

# Dimensão afetiva e projetos vitais de jovens estudantes de ensino superior

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

*Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão da Universidade Estadual do Paraná do Campus de Campo Mourão, Campos Mourão, Paraná - Brasil*  
*crispataro@gmail.com*



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## Resumo

O presente texto discute possíveis relações entre as estratégias de resolução de conflitos e a construção de projetos vitais dos jovens, por meio de análise das influências dos sentimentos e emoções no pensamento. Buscou-se investigar de que forma as emoções e os sentimentos, relacionados aos interesses e preocupações dos jovens, configuram-se no raciocínio. Parte-se de dados provenientes de entrevista semi-estruturada realizada com 20 jovens, de 20 a 24 anos, estudantes de Ensino Superior do interior do Paraná. A partir da análise, fundamentada na teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, foram identificadas relações entre a natureza dos interesses e preocupações dos jovens e o raciocínio implicado nos sentimentos e emoções comentados. Os resultados apontam que a construção de projetos vitais pode estar relacionada ao modo como os jovens encaram os conflitos, de modo que são traçadas considerações acerca da indissociabilidade entre afetividade e cognição, e de implicações aos processos educativos voltados à juventude.

**Palavras-chave:** Juventude. Projeto vital. Sentimentos e emoções. Resolução de conflitos. Processos educativos.

## Affective dimension and youth purpose of academic students

### Abstract

This paper discusses possible relations between the strategies of conflict resolution and the construction of youth purpose, through analysis of the influence of feelings and emotions in thought. It was investigated how the emotions and feelings related to the interests and concerns of youth configure in reasoning. Data were collected by semi-structured interviews conducted with 20 youth (20-24 years old), academic students of Paraná state. From the

analysis, based on theory of Organizing Models of Thinking, relations were identified between the nature of the interests and concerns of youth and the feelings and emotions. The results show that the construction of youth purpose may be related to how young people perceive conflict, so that considerations are drawn about the inseparability between affect and cognition, and implications to educational processes aimed at youth.

**Keywords:** Youth. Youth purpose. Feelings and emotions. Conflict resolution. Educational processes.

## 1 Introdução

Este trabalho<sup>1</sup> aponta para as possíveis influências da dimensão afetiva no processo de construção dos projetos de vida dos jovens, por meio da análise do modo como os sentimentos e emoções se configuram no raciocínio dos sujeitos. A pesquisa teve como objetivo analisar as relações entre cognição e afetividade no funcionamento psíquico, a partir do raciocínio implicado nos sentimentos e emoções comentados pelos jovens em relação a seus interesses e preocupações centrais. Insere-se em investigação mais ampla, que visa compreender os papéis que os sentimentos e as emoções podem exercer na construção dos projetos vitais da juventude.

Considera-se que a dimensão afetiva desempenha um importante papel no psiquismo humano, e que os processos educativos voltados para as crianças e os jovens devem contemplar não apenas os aspectos cognitivos, mas, igualmente, conteúdos de ordem afetiva. Nesse movimento, defende-se uma educação que se volte não apenas para a instrução, mas também para a formação em valores, com enfoque para as relações interpessoais estabelecidas entre os sujeitos e para as estratégias de resolução de conflitos, com vistas à convivência democrática.

Ao mesmo tempo, encarando a juventude a partir de critérios que não são rígidos ou homogêneos (SPOSITO, 1997; MELUCCI; FABBRINI, 2000; DAYRELL, 2003), acreditamos ser importante entrar em contato com as especificidades dos sujeitos jovens na contemporaneidade, buscando compreender, de modo mais aprofundado, as diferentes formas de ser jovem. Nesse processo, entendemos ser fundamental dar voz a esses sujeitos, a fim de compreendermos de que forma os mesmos vêm significando suas vivências e projetando suas ações presentes e futuras.

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no *II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral*, realizado de 04 a 07 de Julho de 2011 em Campinas, SP.

## 2 Projetos vitais da juventude e formação moral

Segundo Damon (2009), um dos maiores problemas destacados pelos jovens na atualidade é o sentimento de “vazio” que declaram experimentar. Para muitos, a apatia e a ansiedade são sentimentos que vêm se tornando frequentes, assim como a falta de objetivos, aspirações e ações nos quais se engajar. Dessa forma, a etapa da juventude vem sendo vivenciada e experimentada sem que o sujeito tenha claro quais metas pretende alcançar. Por outro lado, a sociedade contemporânea vem incentivando o senso de individualidade, competição e imediatismo, o que leva os jovens, muitas vezes, a ter como valores principais a satisfação apenas de seus interesses pessoais.

