	3	4	5
66. Eu evito pessoas ou situações que me podem trazer problemas.	1	2	3	4	5
67. Quando quero alguma coisa, não consigo esperar.	1	2	3	4	5
68. Eu sei o que fazer para evitar problemas com os outros.	1	2	3	4	5
69. Eu acredito que alguém no céu me vai guiar para fazer a coisa certa.	1	2	3	4	5
70. Quando trabalho em grupo sou muito cooperativo. (mostro-me útil OU ofereço a	1	2	3	4	5

minha ajuda para realizar tarefas OU voluntario-me para ajudar)					
71. Eu não sou bom a encontrar soluções para conflitos.	1	2	3	4	5
72. Estou sempre entusiasmado com tudo o que faço.	1	2	3	4	5
73. Eu costumo reparar em coisas bonitas.	1	2	3	4	5
74. Quando vejo alguém a ser mau para outras pessoas, eu digo-lhe que isso está errado.	1	2	3	4	5
75. Eu tenho sempre muitas ideias criativas.	1	2	3	4	5
76. Eu quero sempre saber mais.	1	2	3	4	5
77. Eu faço favores às pessoas que conheço, mesmo que isso não seja justo para os outros.	1	2	3	4	5

78. Quando as pessoas dizem que estão arrependidas, eu dou-lhes uma segunda oportunidade.	1	2	3	4	5
79. Eu sou uma pessoa grata. (agradecida)	1	2	3	4	5
80. Eu costumo inventar desculpas.	1	2	3	4	5
81. Eu acredito que as coisas vão sempre correr bem, mesmo que pareçam difíceis agora.	1	2	3	4	5
82. As pessoas dizem que não sou brincalhão.	1	2	3	4	5
83. Eu continuo a tentar mesmo depois de ter falhado. (fracassado OU não ter conseguido)	1	2	3	4	5
84. Eu ouço sempre opiniões diferentes antes de tomar uma decisão.	1	2	3	4	5

85. Eu raramente ajudo os outros.	1	2	3	4	5
86. Quando há um trabalho de grupo para fazer, os outros querem que eu seja o líder.	1	2	3	4	5
87. É difícil para mim fazer novos amigos.	1	2	3	4	5
88. Quando estou a ler ou a aprender alguma coisa nova, costumo perder a noção do tempo.	1	2	3	4	5
89. Eu não ajo como se fosse melhor do que alguém.	1	2	3	4	5
90. Eu costumo fazer asneiras porque não sou cuidadoso.	1	2	3	4	5
91. Mesmo quando fico muito chateado, eu consigo controlar-me.	1	2	3	4	5
92. Eu dou-me bem com todo o tipo de pessoas.	1	2	3	4	5

93. Quando rezo sinto-me melhor.	1	2	3	4	5
94. Se for útil, estou sempre disposto a trabalhar mais pela minha equipa.	1	2	3	4	5
95. Antes de os meus amigos tomarem uma decisão importante, costumam pedir a minha opinião.	1	2	3	4	5
96. Eu sinto-me sempre cheio de energia.	1	2	3	4	5
97. Ver imagens bonitas ou ouvir música bonita faz-me sentir melhor.	1	2	3	4	5
98. Quando vejo alguém ser gozado, não faço nada em relação a isso.	1	2	3	4	5
99. Eu acho que sou muito criativo.	1	2	3	4	5
100. Eu não tenho curiosidade sobre as coisas.	1	2	3	4	5
101. Mesmo quando não gosto de uma	1	2	3	4	5

<p>101. Quando eu trato uma pessoa, eu trato-a bem.</p>					
<p>102. Mesmo quando uma pessoa diz que está arrependida, eu fico chateado com ela.</p>	1	2	3	4	5
<p>103. Eu não costumo sentir-me grato. (agradecido)</p>	1	2	3	4	5
<p>104. As pessoas podem sempre contar comigo para dizer a verdade.</p>	1	2	3	4	5
<p>105. Eu sou muito positivo em relação ao futuro.</p>	1	2	3	4	5
<p>106. As pessoas dizem que sou bem-humorado.</p>	1	2	3	4	5
<p>107. Eu não deixo tarefas para amanhã se posso fazê-las hoje.</p>	1	2	3	4	5
<p>108. Eu tomo decisões apenas depois de saber todos os factos.</p>	1	2	3	4	5
<p>109. Quando estou ocupado (atarefado),</p>	1	2	3	4	5

