

# OFICINA VIDA EMOCIONAL: repercussões no bem-estar subjetivo de adolescentes<sup>1</sup>

EMOTIONAL LIFE WORKSHOP: repercussions on subjective well-being of adolescents

TALLER VIDA EMOCIONAL: impacto en el bienestar subjetivo de adolescentes

Aline Rocha Mendes Correio

Professora Doutora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.  
Porto Alegre-RS, Brasil.  
[alinerochamendes@gmail.com](mailto:alinerochamendes@gmail.com)

Claus Dieter Stobäus

Pós-doutor em Psicologia/Universidad Autónoma de Madrid. Professor Doutor da  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).  
Porto Alegre-RS, Brasil.  
[stobaus@puhrs.br](mailto:stobaus@puhrs.br)

**RESUMO:** A presente pesquisa quantitativa objetivou desenvolver a Oficina Vida Emocional e avaliar os seus impactos nos participantes, por meio da medição dos afetos positivos e negativos, de um grupo de 12 discentes (grupo experimental) do 9º ano do EF, de uma escola pública de Porto Alegre, comparados com um controle (n=28). Ao compararmos os resultados das médias dos estudantes, antes e depois da Oficina, verificamos que o grupo experimental, no Pós-teste, teve aumento significativo nas médias nos Afetos Positivos (AP). Nos Afetos Negativos (AN) houve modificação na direção esperada reduzindo, embora não tenha sido significativa. Inferimos, que os adolescentes melhoraram seus níveis de Bem-Estar Subjetivo, na dimensão emocional, pois tiveram aumento nas médias dos AP e redução nas médias dos AN, após a participação na Oficina Vida Emocional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação emocional. Adolescentes. Escola. Afetos positivos e negativos. Bem-estar subjetivo.

**ABSTRACT:** This quantitative research aimed to develop the Emotional Life Workshop and assess their impacts on participants, through the measurement of positive and negative affect, of a group of 12 students (experimental group) of the 9th grade of Middle School, of a public school in Porto Alegre, compared with a control (n = 28). Comparing the results of the averages of students before and after the workshop, we find that the experimental group in the post-test had a significant increase in the average Positive Affects (PA). In Negative Affects (NA) there was a change in the expected direction, although it was not significant. We infer that teens have improved their levels of subjective well-being, emotional dimension, because had increase in averages of PA and reduction in the average of NA, after participating in the Emotional Life Workshop.

**KEYWORDS:** Emotional education. Adolescents. School. Positive and negative affections. Subjective well-being.

**RESUMEN:** Esta investigación cuantitativa pretende desarrollar el taller de vida emocional y evaluar su impacto en los participantes, a través de la medición del afecto positivo y negativo, de un grupo de 12 alumnos (grupo experimental) de 9º año de lo EF, una escuela pública en Porto Alegre, en comparación con un control (n = 28). Comparar los resultados de los promedios de los estudiantes antes y después del taller, nos encontramos con que el grupo experimental en la prueba post, tenía un aumento significativo en el promedio de los afectos positivos (AP). En el afecto negativo (AN) hubo cambios en la dirección esperada, aunque no fue significativa. Deducimos, que los adolescentes mejoraron sus niveles de bienestar subjetivo, dimensión afectiva, porque había aumento en el promedio de AP y reducción en el promedio del AN, después de la participación en el taller La vida emocional.

**PALABRAS CLAVE:** Educación emocional. Adolescentes. Escuela. Afectos positivos y negativos. Bienestar subjetivo.

---

<sup>1</sup> Esse artigo tem dados provenientes da Tese de Doutorado intitulada “Educação Emocional na escola: uma proposta possível” (MENDES, 2016).

## 1 | AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO

A Educação Emocional precisa ser considerada como uma prática a ser pesquisada e desenvolvida como uma possibilidade de uma aprendizagem significativa, que abrange a multidimensionalidade humana. É importante que os espaços educativos possam construir currículos que contemplem a Educação na e para a afetividade, sem que com isso se depreciem os conteúdos e habilidades cognitivas. O conhecimento e a auto-regulação das emoções e sentimentos são fundamentais para que possamos formar pessoas mais equilibradas, empáticas, resilientes e com bem-estar.

Adotando a perspectiva de que a Educação é um processo desenvolvido ao longo da vida e, tanto alunos quanto professores constroem sua subjetividade na relação educativa, acreditamos que seja possível e necessário que o currículo escolar se volte para questões eminentemente humanas como: o conhecimento das emoções e sentimentos, das relações intra e interpessoais, da autoimagem e da autoestima, da empatia, que podemos chamar de temas pertinentes à Educação Emocional.