Diante desse quadro, uma questão que se coloca é a de como educar a(s) juventude(s) tendo em vista uma formação em valores que fomente a construção de projetos de vida que sejam significativos tanto ao *self* quanto ao mundo mais amplo. É neste sentido que Damon destaca a importância de que os jovens se engajem naquilo que denomina *projetos vitais* (do inglês, *purpose*). Um projeto vital envolve “[...] uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera conseqüências no mundo além do eu” (DAMON, 2009, p. 53). A construção do projeto vital está, portanto, vinculada a uma consciência que o jovem deve ter de si mesmo e do mundo ao redor, o que, do nosso ponto de vista, inclui também a consciência de seus próprios sentimentos e emoções e a construção de valores morais.

Quando pensamos na importância da formação moral dos jovens, consideramos que os valores subsidiam as ações e escolhas do sujeito e que, na medida em que os processos educativos passam a contemplar os valores morais, maior a probabilidade de engajamento do sujeito em ações e projetos que atendam não apenas aos interesses pessoais, mas também coletivos, da sociedade mais ampla (DAMON, 2009; ARAÚJO, 2007).

Assim, visando contribuir para uma maior compreensão da juventude na contemporaneidade, acreditamos ser importante investigar de que modo os jovens expressam e lidam com seus sentimentos e emoções, vivenciados no contexto das atividades que realizam, de suas aspirações, interesses e preocupações. De maneira mais ampla, entendemos que tais reflexões devem visar, também, possibilidades e encaminhamentos necessários para a educação das novas gerações, em um trabalho que busque contemplar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também afetivo do sujeito.

### 3 Afetividade e cognição nos processos educativos

No intuito de romper com a dicotomia entre razão e emoção, frequente na filosofia, na psicologia e na educação, partimos do princípio de que cognição e afetividade devem ser encaradas de modo indissociado. A pesquisa, aqui apresentada, insere-se em um movimento recente – tanto no âmbito da psicologia como da educação – que busca atribuir importância aos aspectos afetivos tanto quanto aos cognitivos, e que tem, cada vez mais, recebido a atenção de diferentes pesquisadores na atualidade (ARANTES, 2002; SASTRE; MORENO, 2002).

Mais especificamente quanto aos processos educativos, as considerações de Moreno et al. (1999b) e Sastre e Moreno (2002) auxiliam em nossas discussões. Para Moreno et al. (1999b, p. 45),

Diz-se, com freqüência, que a sociedade atual tem se desenvolvido de maneira desequilibrada, por não conseguir fazer corresponder ao potente crescimento da ciência e da tecnologia um desenvolvimento equivalente no terreno humano no campo das relações pessoais e interpessoais. Esse desequilíbrio, como uma de suas conseqüências, propicia a indivíduos emocionalmente subdesenvolvidos terem, em suas mãos, instrumentos perigosos de alta capacidade destrutiva.

As autoras advertem para o fato de que, no processo de educação das crianças e jovens, a dimensão afetiva é deixada em segundo plano, de modo que os seres humanos acabam tendo que aprender, por si mesmos, conteúdos relacionados ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro, à convivência e às relações interpessoais. Esse espontaneísmo relacionado à esfera afetiva – que seria inconcebível nos demais conteúdos escolares, já tradicionalmente contemplados no currículo das escolas – acaba permitindo que crianças e jovens construam modelos de ação e convivência fortemente fundados na agressividade, na violência, no individualismo.

Sastre e Moreno (2002) destacam que, historicamente, a educação das crianças e dos jovens, em nossa cultura ocidental, encontra-se primordialmente centrada em aspectos cognitivos (ligados ao conhecimento do mundo, à razão e à lógica). Desse modo, a esfera da afetividade – que abrange, entre outros fatores, os sentimentos e emoções, as relações interpessoais, o autoconhecimento e o conhecimento do outro – foi deixada em segundo plano. Dessa forma, as autoras defendem que:

Não fomos preparados para compartilhar nem para resolver com agilidade e de forma não-violenta os problemas que iam surgindo em nossas relações pessoais. Não desenvolvemos a sensibilidade necessária para saber interpretar a linguagem de nossos sentimentos. [...] nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas do nosso convívio (SASTRE; MORENO, 2002, p. 19).

