

# AFETIVIDADE E PROJETOS DE VIDA DE JOVENS ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro (FECILCAM)  
crispataro@yahoo.com.br

Conflitos interpessoais na instituição educativa: relações interculturais, infância, juventude, gênero e raça

O presente trabalho parte de análise de resultados de investigação mais ampla, e aponta possíveis relações entre as estratégias de resolução de conflitos adotadas pelos jovens e a construção de seus projetos de vida, por meio da análise do modo como os sentimentos e emoções se configuram no raciocínio dos sujeitos. A pesquisa relatada teve como objetivo investigar de que forma as emoções e sentimentos, vivenciados pelos jovens diante de seus interesses e preocupações, configuram-se no raciocínio, a fim de discutir as relações entre cognição e afetividade no funcionamento psíquico. Para tanto, são analisados dados provenientes de entrevista semiestruturada realizada junto a 20 jovens, de 20 a 24 anos, estudantes de instituição de Ensino Superior do interior do Paraná. A análise foi realizada com base 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 dados demonstraram também que a construção de projetos de vida pelos jovens pode estar relacionada ao modo como encaram os conflitos vivenciados. A partir da análise, são traçadas considerações acerca da indissociabilidade entre afetividade e o raciocínio humano, e as implicações para os processos educativos voltados para a juventude.

**Palavras-chave:** juventude; projeto de vida; sentimentos e emoções; processos educativos; resolução de conflitos.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho 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, inserida em investigação mais ampla, teve como objetivo analisar as relações entre cognição e afetividade no funcionamento psí-

quico, a partir do raciocínio implicado nos sentimentos e emoções comentados pelos jovens em relação a seus interesses e preocupações centrais.

Considera-se que a dimensão afetiva desempenha um importante papel no psiquismo humano, e que os processos educativos voltados para as novas gerações devem contemplar, além dos aspectos cognitivos, os 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, entendendo a juventude a partir de critérios que não são rígidos e homogêneos (SPOSITO, 1997; MELUCCI; FABBRINI, 2000; DAYRELL, 2002), julgamos ser importante entrar em contato com as especificidades da juventude contemporânea, buscando compreender de modo mais aprofundado as diferentes formas de ser jovem na contemporaneidade. Neste processo, acreditamos ser fundamental dar voz a estes atores, a fim de compreendermos de que forma os mesmos vêm significando suas vivências e projetando suas ações presentes e futuras.

## **PROJETOS VITAIS DOS JOVENS E FORMAÇÃO MORAL**

Segundo Damon (2009), um dos maiores problemas destacados pelos jovens na atualidade é o sentimento de “vazio” que estes declaram possuir. Para muitos deles, 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 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 a juventude a ter como valores principais a satisfação apenas de seus interesses pessoais.

Assim, 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, 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. Esperamos, deste modo, poder contribuir para uma maior compreensão dos jovens na contemporaneidade. De maneira mais ampla, esperamos fomentar também reflexões acerca dos encaminhamentos necessários para a educação das novas gerações, em um trabalho que busque contemplar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também afetivo do sujeito.

## **AFETIVIDADE E COGNIÇÃO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS**

Buscando romper com a dicotomia entre razão e emoção, muito presente na filosofia, na psicologia e na educação, partimos do princípio de que

cognição e afetividade devem ser encaradas de modo indissociado. A presente pesquisa 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 estudiosos 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) nos auxiliam em nossas discussões. Para Moreno et al (1999b),

Diz-se, com frequência, 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. (MORENO et al, 1999b, p.45)

A autora adverte 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 as 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). Deste 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 crescente 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 e construir conjuntamente 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 certamente servirão como pontos de partida para novas propostas em educação.

## **OBJETIVOS**

Diante das considerações anteriormente expostas, o presente trabalho tem como objetivo investigar o modo como os jovens comentam sobre seus

sentimentos e emoções referentes a seus principais interesses e preocupações. Desse modo, a intenção é 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. Além de contribuir para uma maior compreensão das especificidades da juventude, acreditamos que os resultados da presente investigação possibilitarão um aprofundamento das discussões entre cognição e afetividade, apontando novas demandas e possibilidades para as práticas educativas voltadas para os jovens.

## MÉTODO

Para atender aos objetivos destacados, os dados foram coletados a partir de entrevista semiestruturada 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 pela 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 do presente trabalho, a *questão central* para o sujeito. Assim, a entrevista busca investigar 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 inicialmente 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 emergiam dos dados coletados. A partir do cruzamento de tais categorias, foi possível identificar os elementos, significados e relações/implicações presentes no raciocínio dos sujeitos, que compunham os diferentes modelos organizadores aplicados.

### *Resultados e discussões*

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

a) 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 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:

**Quadro 1:** Natureza dos sentimentos e emoções relacionados ao elemento central

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
<b>Centralidade no <i>self</i></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 <i>self</i> 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>

- **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:



## Quadro 2: Envolvimento com a questão central

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
<b>Estabilidade</b>	O envolvimento com a questão central é visto com certa estabilidade, pois se trata de manter uma condição já alcançada. A manutenção do interesse 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>[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 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>

- **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 na tabela a seguir.

## Quadro 3: Raciocínio diante das emoções e sentimentos comentados

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 suscitar-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 o 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>

## b) 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*. Neste 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). Neste sentido, os sentimentos positivos se dão em função dos interes-

ses, 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. Neste 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 deste submodelo está no modo como os jovens lidam com seus sentimentos e emoções. Os jovens que aplicaram este 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 estes 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. Neste 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.

#### c) Análise dos dados obtidos

A partir dos dados expostos, traçaremos, 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, a tabela a seguir 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:

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

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

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, 1999).

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 primordial-

mente das ações e escolhas do próprio sujeito. Ainda para este 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.

Este 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, neste 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. Este é o raciocínio presente em grande parte da amostra considerada (10 jovens), deixando evidente uma 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, 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 este 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 distanciá-los de seus interesses e preocupações centrais.

Todas essas considerações demonstram a importância de processos educativos que, a fim de fomentar projetos vitais (DAMON, 2009), contem-

plem 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, 1999; ARAÚJO, 2007).

## 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 (cf. 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**. N.24, Set /Out /Nov /Dez, p.40-52, 2002.
- 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.
- \_\_\_\_\_. **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. Tese de Doutorado. 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**. 5/6, mai-dez. Especial: juventude e contemporaneidade, 1997, p.37-52.