Explica Mora (2013, p. 110), que na escola não se aprende somente a ler, escrever e calcular, mas também o convívio social, “aprender, memorizar e relacionar-se com os demais é adquirir capacidades e habilidades que sirvam dentro e fora do colégio”. O neurocientista coloca que a aprendizagem na escola tem efeitos neurocognitivos nos estudantes, ou seja, modifica o cérebro de determinada maneira que é diferente daqueles que aprenderam suas lições em casa com professores particulares, por exemplo. Essas modificações dão-se no córtex cerebral melhorando o desempenho cognitivo, social e emocional. Portanto, a escola serve também como um espaço de aquisição de competências nas diversas áreas de socialização, de aprendizagem, de tomada de decisões baseadas na avaliação de pensamentos e emoções.

Para educar em uma perspectiva humanizadora há que existir um “intercâmbio intencional e orientado a certas finalidades, só pode dar-se entre pessoas que afetivamente não se sentem enfrentadas ou inquietas, mas próximas e confiantes”, conforme Asensio, Ascarín e Romero (2006, p. 55).

Nessa direção, Cubero et al. (2006), explicam que são três as dimensões básicas e estruturalmente inseparáveis dos seres humanos: o pensar (respostas cognitivas), o fazer (respostas de conduta) e o sentir (respostas emocionais e afetivas), sendo que todas são igualmente importantes e necessárias para um equilíbrio vital harmônico, embora demandem habilidades diferentes ao serem utilizadas. Dizem ainda, que na escola a dimensão afetiva é a menos contemplada, mas deve ser objeto da aprendizagem, salientando que com isso podem mudar os estilos de relação e comunicação entre docentes e discentes. Complementam dizendo que uma Educação válida deveria partir do seguinte pressuposto: apresentar meios de obtenção de respostas a todas as dimensões humanas para auxiliar no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Alzina (2010, p. 61) conceitua emoção como: “Um estado complexo do organismo caracterizado por uma excitação ou perturbação que predispõe a uma resposta organizada. As emoções são geradas habitualmente como resposta a um acontecimento externo ou interno”.

Há influência entre como nos sentimos e como pensamos, pois, segundo Damásio (2011, p. 142), “[...] as emoções constituem ações acompanhadas por ideias e certos modos de pensar”, por exemplo, a emoção de tristeza induz a pensamentos acerca de eventos negativos, o que também ocorre em relação às emoções positivas, como a alegria leva ao sujeito a ter pensamentos mais otimistas.

Assinala Alzina (2010), quanto à manifestação das emoções, que podemos identificar três níveis, o neurofisiológico, o comportamental e o cognitivo.

A resposta neurofisiológica das emoções apresenta-se no corpo por meio de, por exemplo, taquicardia, sudorese, respiração acelerada, etc., advindas da comunicação entre certos núcleos subcorticais e o córtex cerebral que enviam sinais neurais para as vísceras, para o sistema motor, para o sistema endócrino e para os núcleos de neurotransmissores (DAMÁSIO, 2012).

Por meio da observação do comportamento que o sujeito apresente podemos perceber o tipo de emoção que ele está experimentando. Especialmente a linguagem não verbal, como a expressão facial e o tom de voz, conforme assinala Alzina (2010), mostram-se como sinais indicativos suficientemente precisos.

O elemento cognitivo, de acordo com Alzina (2010), pode ser compreendido como uma experiência subjetiva da emoção, ou seja, uma tomada de consciência da emoção, o que o autor denomina de sentimento.

Portanto, compreendemos que a interrelação entre três elementos pode elucidar como é particular a qualificação que um dado acontecimento é capaz de ter na vida de cada um, pois é o próprio sujeito que vai atribuir, por meio de uma avaliação cognitivo-emocional, se o evento é positivo ou negativo, ou até mesmo, neutro, e de acordo com esse mérito, são desencadeadas as repostas e ações subsequentes.

O construto originário da avaliação emocional e cognitiva realizada pelo sujeito das situações experienciadas é o Bem-Estar Subjetivo (BES). Esse construto, conta com uma dimensão cognitiva, a satisfação de vida, e uma dimensão emocional, composta pelos Afetos Positivos (AP) e Afetos Negativos (AN), compondo, assim, uma estrutura tripartite, de acordo com os estudos de Diener et al. (1999).

Nessa pesquisa, medimos os AP e os AN dos estudantes partícipes do estudo, por meio de uma escala de atitudes EAPN-A (SEGABINAZI et al., 2012), perguntando sobre a frequência em que os alunos experimentavam as 14 emoções positivas e 14 emoções negativas citadas no instrumento, no contexto escolar. Desse modo, buscamos verificar como eles se sentem habitualmente na escola e como as Oficinas de Ensino puderam influenciar nessa percepção.

Salientam Diener et al. (1999) que, do balanço emocional derivado da frequência de emoções positivas e negativas experienciadas pelo sujeito, será experimentado mais BES se os AP forem mais frequentes, desde que os AN sejam mais infrequentes.

## **2 | OFICINA VIDA EMOCIONAL**

A presente pesquisa do tipo quantitativa objetivou desenvolver as Oficinas de Ensino – Vida Emocional e avaliar os seus impactos nos participantes, por meio da medição dos afetos positivos e negativos, de um grupo de 12 discentes (grupo experimental) do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, comparados com um grupo controle (n= 28).