Nesse sentido, apontam para a necessidade de uma mudança nos processos de socialização das novas gerações. Apesar de toda a agressividade, competitividade e individualismo, crescentes em nossa sociedade, acreditam ser possível uma escola que contribua para a formação de homens e mulheres que saibam administrar eticamente seus sentimentos, emoções e as relações interpessoais, atentando para as mudanças necessárias na sociedade e buscando engajar-se individualmente, a fim de construir em conjunto, no plano coletivo, as soluções para os conflitos.

Pensamos que o olhar para os sentimentos e emoções constitui-se como um passo importante em direção a novas formas de educação dos jovens. Com este estudo, pretendemos compreender melhor a forma como os jovens estudantes vêm lidando com seus sentimentos e emoções, possibilitando um aprofundamento das considerações acerca das relações entre cognição e afetividade. Tais considerações poderão servir como pontos de partida para novas propostas em educação.

#### **4 Sentimentos e emoções no raciocínio de jovens estudantes**

A pesquisa que apresentamos objetivou investigar as relações entre cognição e afetividade a partir das vivências da juventude, buscando analisar o raciocínio implicado nos sentimentos e emoções comentados pelos sujeitos jovens ao discutir sobre o elemento que julgam ser o mais importante em sua vida.

Os dados foram coletados a partir de entrevista semi-estruturada, com base no roteiro proposto por Damon (2009), composto por diferentes questões que versam sobre a identidade, as atividades cotidianas, a visão de mundo ideal, os elementos tidos como importantes e a perspectiva de futuro do jovem. O instrumento foi revisado e adaptado no intuito de contemplar, também, informações relativas aos sentimentos e emoções vivenciados pelos sujeitos em face às diferentes temáticas abordadas na entrevista.

No presente texto, optamos por analisar as etapas da entrevista que versavam sobre um elemento que o jovem apontasse como sendo o mais importante em sua vida – ao qual denominamos, no contexto deste trabalho, a *questão central* para o sujeito. Assim, a entrevista investigou aspectos como justificativa, escolhas, envolvimento, ações e obstáculos referentes a essa questão central, bem como os sentimentos e emoções relacionados a cada um desses aspectos.

Foram entrevistados 20 jovens, de 20 a 24 anos de idade, estudantes de Instituição Pública de Ensino Superior do interior do estado do Paraná, sendo 10 sujeitos do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

A análise dos dados foi realizada com base nos procedimentos metodológicos propostos pela Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999a), buscando-se identificar os elementos, significados e implicações e/ou relações presentes nos relatos dos jovens. De acordo com a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, o ser humano, a fim de orientar-se e conhecer o mundo, constrói modelos da realidade em sua interação com os objetos, pessoas e relações ao seu redor, e também consigo mesmo. Tais modelos, que são construídos com base em elementos estruturais internos ao sujeito e também externos a ele (ou seja, os conteúdos da realidade), influenciam sua forma de agir, pensar, sentir e a própria construção do conhecimento.

É importante ressaltar que a identificação dos modelos organizadores do pensamento não se dá *a priori*, mas se realiza a partir do próprio raciocínio aplicado pelos participantes da pesquisa. Desse modo, as entrevistas realizadas foram transcritas e o processo de análise compreendeu a leitura e releitura dos dados coletados, buscando-se verificar os conteúdos mais significativos, bem como as semelhanças e diferenças entre as respostas. Inicialmente, foram identificadas categorias de análise que emergiram dos dados coletados. A partir do cruzamento de tais categorias, foi possível identificar os elementos, os significados e as relações/implicações presentes no raciocínio dos sujeitos, que compunham os diferentes modelos organizadores aplicados.

Primeiramente, no percurso de apresentação dos resultados apontaremos as categorias de análise que emergiram dos dados coletados. Em um segundo momento, são sistematizados os modelos organizadores, identificados a partir do cruzamento de tais categorias.