não paro para ajudar aqueles que precisam.					
110. Eu sou um líder em quem os outros confiam e admiram. (OU respeitam)	1	2	3	4	5
111. Mesmo quando eu e a minha família discutimos, eu amo-a.	1	2	3	4	5
112. Eu fico aborrecido quando leio ou aprendo coisas.	1	2	3	4	5
113. Eu não me sinto confortável quando recebo todos os elogios.	1	2	3	4	5
114. Antes de fazer alguma coisa, eu penso sempre nas consequências.	1	2	3	4	5
115. Mesmo quando eu quero muito fazer uma coisa no momento, eu consigo esperar.	1	2	3	4	5
116. Eu costumo deixar as pessoas chateadas sem querer.	1	2	3	4	5
117. Eu acredito que todas as coisas	1	2	3	4	5

acontecem por alguma razão.					
118. Eu ouço os outros no meu grupo quando tomo decisões.	1	2	3	4	5
119. As pessoas dizem que sou muito sábio.	1	2	3	4	5
120. Eu sou sempre muito ativo.	1	2	3	4	5
121. Eu aprecio muito as coisas bonitas.	1	2	3	4	5
122. Eu defendo aquilo que está certo, mesmo quando tenho medo.	1	2	3	4	5
123. Eu costumo arranjar diferentes maneiras de fazer as coisas.	1	2	3	4	5
124. Eu costumo fazer perguntas a toda a hora.	1	2	3	4	5
125. Mesmo quando alguém não é bom para mim, trato-o bem.	1	2	3	4	5
126. Mesmo quando as pessoas me magoam, não quero vê-las sofrer.	1	2	3	4	5

127. Quando me acontecem coisas boas, penso nas pessoas que me ajudaram.	1	2	3	4	5
128. Eu minto para ter o que quero.	1	2	3	4	5
129. Eu vou alcançar os meus objetivos.	1	2	3	4	5
130. Eu costumo fazer piadas para animar os outros quando estão de mau humor.	1	2	3	4	5
131. As pessoas podem contar comigo para fazer as coisas.	1	2	3	4	5
132. Antes de tomar uma decisão final, penso em todas as possibilidades.	1	2	3	4	5
133. Eu sou sempre simpático para as outras pessoas.	1	2	3	4	5
134. Quando brinco com outras crianças, elas querem que eu seja o líder.	1	2	3	4	5

135. É difícil para mim aproximar-me das pessoas.	1	2	3	4	5
136. Eu adoro aprender coisas novas.	1	2	3	4	5
137. Mesmo quando sou bom em alguma coisa, eu dou uma oportunidade aos outros.	1	2	3	4	5
138. Eu não costumo fazer a mesma asneira duas vezes seguidas.	1	2	3	4	5
139. Eu consigo esperar pela minha vez sem ficar frustrado.	1	2	3	4	5
140. Eu costumo perceber como me sinto e porque me sinto de tal forma.	1	2	3	4	5
141. Eu tenho fé.	1	2	3	4	5
142. Se eu não concordo com a decisão do meu grupo, não a respeito.	1	2	3	4	5
143. Eu costumo arranjar soluções para	1	2	3	4	5

os problemas, que deixam toda a gente feliz.					
144. Eu não costumo estar muito entusiasmado com as coisas.	1	2	3	4	5
145. Quando vejo arte ou ouço música, costumo perder a noção do tempo.	1	2	3	4	5
146. Eu faço o que é certo, mesmo que os outros me provoquem por isso. (me gozem)	1	2	3	4	5
147. Eu gosto de fazer sempre as coisas de maneiras diferentes.	1	2	3	4	5
148. Eu tenho sempre muitas perguntas sobre muitas coisas.	1	2	3	4	5
149. Eu trato as opiniões de todos como sendo igualmente importantes.	1	2	3	4	5
150. Quando alguém me faz alguma coisa má, eu tento ficar ao lado dele mesmo assim.	1	2	3	4	5