Planejamos e desenvolvemos Oficinas de Ensino na temática da Educação Emocional, utilizando como base teórica os estudos de Neurociência das emoções e dos sentimentos e de Psicologia Positiva, por meio dessa formação buscamos influenciar positivamente nos níveis de emoções e sentimentos, de autoestima e de aprendizagem dos adolescentes participantes.

Para Alzina (2010, p. 243), a Educação Emocional pode ser definida como:

Processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potencializar o desenvolvimento das competências emocionais como complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos os elementos essenciais ao desenvolvimento da personalidade integral.

Dessa premissa teórica, organizamos as Oficinas com as temáticas citadas na sequência em que foram desenvolvidas: Emoções e Sentimentos; Relações entre Emoções, Pensamentos e Ações; Autopercepção e Autocontrole Emocional; Autoestima, Autoimagem e Autoconceito; Empatia e Assertividade; Autorregulação Emocional e Aprendizagem. Objetivando com isso, desvelar os mecanismos das emoções, como se deixam transparecer pelas expressões faciais, e como se inscrevem no corpo.

Nas aulas-oficina trabalhamos com teoria e práticas para desenvolver conceitos acerca das emoções e sentimentos, suas repercussões nas ações e comportamentos na vida cotidiana e escolar.

Buscamos mostrar como as emoções se deixam transparecer pelas expressões faciais, como também estão inscritas no corpo. Salientamos que estar presente no corpo, percebendo o que ele

nos 'fala', e buscando refletir sobre nossos sentimentos, ajuda para a autopercepção, o que pode direcionar para decisões mais reflexivas, positivas e coerentes com aquilo que se passa conosco, evitando atitudes do tipo estímulo-resposta.

Apontamos as relações entre as necessidades e as emoções, revelando a noção de que o fato de entendermos nossas necessidades e o que nos mobiliza facilitam a compreensão de nossas emoções, sentimentos e comportamentos.

Examinamos o construto do autoconceito, conjuntamente com seus componentes autoimagem e autoestima. Entendemos que pela compreensão desses conceitos, foi possível incentivar positivamente a percepção e a estima de si, explicar as influências da heteroestima na autoestima, e como é possível transpor a opinião dos outros significativos, por meio do autoconhecimento, construindo um marco interpretativo pessoal mais positivo.

No que diz respeito às relações interpessoais, tratamos dos conceitos e aplicação da empatia e a assertividade na comunicação, pois entendemos que a expressão de si positiva, aliada a melhor compreensão emocional dos outros, pode promover conexões emocionais com mais reciprocidade e bem-estar.

Trabalhamos com conteúdos relacionados ao funcionamento do Sistema Nervoso Central, especial o encéfalo como o centro do pensamento, das emoções, das sensações, do comportamento e da memória. Também destacamos as principais partes do Sistema Límbico, pois está especificamente ligado às emoções e a memória. Tratamos das mudanças ocorridas no cérebro adolescente, como a redução da sensibilidade para a dopamina, mediante conexões cerebrais da infância que sofrem apoptose, o que pode ocasionar repercussões em alguns comportamentos, como a busca por sensações de prazer, podendo assumir riscos para alcançá-lo.

Citamos algumas alternativas possíveis, que não envolvem riscos e podem trazer recompensa, como o engajamento em atividades esportivas e artísticas. Achamos importante abordar os tipos de memória, destacando seu funcionamento por meio de diferentes neurônios encarregados pela aquisição, armazenamento e a evocação de informações que atuam em várias regiões do cérebro. Relacionamos também a memória com o processo de aprendizagem, e com a Neuroplasticidade.

Foi importante tratar de todos esses assuntos, pois eles estão conectados essencialmente a nossa condição humana, que se constitui por uma coexistência entre as sensações e as reflexões (cognitivo-emocionais). Se na escola lidamos com seres humanos, precisamos considerar que é relevante para o aluno conhecer a si seu funcionamento, nas diferentes dimensões que o constitui.

La Torre (2004, p. 84 e 87) diz que, por sermos seres multidimensionais físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, precisamos considerar que as aprendizagens não estão restritas ao cérebro, mas envolvem todas as dimensões, “[...] na aprendizagem integrada os processos sensorio-motores se auto-organizam na corporeidade humana”, e que “[...] não se limita aos conhecimentos, mas que envolve capacidades, atitudes, valores, hábitos e relações”.

Por aprendizagem integrada La Torre (2004, p. 82) define que:

O processo mediante o qual vamos construindo novos significados das coisas e do mundo ao nosso redor, ao mesmo tempo em que melhoramos estruturas e habilidades cognitivas, desenvolvendo novas competências, modificamos nossas atitudes e valores, projetando tais mudanças na vida, nas relações sociais e laborais. E isto baseado em estímulos multisensoriais ou processos intuitivos que nos impactam e nos fazem pensar, sentir e atuar.