#### 4.1 Categorias de análise

- *Natureza dos sentimentos e emoções:* Em primeiro lugar, buscamos identificar a natureza dos sentimentos e emoções comentados pelos sujeitos, relacionados à questão central apontada. Mais do que os sentimentos em si, a intenção foi verificar as justificativas e o raciocínio que sustentam os sentimentos e as emoções referenciados. Tomando por base a relação do *self* com o mundo mais amplo – com base nas ideias de Damon (2009) –, obtivemos três diferentes categorias, a seguir:

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
<b>Centralidade no self</b>	Os sentimentos e emoções comentados pelos sujeitos, relacionados à questão central, estão voltados, primordialmente para o próprio <i>self</i> , seus interesses, necessidades e preocupações.	<i>Acho que o sentimento com a minha mãe é amor. [...] minha mãe também é meio estressada, irritada. [...] ela dá muita prioridade ao meu sobrinho, que é filho da minha irmã. A primeira semana fica tudo bem, mas aí eu começo a me irritar com essa prioridade que ela dá pro meu sobrinho, eu fico com ciúmes do meu sobrinho. [...] E a gente acaba brigando... e aí fica um clima ruim. Aí eu venho pra cá de novo, daí já começo a ficar com saudade. (Masc, 20 anos)</i>
<b>Integração self e mundo</b>	Os sentimentos e emoções comentados pelos sujeitos, relacionados à questão central, demonstram uma preocupação com os interesses e necessidades tanto do <i>self</i> quanto do mundo mais amplo.	<i>Ontem mesmo eu participei de um festival [...] tinha vários depoimentos de pessoas que tem problemas na família, que estavam dando depoimento, prostituição, drogas, como que eles chegam lá pedindo ajuda... Aí você vê que a pessoa já está com trabalho, já está ficando melhor, já está conseguindo viver melhor, aí você se sente feliz. De ver essas coisas acontecendo, você fica feliz. (Masc, 20 anos)</i>

**Quadro 1** - Natureza dos sentimentos e emoções relacionados à questão central

- *Envolvimento dos sujeitos com a questão central:* Em um segundo momento, nosso enfoque voltou-se para as ações e planejamentos decorrentes da questão central apontada pelo sujeito. Dessa forma, ao buscar compreender a dinâmica que orienta o envolvimento do sujeito com o elemento tido como mais importante, identificamos duas diferentes categorias:

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
	O envolvimento com a questão central é visto com certa estabilidade, pois se trata de manter uma condição já alcançada. A manutenção do interesse	<i>[Mais importante:] Primeiro minha família. [...] A família é única, é laço que une, desde que eu nasci tem uma ligação muito forte principalmente com a minha mãe. [Dificuldade:] Na minha relação? Acho que não. Às vezes eu sou meio teimosa, agora que eu</i>

<b>Estabilidade</b>	depende primordialmente do próprio <i>self</i> . As dificuldades encontradas relacionam-se a ações e escolhas do próprio sujeito e são, em alguns casos, tidas como pouco relevantes.	<i>estou namorando não, mas quando eu estava solteira às vezes eles me reprimiam assim... mas agora... [O que vai precisar fazer para manter boa relação?] Continuar a mesma, tratar eles igual, dando carinho e atenção a mesma coisa. [Quando percebeu que era importante?] Que eu me lembre, desde sempre. (Fem, 20 anos)</i>
<b>Busca por objetivo</b>	O envolvimento com a questão central relaciona-se a uma busca, uma ação do sujeito em direção a um objetivo a ser atingido. Tal busca está permeada por dificuldades que o sujeito precisa enfrentar e, para tanto, deve desenvolver ações e/ou planejamentos.	<i>O mais importante é eu realizar meu sonho, conseguir ser professora de Filosofia. [...] às vezes eu penso que vai ser bem difícil conseguir também... mas eu tenho esperança, estou pensando... [Dificuldades] Financeira, no primeiro momento. Acho que por enquanto seria essa. Porque vontade eu tenho. [Como lida?] Eu penso em passar em algum concurso, ou começar a trabalhar. (Fem, 21 anos)</i>