151. Eu costumo sentir-me agradecido pelos meus pais e pela minha família.	1	2	3	4	5
152. Quando faço uma asneira, eu admito sempre, mesmo que seja embaraçoso.	1	2	3	4	5
153. Eu tenho sempre esperança, mesmo se as coisas estiverem a correr mal.	1	2	3	4	5
154. Eu sou bom a fazer as pessoas sorrir.	1	2	3	4	5
155. Eu sou muito trabalhador.	1	2	3	4	5
156. Tenho sempre a minha mente aberta.	1	2	3	4	5
157. Quando vejo pessoas que precisam de ajuda, eu faço tudo o que posso para as ajudar.	1	2	3	4	5
158. Como líder, sou bom a fazer com que o meu grupo faça o que lhes pedi para fazer.	1	2	3	4	5

159. Eu partilho os meus sentimentos com os meus amigos ou a minha família.	1	2	3	4	5
160. Adoro aprender como fazer coisas diferentes.	1	2	3	4	5
161. Eu não me gabo das minhas vitórias.	1	2	3	4	5
162. Eu não faço coisas das quais me posso arrepender depois.	1	2	3	4	5
163. Mesmo quando quero dizer alguma coisa, eu consigo guardá-la para mim.	1	2	3	4	5
164. Eu sou bom a saber o que as pessoas querem sem lhes perguntar.	1	2	3	4	5
165. Eu não rezo, mesmo se estiver sozinho.	1	2	3	4	5
166. Mesmo quando não concordo, eu respeito a opinião dos outros na minha equipa.	1	2	3	4	5

167. Eu costumo fazer más escolhas.	1	2	3	4	5
168. Eu acho que a vida é emocionante.	1	2	3	4	5
169. Eu não gosto de ir a exposições de arte ou performances. (atuações)	1	2	3	4	5
170. Eu defendo quem está a ser mau ou injusto.	1	2	3	4	5
171. Eu não gosto de criar coisas novas.	1	2	3	4	5
172. Sou muito curioso em relação a pessoas, lugares ou coisas com as quais não estou familiarizado.	1	2	3	4	5
173. Quando gosto de alguém num grupo, eu deixo-o fazer as coisas.	1	2	3	4	5
174. Eu costumo sentir-me sortudo por ter o que tenho na minha vida.	1	2	3	4	5
175. Quando assumo um compromisso, eu mantenho-o.	1	2	3	4	5

176. Eu estou confiante de que vou ultrapassar as dificuldades.	1	2	3	4	5
177. Eu gosto de contar piadas ou histórias engraçadas.	1	2	3	4	5
178. Quando tenho responsabilidades na escola ou em casa, nem sempre as faço.	1	2	3	4	5
179. Eu não costumo pensar em várias possibilidades quando tomo decisões.	1	2	3	4	5
180. Eu não ajudo os outros se eles não me pedirem.	1	2	3	4	5
181. Eu sou bom a encorajar as outras pessoas no meu grupo para completarmos o trabalho.	1	2	3	4	5
182. Eu costumo dizer aos meus amigos e à minha família que os amo.	1	2	3	4	5
183. Quando quero aprender alguma coisa,	1	2	3	4	5

eu tento encontrar tudo sobre isso.					
184. Em vez de falar sobre mim, prefiro deixar os outros falarem sobre eles.	1	2	3	4	5
185. Eu costumo fazer coisas que não devia.	1	2	3	4	5
186. Eu sou muito paciente.	1	2	3	4	5
187. Eu costumo argumentar com os outros.	1	2	3	4	5
188. Eu sinto que a minha vida tem um propósito.	1	2	3	4	5
189. Eu sou muito leal ao meu grupo, aconteça o que acontecer.	1	2	3	4	5
190. Sou bom a ajudar os meus amigos a fazerem as pazes depois de terem uma discussão.	1	2	3	4	5
191. Eu estou sempre alegre.	1	2	3	4	5

192. Eu peço a todos que sigam as mesmas regras, mesmo se forem meus amigos.	1	2	3	4	5
193. Sou bom a tornar divertida uma situação chata.	1	2	3	4	5
194. Quando faço um exercício ou um plano de estudo, eu cumpro-o.	1	2	3	4	5
195. Eu tento ter boas razões para as minhas decisões importantes.	1	2	3	4	5
196. Quando tenho um problema, eu tenho alguém que vai ajudar-me.	1	2	3	4	5
197. Quando faço alguma coisa boa por alguém, nem sempre falo sobre isso com os outros.	1	2	3	4	5
198. Eu acho que sou uma pessoa sábia, apesar de não dizer isso aos outros.	1	2	3	4	5