O processo mediante o qual vamos construindo novos significados das coisas e do mundo ao Entendemos que nossas Oficinas se encaixam, como uma proposta de Educação Emocional, que pode facilitar essa aprendizagem integrada, pois visa a reflexão e a busca de sentido daquilo que é proposto, numa abordagem interativa e dialógica.

Para a realização das 17 horas de Oficinas *Vida Emocional*, organizamos os materiais e métodos visando os níveis de compreensão cognitivo-emocional dos educandos participantes (média de 14 anos de idade).

Conforme Santrock (2014, p. 47), a adolescência pode ser compreendida como “[...] período de transição entre a infância e idade adulta que envolve mudanças biológicas, cognitivas e socioemocionais”. O autor ainda salienta, que a preparação para a vida adulta é uma tarefa essencial dessa fase, inclusive por depender desses jovens o futuro de suas respectivas culturas. Há uma intrínseca interinfluência entre esses processos, explica Santrock (2014, p. 46), “os processos socioemocionais modelam os processos cognitivos; os processos cognitivos avançam ou restringem os processos socioemocionais e os processos biológicos influenciam os processos cognitivos.”

Procuramos elaborar as atividades considerando a adolescência de nossos participantes, usando dinâmicas com músicas, vídeos, filmes, interpretações de texto, debates e resolução de situações-problema, para que a participação dos alunos fosse ativa, distinta e que pudesse refletir algum significado nas suas experiências cotidianas.

Buscamos organizar as aulas-oficina de modo a facilitar a comunicação e a interação entre os adolescentes, utilizando para isso formações em duplas e debates em grande grupo, como também houve os indispensáveis períodos de reflexão individual. À medida que práticas se desenvolviam, pretendemos que os estudantes relacionassem os assuntos tratados aos acontecimentos de sua vida diária, passando a adotar uma compreensão melhor e mais positiva de suas vivências e relações.

### **3 | METODOLOGIA**

#### **3.1 Participantes**

Os 40 estudantes do 9<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental que participaram das Oficinas, tinham entre 13 e 16 anos de idade, em 2015, com uma média de 14 anos (DP = 0,82), sendo que 50% deles tinham 14 anos. O grupo experimental, especificamente, foi composto por 12 adolescentes, com idades entre 13 e 16 anos, média de 14 anos (DP= 0,99).

#### **3.2 Escala**

Avaliamos os AP e os AN dos estudantes, por meio das repostas em uma escala de atitudes, em foi questionado sobre a frequência em que os alunos experimentavam as emoções positivas e as negativas, no contexto escolar. A Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (EAPN-A), adaptada por Segabinazi et al. (2012), utiliza escala *Likert* que varia em 5 pontos, verificando o quanto de emoções positivas e negativas o sujeito experimenta. É calculado o escore bruto das subescalas Afetos Positivos e Afetos Negativos, por meio da soma dos itens respondidos em cada uma. Para os Afetos Positivos são computados os itens: 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 21, 26 e 28; e para os Afetos Negativos os itens: 3, 5, 7, 11, 13, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25 e 27.

#### **3.3 Procedimentos de coleta de dados**

Após a análise e liberação para pesquisa, dada pelo Comitê de Ética da PUCRS, houve o recebimento dos Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido, em dia previamente agendado, para o início da coleta dos dados.



O grupo controle respondeu duas vezes às escalas, durante o horário regular de aula, e foi constituído por duas turmas de 9º ano, com 28 respondentes ao todo. A primeira vez ao final do 1º trimestre letivo/2015 e a segunda ao final das oficinas do grupo experimental. O grupo experimental foi formado por 12 alunos de uma turma do 9º ano, sendo previamente escolhida pelos pesquisadores, que também respondeu duas vezes às escalas, nos mesmos períodos do grupo controle e, além disso, esses adolescentes participaram das 17h da Oficina de Ensino Vida Emocional, organizadas em 10 encontros.

### **3.4 Procedimentos de análise de dados**

Os dados quantitativos foram analisados por meio de Estatística Descritiva e Testes Inferenciais Paramétricos, selecionados de acordo com o tipo de dados sob análise. Inicialmente efetuou-se a soma dos escores dos itens, valor bruto, que compõe cada variável, sendo 70 pontos a pontuação máxima e 14 pontos à mínima, tanto para os AP (14 itens) quanto para os AN (14 itens). No estudo de Segabinazi, Zortea e Giacomoni (2014) foram apresentadas médias diferentes entre gêneros, para estas variáveis. Em nossa pesquisa, escolhemos não estabelecer esta separação, e calcular a média de cada grupo de alunos, analisando as subescalas Afetos Positivos e Afetos Negativos, utilizando para tal a variância para medidas repetidas (ANOVA – Analysis Of Variances), no Pré e Pós-teste nos grupos experimental e controle.