**Quadro 2** - Envolvimento com a questão central

- *Raciocínio implicado nas emoções e sentimentos*: O próximo passo foi verificar se e de que forma as emoções e os sentimentos, positivos e negativos, configuravam o raciocínio dos sujeitos. Tal análise nos conduziu à identificação de um conjunto de categorias que sintetizam o modo como os sujeitos da amostra comentam sobre seus sentimentos e emoções. As categorias, que indicam diferentes raciocínios diante dos sentimentos e emoções, são expressas no quadro a seguir.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
<b>Evitação</b>	Valorização de sentimentos positivos e tendência a evitar e/ou suprimir sentimentos negativos, não comentando sobre eles ou sobre situações que poderiam suscitá-los. Em alguns casos, aparecem as dificuldades para nomear sentimentos.	<i>Eu me sinto melhor. Porque quando eu estou meio afastado de Deus, eu me sinto muito mal. [Sentimentos quanto aos obstáculos:] Quando não está dando tempo, eu penso que eu não tenho nada pra fazer durante a madrugada. Ou seja, eu tenho que dormir mesmo. Então, eu sinto só que o dia está pequeno. Mas não sei... sentimento? [Sim. Quais são?] [...] se eu tenho bastante coisa pra fazer, eu opto por ir fazendo. Se não puder fazer tudo, faço tudo o que puder. [...] [E o sentimento?] Não vou falar que eu fico descontente comigo mesmo... Ah, eu não consigo pensar como eu me sinto. [Se tivesse que nomear um sentimento, você fica como?] Então eu vou falar assim: eu sei que eu estou dando o melhor de mim. (Masc, 20 anos)</i>
<b>Renúncia</b>	Valorização de sentimentos positivos; sentimentos negativos relacionam-se a instabilidade e incerteza, conduzindo o sujeito à renúncia de si mesmo, seus interesses e seus próprios sentimentos.	<i>Primeiro alegria, porque é um sonho... Segundo frustração, porque o medo de não conseguir. Terceiro, vontade de realizar. [...] [Sinto] incerteza... Porque eu não sei... às vezes eu quero, às vezes eu não quero... Essas coisas, incerteza, insegurança. [...] [Sinto] tristeza, porque eu sei que eu poderia fazer alguma coisa. Pouca, mas eu penso que poderia. [...] Não muita tristeza não, que eu me adapto. Mas alguma... talvez. (Fem, 21 anos)</i>

<b>Reflexão</b>	Valorização tanto de sentimentos positivos quanto negativos; os sentimentos negativos levam o sujeito a refletir sobre suas ações, percebendo a necessidade de mudanças. Não há, no entanto, formas efetivas de enfrentamento.	<i>Eu me sinto mal, muito mal. É complicado. Às vezes a gente tem que ensinar ali, porque é questão de religião, você tem que colocar tudo. Porque o que é certo é certo, o que é errado é errado. Então, quando você vai ensinar o certo e vê que você não faz aquilo do jeito que é, que dentro de você mesmo você abre exceções, você tenta burlar, inventar uma lei para te beneficiar, dizendo que é normal... mas você vê que está errado... é difícil. [Como lida com isso?] É complicado. Isso aí é difícil. (Masc, 20 anos)</i>
<b>Enfrentamento</b>	Valorização tanto de sentimentos positivos quanto negativos, vistos como possibilidade de enfrentamento das situações e aprendizagem.	<i>Inicialmente você fica meio insegura [...] eu fiquei bem triste. Mas aí vem a pergunta que eu te disse: de que adianta eu aprender e não por em prática? [...] E daí eu pensei: não importa o que vão me dizer, mas eu vou continuar com a minha prática. [...] eu tenho quebrado isso, aquele sentimento de medo, de insegurança... agora eu estou me sentindo mais segura do que eu estou fazendo, mais confiante. [...] Eu não procuro ficar muito me martirizando porque tenho que fazer esse trajeto, não. Eu acho que tudo a gente aprende, e às vezes a gente se fortalece nessas dificuldades também. (Fem, 22 anos)</i>

**Quadro 3** - Raciocínio diante das emoções e sentimentos comentados

#### 4.2 Modelos Organizadores do Pensamento

As categorias obtidas serviram de base para a identificação dos modelos organizadores aplicados pelos jovens e para a melhor compreensão do raciocínio dos participantes. Foram identificados quatro modelos organizadores, sendo os dois primeiros compostos por submodelos:

*Modelo 1:* Caracteriza-se pela estabilidade no envolvimento com a questão central apontada pelo sujeito e pela centralidade no *self* quanto aos sentimentos e emoções comentados.

- *Submodelo 1A:* A questão central é significada como algo que interessa ao próprio sujeito e que apresenta certa estabilidade, pois depende de ações e escolhas do próprio *self*. Nesse sentido, as dificuldades encontradas são tidas como pouco relevantes, e a manutenção do interesse para com a questão central não necessita o desenvolvimento de planos futuros. Além disso, o sujeito faz pouca ou nenhuma referência a elementos que não envolvam o *self*. Os elementos importantes ao sujeito, incluindo a questão central, são significados como questões que trazem sentimentos positivos (segurança, tranquilidade, felicidade, conforto). Assim, os sentimentos positivos se dão em função

dos interesses, necessidades e ações do próprio sujeito. Os sentimentos negativos tendem a ser evitados ou suprimidos, e, quando comentados, relacionam-se a situações que contrariam de alguma forma os interesses do *self*.

- *Submodelo 1B*: A questão central é significada como dependente de ações e escolhas do próprio sujeito, e que, portanto, apresenta certa estabilidade. Relatam sobre sentimentos e emoções com base no *self*, comentando pouco sobre ações e planos futuros, assim como os relacionados a elementos voltados ao mundo mais amplo. Esses jovens procuram valorizar tanto sentimentos positivos quanto negativos. Os obstáculos, dificuldades e os sentimentos negativos levam o sujeito a refletir sobre suas ações, percebendo a necessidade de mudanças em suas atitudes, formas de pensamento e resolução dos conflitos. No entanto, o sujeito não aponta possibilidades efetivas de enfrentamento, comentando pouco sobre formas de superá-los.

*Modelo 2*: Os sentimentos e emoções comentados estão centrados no *self* e, ao mesmo tempo, a questão central indicada relaciona-se a uma busca por determinado objetivo a ser alcançado.

- *Submodelo 2A*: A questão central é significada como uma busca, uma ação do sujeito em direção a determinado objetivo a ser atingido. Os sujeitos desse grupo comentam sobre sentimentos e emoções fundamentados primordialmente no *self*. O envolvimento com a questão central ora traz emoções e sentimentos positivos, que ajudam a persistir, ora traz emoções e sentimentos negativos (incerteza, insegurança, tristeza) que, diante de dificuldades, levam o sujeito a pensar em desistir de suas metas – e, em alguns casos, a atribuir pouca relevância a seus próprios interesses, sentimentos e emoções. Nesse sentido, as dificuldades encontradas são significadas como elementos que podem conduzir o sujeito à renúncia de seus interesses, desejos e até sentimentos.
- *Submodelo 2B*: O diferencial desse submodelo está no modo como os jovens lidam com seus sentimentos e emoções. Os jovens que aplicaram tal raciocínio indicam formas de enfrentamento das situações conflituosas, procurando superar os obstáculos e aprender com os mesmos.

*Modelo 3*: Os sentimentos e emoções comentados voltam-se tanto para o *self* quanto para o mundo mais amplo. O envolvimento com a questão central é significado como algo que denota certa estabilidade ao sujeito. Os sentimentos positivos e negativos são valorizados,

de modo que os últimos levam o sujeito a refletir sobre suas condutas, apontando para a necessidade de mudanças. Não há, no entanto, formas efetivas de enfrentamento dos obstáculos e conflitos.

*Modelo 4:* A questão central é significada como uma busca, um objetivo a ser atingido. Assim, o envolvimento com a questão central serve de base para ações e planos futuros, que são realizados em função de tais preocupações. Os sentimentos e emoções comentados voltam-se tanto para o *self* quanto ao mundo mais amplo. As dificuldades encontradas pelo sujeito, em seu envolvimento com a questão central, são significadas como oportunidades de aprendizagem e crescimento. Nesse sentido, no que tange aos sentimentos e emoções relacionados à questão central, são valorizados tanto os positivos quanto os negativos, significados como possibilidades de enfrentamento dos conflitos; em outras palavras, mesmo diante dos sentimentos negativos envolvidos, o sujeito encontra formas de enfrentamento para lidar com as situações e prosseguir em busca de seus objetivos.