## **4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **4.1 Variável Afetos Positivos**

A análise descritiva das médias dos AP dos estudantes participantes das Oficinas mostrou que as médias do grupo experimental no Pré-teste ( $M= 38,42$ ;  $DP= 12,12$ ), correspondendo a 54,88% da pontuação máxima, teve aumento no Pós-teste ( $M= 43,83$ ;  $DP= 11,01$ ), para 62,61% do valor máximo possível. Então, é possível inferir que esses estudantes melhoraram a frequência em que experimentaram AP na escola, após seu envolvimento nas Oficinas. O grupo controle praticamente não se alterou do pré ( $M= 48,96$ ;  $DP= 6,97$ ) para o pós-teste ( $M= 49,36$ ;  $DP= 8,11$ ).

Ainda calculamos as frequências médias dos itens respondidos no Pré e no Pós-teste AP dos grupo experimental e controle.

No Pré-teste do grupo experimental os AP com as três maiores médias foram: Divertido ( $M= 3,33$ ;  $DP= 1,23$ ), Competente ( $M= 3,00$ ;  $DP= 1,12$ ) e Disposto ( $M= 3,00$ ;  $DP= 1,41$ ). No Pós-teste, encontramos as três maiores médias nos itens: Divertido ( $M= 3,58$ ;  $DP= 1,16$ ), Decidido ( $M= 3,58$ ;  $DP= 1,44$ ) e Competente ( $M= 3,33$ ;  $DP= 1,23$ ). Podemos perceber que os itens Divertido e Competente se repetiram do Pré para o Pós-teste, e apresentaram um aumento de média. Entendemos que se divertir na escola, assim como sentir-se competente e decidido, são Afetos Positivos, que podem ajudar aos estudantes na sua permanência nos estudos e na superação de situações de dificuldades, que são inerentes às vivências escolares. Vale ressaltar que 13 itens apresentaram aumento de médias, e somente o item (28) Valente, permaneceu na média nas duas testagens.

As frequências do Pré-teste do grupo controle que revelaram as três maiores médias nos itens: Feliz ( $M= 3,96$ ;  $DP= ,922$ ), Divertido ( $M= 3,96$ ;  $DP= 1,10$ ) e Interessado ( $M=3,93$ ;  $DP= 1,08$ ). No Pós-teste, as três maiores médias foram: Valente ( $M= 3,89$ ;  $DP= ,95$ ), Divertido ( $M= 3,89$ ;  $DP= ,99$ ) e Corajoso ( $M=3,86$ ;  $DP= ,84$ ).

Calculamos o efeito das Oficinas de Ensino, pela ANOVA para medidas repetidas, que se mostrou

significativo na variável AP, [F (1,38) = 4,77; p= 0,035]. Em razão dessa significância, nos valem de um teste *a posteriori*, o Teste de Comparações Múltiplas de Tukey-Kramer, para comparar médias dessa interação. Portanto, inferimos, contabilizando o grupo experimental, que a média do Pré-teste difere significativamente da média do Pós-teste (p= 0,036), ou seja, pela intervenção da Oficinas Vida Emocional.

Depreendemos dos dados apresentados acima, que a Oficina de Ensino – Vida Emocional (variável independente), influenciou de maneira positiva para o aumento das médias dos AP (variável dependente) no Grupo experimental. Verificamos, portanto, que a participação dos estudantes em nossas Oficinas pôde gerar um aumento dos Afetos Positivos, citados na escala, em relação a escola, correspondendo ao que esperávamos para essa variável. Então, acreditamos que a escola pode e deve se mobilizar a favor de propostas de ensino para a Educação das Emoções, pois mais emoções positivas na escola podem gerar benefícios, tanto no que tange os sujeitos de forma individual, quanto coletiva.

Conforme ensina Damásio (2012, p. 17):

No que têm de melhor, os sentimentos encaminham-nos na direção correta, levam-nos para o lugar apropriado do espaço de tomada de decisão onde podemos tirar partido dos instrumentos da lógica. Somos confrontados com a incerteza quando temos de fazer um juízo moral, decidir o rumo de uma relação pessoal, escolher meios que impeçam a nossa pobreza na velhice ou planejar a vida que se nos apresenta pela frente. As emoções e os sentimentos, juntamente com a oculta maquinaria fisiológica que lhes está subjacente, auxiliam-nos na assustadora tarefa de fazer previsões relativamente a um futuro incerto e planejar as nossas ações de acordo com essas previsões.

Entendemos, a partir do que diz o pesquisador, que se os estudantes pudessem ter acesso a melhor compreensão de suas emoções e sentimentos, poderiam fazer planos que incluíssem escolhas melhores para si e seu futuro, como, por exemplo, a continuidade e persistência nos estudos, e a busca por boas opções profissionais e familiares.