#### 4.3 Discussão a partir dos resultados obtidos

A partir dos dados expostos, traçamos, aqui, breves considerações que nos permitam verificar as articulações entre a afetividade e o raciocínio humano e suas implicações para os processos educativos voltados para a juventude. Para iniciar nossa análise, o Quadro 4 apresenta a distribuição dos participantes nos modelos e submodelos identificados, sistematizando, ao mesmo tempo, de que forma as categorias de análise encontradas (natureza dos sentimentos e emoções; envolvimento com a questão central; raciocínio implicado nos sentimentos e emoções) se configuram em cada um deles:

<b>Modelo organizador</b>	<b><math>\Sigma</math></b>	<b>Natureza dos sentimentos e emoções</b>	<b>Envolvimento com a questão central</b>	<b>Raciocínio implicado nos sentimentos e emoções</b>
<b>1A</b>	<b>10</b>	Voltados para o self	Estabilidade	Evitação
<b>1B</b>	<b>1</b>	Voltados para o self	Estabilidade	Reflexão
<b>2A</b>	<b>2</b>	Voltados para o self	Busca por objetivo	Renúncia
<b>2B</b>	<b>1</b>	Voltados para o self	Busca por objetivo	Enfrentamento
<b>3</b>	<b>2</b>	Além do self	Estabilidade	Reflexão
<b>4</b>	<b>4</b>	Além do self	Busca por objetivo	Enfrentamento

**Quadro 4** - Composição dos modelos e submodelos a partir das categorias de análise

Podemos observar que, se nos Modelos 1 e 2, os jovens comentam sobre sentimentos e emoções voltados para o *self*, os Modelos 3 e 4 apresentam, no raciocínio, sentimentos e emoções voltados tanto para o *self* quanto para outros elementos do mundo mais amplo.

Em primeiro lugar, convém destacar a evidente articulação entre o âmbito afetivo e o raciocínio dos sujeitos: em função das diferentes formas de expressar, significar e lidar com seus sentimentos e emoções, os jovens participantes aplicaram diferentes raciocínios ao comentarem sobre a questão mais importante em suas vidas. Esse dado nos parece coerente com as premissas adotadas no presente trabalho, expostas anteriormente (ARANTES, 2002; SASTRE; MORENO, 2002 [OBS: corrigido pela autora]).

Em segundo lugar, chama a atenção a quantidade de sujeitos que aplicou o raciocínio referente ao Submodelo 1A (10 jovens, ou 50% da amostra). Para esses jovens, o envolvimento com a questão central é visto com certa estabilidade, pois se trata de manter uma condição já alcançada. As dificuldades e obstáculos são tidos como pouco relevantes, pois dependem primordialmente das ações e escolhas do próprio sujeito. Ainda, para esse raciocínio, os sentimentos e emoções comentados voltam-se para o *self*, de modo que os sentimentos negativos procuram ser evitados, pois contrariam os interesses e necessidades do sujeito.

Esse tipo de raciocínio demonstra uma tendência, dentre os jovens participantes, a expressar os sentimentos e emoções voltados para interesses e preocupações que envolvem primordialmente o próprio *self*. Tomando por base o trabalho de Damon (2009) acerca dos projetos vitais, podemos verificar que, nesse raciocínio, há pouca referência a planos futuros, a aspectos que envolvem o mundo mais amplo, a necessidade de reflexão e mudanças, o enfrentamento dos obstáculos e conflitos vivenciados no cotidiano. Assim, a questão central, apontada como mais importante na vida do sujeito, refere-se a um elemento que traz estabilidade ao jovem, que busca satisfazer seus interesses pessoais, trazendo sentimentos positivos e evitando-se os sentimentos negativos. Tal raciocínio está presente em grande parte da amostra considerada (10 jovens), deixando evidente a forte influência de uma cultura que coloca em primeiro plano o individualismo e a satisfação de interesses pessoais.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é a organização do pensamento presente no Modelo 4 (aplicado por 4 jovens), o qual, em contraposição ao Submodelo 1A, apresenta um raciocínio em que as emoções e sentimentos voltam-se não apenas para o *self*, mas também para elementos do mundo mais amplo. Ao mesmo tempo, os jovens que aplicam esse raciocínio valorizam tanto os sentimentos e as emoções positivos quanto os negativos, levando-os a considerar que mesmo as situações adversas, os conflitos e os obstáculos – que vão contra seus próprios interesses e satisfação pessoal – podem ser vistos como forma de aprendizagem e enfrentamento das situações. Consideramos que o Modelo 4 aproxima-se do raciocínio dos jovens que, segundo Damon (2009), engajam-se em projetos vitais, possuindo metas e objetivos que contemplam não apenas o *self* mas também o mundo mais amplo.