#### **4.2 Variável Afetos Negativos**

Para os Afetos Negativos as médias do grupo experimental no Pré-teste (M= 26,00; DP= 7,55), correspondendo a 37,14% da pontuação máxima, reduziram no Pós-teste (M= 25,08; DP= 7,30), para 35,82% do máximo da escala, ou seja, modificaram na direção esperada. As médias do grupo controle quase não se alteraram do Pré (M= 25,50; DP= 8,88) para o Pós-teste (M= 24,86; DP= 10,36). Pela ANOVA foi calculado o efeito das Oficinas de Ensino, que não se mostrou estatisticamente significativo sobre a variável AN [F (1,38) = 0,02; p= 0,897]. Mesmo que a variável AN possa parecer ser mais ‘resistente’ a mudança e a redução de suas médias pela intervenção, os estudantes não demonstraram ter um índice muito alto de afetos negativos em relação à escola, tanto no Pré quanto no Pós-teste.

O cálculo das frequências das respostas do Pré-teste dos Afetos Negativos no grupo experimental, revelou as três maiores médias para os itens: Impaciente (M= 3,67; DP=1,15), Desanimado (M= 2,58; DP= 1,31) e Preocupado (M= 2,50; DP= 1,31). No Pós-teste as três maiores médias foram: Impaciente (M= 3,17; DP= 1,19), Preocupado (M= 2,58; DP= 1,44) e Irritado (M= 2,33; DP= 1,07). O item Impaciente, que foi a maior média em ambas testagens, embora tenha apresentado uma redução do Pré para o Pós-teste. É possível inferir que a impaciência e a irritabilidade estejam relacionadas com a própria adolescência, e esse sentimento também esteja conectado com o ritmo dos alunos, que pode ser mais “acelerado” do que aquele encontrado na escola ou nas aulas.

O AN Preocupado, que figurou entre as maiores médias, revelou um discreto aumento no Pós-teste. O sentir-se preocupado, pode estar relacionado com a própria reflexão dos estudantes frente à sua posição no decorrer do ano letivo em relação à sua situação futura, como a saída da escola já conhecida, o não-saber qual a escola em que iriam estudar no Ensino Médio, e as incertezas que esses novos cenários podem trazer.

Quanto ao grupo controle, encontramos as três maiores médias para os itens: Impaciente (M= 2,82; DP= 1,38), Irritado (M= 2,46; DP= 1,47) e Furioso (M=2,43; DP= 1,52). Já no Pós-teste os AN com maiores médias foram: Impaciente (M= 2,71; DP= 1,27), Irritado (M= 2,36; DP= 1,59) e Furioso (M=2,21; DP= 1,59).

Depreendemos, com esses resultados, que a redução da frequência da experimentação das 14 emoções negativas, citadas na EAPN-A (SEGABINAZI et al., 2012), na escola, não foram estatisticamente significativas, ainda que tenham se modificado na direção esperada, diminuindo. Provavelmente, os baixos resultados iniciais de AN, aliados ao fato de que a escola enfrentou um período de greve dos professores e recesso escolar no período das aulas-oficina, podem ter influenciado na não-identificação de redução estatisticamente significativa para os Afetos Negativos na escola, para o grupo controle, após as Oficinas.

### **4.3 Correlações entre os AP e os NA**

Analisaremos, nesse momento, as correlações entre as variáveis dependentes no Pré e Pós-teste, utilizando o teste de Correlação de Pearson. Nesse cálculo usamos a amostra toda (n= 40), pois entendemos que não havia a necessidade de verificar diferenças entre os grupos, e sim buscar as possíveis correlações entre as variáveis.

Verificamos que, não houve correlações significativas entre as variáveis Afetos Positivos e Afetos Negativos ( $r = -0,201$ ).

No Pós-teste encontramos coeficientes de correlações semelhantes aos verificados no Pré-teste, os AP e os AN não apresentaram coeficiente de correlação significativa ( $r = -0,297$ ).

Segabinazi et al. (2012), que validaram uma das escalas que utilizamos, verificaram correlação significativa negativa ( $r = -0,39$ ) entre os Afetos Positivos e os Afetos Negativos.

Na pesquisa de Savage (2011), que também utilizou uma escala semelhante a nossa, o PANAS- C, voltado para a cultura estadunidense, para medir os AP e AN nos adolescentes que participaram de sua intervenção. No Pré e no Pós-teste, os Afetos Positivos e Negativos tiveram correlação negativa significativa ( $r = -0,34$ ;  $r = -0,42$ ).

Em relação aos AP e AN, componentes da dimensão emocional do BES, a literatura afirma serem fatores independentes, de acordo com Diener et al. (1999), importantes e reconhecidos pesquisadores da área, não apresentando correlação significativa em suas pesquisas, corroborando o que encontramos em nossos resultados. Assim como, os resultados de Arteché e Bandeira (2003), que avaliaram uma amostra de adolescentes, nos quais não verificaram correlação significativa entre essas duas variáveis.

## **5 | DISCUSSÃO**

Uma análise geral dos resultados quantitativos revela que as alterações das médias do Pré e Pós-teste, no grupo experimental, ocorreram na direção esperada, aumentando nas variáveis AP e reduzindo nos AN. O que responde aos resultados por nós esperados.

Para variável Afetos Positivos, houve diferença significativa entre as médias do Pré e Pós-teste ( $p = 0,036$ ), no grupo experimental, aumentando na testagem final. O que nos leva a inferir que a



intervenção Oficinas de Ensino - Vida Emocional pôde influenciar positivamente nos níveis de AP desses estudantes no ambiente escolar.

Calculamos as frequências médias das repostas da subescala AP no Pré e no Pós-teste do grupo experimental. Os AP Divertido e Competente tiveram médias altas, mantiveram-se assim do Pré para o Pós-teste, e denotaram um aumento de média na testagem final. Desses dados, depreendemos que o fato de divertir-se na escola, assim como sentir-se competente e decidido (outro item com média alta), pode ajudar na continuidade dos estudos, e para ultrapassar obstáculos que podem ocorrer no cotidiano escolar. Cabe destacar que 13, dos 14 itens da subescala, apresentaram aumento de médias, sendo que o item (28) Valente, manteve-se na média nas duas testagens.

Houve diminuição entre as médias Pré e Pós-teste, nos Afetos Negativos, no grupo experimental, embora não tenham se mostrado estatisticamente significativas, elas se alteram no sentido esperado. A partir desses resultados, nos questionamos se a escala escolhida foi eficaz para “captar” as aprendizagens desenvolvidas nas Oficinas, tendo em vista que os encontros foram bastante produtivos com muito envolvimento dos estudantes. Como não houve outra pesquisa para comparar, valemo-nos de um instrumento já validado, mas que não havia sido utilizado em situações de avaliação de Educação Emocional.

Mesmo que a variável AN tenha parecido ser “refratária” à redução de suas médias, pela ação da intervenção, verificamos que os estudantes do grupo experimental não evidenciaram médias altas de Afetos Negativos em relação à escola no Pré-teste AN ( $M= 26,00$ ;  $DP= 7,55$ ), correspondendo a 37,14% da pontuação máxima possível na escala; e demonstrando redução no Pós-teste AN ( $M= 25,08$ ;  $DP= 7,30$ ), para 35,82% do máximo da escala.

Precisamos também levar em conta que, os estudantes, ao serem convidados a participarem da pesquisa recém-produzida, tinham retornado à escola, após um período de greve dos funcionários públicos, o que pode ser considerado como uma mudança em sua rotina escolar, podendo ter de alguma forma, influenciado nos resultados.

Também tivemos um período de recesso escolar, que durou uma semana, que interrompeu o desenvolvimento das Oficinas, o que pode ter atuado sobre os resultados.

Acreditamos que o número reduzido de alunos que tivemos no grupo experimental, pode ser considerado como limitante. Iniciamos as Oficinas com 17 alunos, mas somente 12 tiveram 75% ou mais de frequência nos encontros.

As baixas médias de AN podem indicar uma tendência a desejabilidade social, ou seja, conforme Paulhus (1991), responder àquilo que é melhor aceito socialmente, e não ao que realmente se pensa. Para os alunos admitirem que se sentem *amedrontados* ou *humilhados* na escola, pode ser complicado, pois não são emoções “favoráveis” de serem admitidas como frequentes, o que pode ter ocorrido, inclusivamente, de modo não intencional.

As frequências das respostas dos Afetos Negativos do grupo experimental revelaram que o item Impaciente obteve a maior média em ambas testagens e mostrou uma redução no Pós-teste. É possível atribuir a impaciência e a irritabilidade (outro item com médias altas) à própria adolescência, e esse sentimento pode estar relacionado com o ritmo dos estudantes, que, provavelmente, é mais “veloz” que aquele da escola ou das aulas. A percepção de sentir-se preocupado (outro AN com médias altas) pode estar ligada às situações que os estudantes iriam enfrentar no decorrer do ano letivo, como a iminente troca do ambiente escolar com o qual estão familiarizados, por outro ainda desconhecido no Ensino Médio, e as possíveis incertezas advindas desses novos arranjos.

No estudo de Savage (2011), também foi verificado aumento no BES dos alunos do grupo experimental após a intervenção, embora tenha sido apenas na variável Satisfação de Vida, que representa o componente cognitivo desse construto. Para as variáveis AP e AN a referida pesquisa não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre as médias antes e depois da intervenção.

Mencionamos anteriormente que as variáveis Afetos Positivos e Negativos constituem os componentes emocionais do Bem-Estar Subjetivo (DIENER et al., 1999). Nessa lógica, podemos inferir que os alunos do grupo experimental melhoraram seus níveis de BES, na dimensão emocional, pois tiveram aumento nas médias dos AP e redução nas médias dos AN, após sua participação na Oficina Vida Emocional.

Conforme explica Moraes (2004, p. 54):

[...] nos sentimos emocionados e felizes em determinados ambientes ou em certos momentos e isto permite que certos pensamentos aflorem, facilitando [...] o encontro de soluções a problemas [...]. É a sensação de profundo bem-estar e de satisfação que faz com que se vivencie um processo criativo de geração de novas ideias [...].