Nesse sentido, a partir dos dados analisados, verificamos que a forma como o sujeito significa e lida com seus sentimentos e emoções parece estar relacionada à natureza da questão central apontada. Os sujeitos que, em seu raciocínio, valorizam primordialmente os sentimentos e emoções voltados para o *self* (caso dos Modelos 1 e 2), tendem a eleger como importantes as questões que envolvem certa estabilidade, e a raciocinar conforme o Modelo 1A, no qual os sentimentos e emoções negativos são evitados. Em contrapartida, os sujeitos que comentam sobre sentimentos e emoções não apenas com base em si mesmos, mas também no mundo mais amplo (Modelos 3 e 4), tendem a raciocinar conforme o Modelo 4, segundo o qual são valorizados tanto os sentimentos e emoções positivos quanto negativos, demonstrando formas de enfrentamento das situações conflituosas. Isso nos leva a supor que os sujeitos jovens que são capazes de abstrair elementos significativos não apenas a si mesmos, mas também ao mundo e às pessoas ao seu redor, tendem a demonstrar um raciocínio que valoriza os sentimentos tanto positivos quanto negativos, bem como a busca pelo enfrentamento dos conflitos vivenciados. Esses dados demonstram as possíveis relações entre a conscientização dos próprios sentimentos e emoções, as estratégias de resolução de conflitos e o engajamento dos jovens em projetos vitais.

Por fim, outro dado relevante diz respeito à forma como os jovens parecem lidar com seus sentimentos e emoções. Para grande parte dos participantes, as situações de conflito, que proporcionam sentimentos negativos, acabam por conduzir o sujeito a um movimento de evitação ou de renúncia (Submodelos 1A e 2A, totalizando 12 sujeitos). Em consonância

ao apontado por Sastre e Moreno (2002), os jovens parecem ter dificuldades para lidar com as situações de conflito, optando por distanciar-se de seus interesses e preocupações centrais.

Todas essas considerações demonstram a importância de processos educativos que, a fim de fomentar projetos vitais (DAMON, 2009), contemplem a dimensão afetiva, buscando um trabalho que possibilite a conscientização dos próprios sentimentos e emoções, a construção de valores morais e as estratégias de resolução de conflitos (ARANTES, 2002; SASTRE; MORENO, 2002; ARAÚJO, 2007).

## 5 Considerações Finais

O presente trabalho buscou discutir as articulações entre cognição e afetividade, a partir do estudo do raciocínio implicado nas emoções e sentimentos referenciados por jovens estudantes ao comentarem sobre seus interesses e preocupações centrais.

Embora trate de resultados de pesquisa mais ampla, os dados apresentados possibilitaram uma breve discussão a respeito da importância do âmbito afetivo no psiquismo humano e, conseqüentemente, no processo de educação da juventude. Cabe destacar que, no contexto brasileiro, outras pesquisas vêm sendo realizadas acerca dos projetos vitais da juventude e, inclusive, da influência da dimensão afetiva neste processo (PÁTARO, 2011).

Esperamos que as discussões expostas fomentem novas reflexões e práticas educativas que busquem contemplar os conteúdos de ordem afetiva, possibilitando aos jovens, dentre outros, a conscientização de seus próprios sentimentos e emoções, a construção de valores morais e o desenvolvimento de estratégias de resolução dos conflitos vivenciados.

## Referências

ARANTES, V.A. A afetividade no cenário da educação. In: OLIVEIRA, M. et al. (Orgs.).

**Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002, p. 159-174.

ARAÚJO, U.F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V.A. (org.)

**Educação e Valores: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2007, p. 17-64.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.24, p. 40-52, Set./Out./Nov./Dez., 2003.

MELUCCI, A.; FABBRINI, A. **L'età dell'oro**. Adolescenti tra sogno ed esperienza. Milano: Feltrinelli, 2000.

MORENO, M. et al. **Conhecimento e Mudança**: os modelos organizadores na construção do conhecimento. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da Unicamp, 1999a.

MORENO, M. et al. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999b.

PÁTARO, C.S. de O. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude**: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. 2011, 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SPOSITO, M. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 37-52, maio-dez, 1997. Especial: Juventude e contemporaneidade.

Enviado em Agosto/2011

Aprovado em Março/2012