Com isso, reafirmamos o quão importante é para a Educação a criação de ambientes de aprendizagem com propostas interessantes e criativas, que levem em conta a integralidade humana, que possam mobilizar bem-estar, criatividade e aprendizagens significativas.

Acreditamos ser importante destacar algumas aprendizagens que pudemos detectar decorrentes das atividades e falas dos alunos do grupo experimental, mediante sua participação na Oficina. Os estudantes, de maneira geral, em todas as aulas-oficina, demonstraram uma participação ativa, manifestando interesse em aprender pela contribuição com falas e questionamentos pertinentes aos assuntos tratados. Nenhuma das atividades propostas deixou de ser realizada ou foi rejeitada por eles, mesmo tendo a consciência que elas não levariam a alguma nota que pudesse influenciar em suas avaliações trimestrais.

Acreditamos que todos esses resultados, podem indicar que, nosso estudo foi relevante por ter revelado resultados positivos, mostrando que quando a dimensão emocional é intencionalmente desenvolvida, por meio de uma ação educativa organizada no contexto escolar, pode modificar de forma positiva os níveis de AP e AN dos estudantes, fato que pode levar a repercussões positivas na vida acadêmica e pessoal dos alunos.

## **6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio da utilização de recursos teóricos e práticos objetivando, oferecer noções das emoções e sentimentos, e suas repercussões em seu cotidiano, avaliamos que nas aulas-oficina da *Vida Emocional*, desenvolvemos situações de aprendizagem que puderam levar os alunos a um maior conhecimento de elementos que constituem a dimensão emocional humana.

Contribuir para o desenvolvimento emocional dos alunos, por meio da Oficina *Vida Emocional*, foi oferecer-lhes subsídios concretos de vida e de cunho emocional, pautados pelo respeito à diversidade humana, pela compreensão emocional e pela autonomia.

Se a humanização é um dos objetivos de uma Educação que compreende a multidimensionalidade humana, então parece-nos relevante o desenvolvimento de propostas de ensino que visem ajudar os discentes a conhecerem de forma mais consciente suas emoções e sentimentos, com isso compreender melhor todo o mundo, buscando melhores e mais saudáveis relações e tomadas de decisões mais responsáveis e positivas, que possam refletir em um desenvolvimento emocional e social mais saudável.

Compreendemos que é de suma importância a construção de programas e projetos, inseridos no contexto escolar, voltados ao público adolescente, que possam servir de apoio e estímulo ao desenvolvimento e às aprendizagens positivas desses jovens, nos âmbitos biológicos, cognitivos e socio-emocionais, contribuindo para que possam crescer e tornarem-se adultos equilibrados e autônomos, capazes de orientar suas vidas a partir de escolhas que lhe proporcionem satisfação e bem-estar.

## Referências

- ALZINA, R. B. *Educación emocional y bienestar*. 6. ed. España: Wolters Kluwer, 2010.
- ARTECHE, A.; BANDEIRA, D. Bem-estar subjetivo: um estudo com adolescentes trabalhadores. *Psico-USF*, v. 8, n. 2, p. 193- 201, 2003.
- ASENSIO, J. M.; ASCARÍN, N.; ROMERO, C. El cerebro y la mente emocional. In: ASENSIO, J. M. et al. (Coord.). *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel, 2006.
- CUBERO, L. N. et al. El papel de la institución educativa en la educación emocional. In: ASENSIO, J. M. et al. (Coord.). *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel, 2006.
- DAMÁSIO, A. R. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- \_\_\_\_\_. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DIENER, E. et al. Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, v. 125, n. 2, p. 276-302, 1999.
- LA TORRE, S. Aprendizagem integrada: uma aprendizagem para a vida. In: MORAES, M. C.; LA TORRE, S. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencontrar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MENDES, A. R. *Educação emocional na escola: uma proposta possível*. 2016. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- MORA, F. *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial, 2013.
- MORAES, M. C. Pressupostos teóricos do sentipensar. In: MORAES, M. C.; LA TORRE, S. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencontrar a Educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PAULHUS, D. L. Measurement and control of response bias. In: ROBINSON, J. P.; SHAVER, P. R.; WRIGHTSMAN, L. S. (Ed.). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego/EUA: Academic Press, 1991. (Measures of social psychological attitudes, v. 1).
- SANTROCK, J. W. *Adolescência*. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- SAVAGE, J. A. *Increasing adolescents' subjective well-being: effects of a positive psychology intervention in comparison to the effects of therapeutic alliance, youth factors, and expectancy for change*. 2011. Dissertation (Doctor of Philosophy) - College of Education, University of South Florida, Tampa/USA, 2011.
- SEGABINAZI, J. D. et al. Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, v. 11, n. 1, p. 1- 12, 2012.
- SEGABINAZI, J. D.; ZORTEA, M.; GIACOMONI, C. Avaliação de bem-estar subjetivo em adolescentes. In: HUTZ, C. S. (Org.) *Avaliação em Psicologia Positiva*. Porto Alegre: Artmed, 2014.