

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISTINA SATIÊ DE OLIVEIRA PÁTARO

**Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo  
exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores  
do Pensamento**

São Paulo  
2011

CRISTINA SATIÊ DE OLIVEIRA PÁTARO

**Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação  
Orientadora: Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes

São Paulo  
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

37.046 Pátaro, Cristina Satiê de Oliveira  
P294s Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude : um estudo exploratório na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento / Cristina Satiê de Oliveira Pátaro ; orientação Valéria Amorim Arantes. São Paulo : s.n., 2011.

232 p : il.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Jovens – Educação – Projetos 2. Psicologia educacional 3. Juventude – Aspectos sociais 4. Emoções 5. Moralidade 6. Pensamento – Modelos – Organização 7. Escola pública - Paraná I. Arantes, Valéria Amorim, orient.

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude: um estudo exploratório na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para a obtenção do  
título de Doutora em Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação  
Orientadora: Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes

Aprovada em:

### Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ass.: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ass.: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ass.: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ass.: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ass.: \_\_\_\_\_

*Aos meus amores,  
Ricardo e João Victor,  
com quem aprendo todos os dias...*

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes, pelas orientações sempre rigorosas e críticas, pelo cuidado e sensibilidade com que me acompanhou em cada etapa da pesquisa, pelos ensinamentos, sugestões e valiosos conselhos. Seu apoio, incentivo e entusiasmo contagiante foram essenciais para a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Silvia Helena Koller e à Profa. Dra. Marília Pontes Sposito, pelo debate enriquecedor e pelas importantes considerações no processo de qualificação.

Ao Prof. Dr. Ulisses F. Araújo, que primeiro me apresentou ao campo da moralidade humana, e a quem devo meus primeiros passos na pesquisa científica e em minha vida acadêmica e profissional.

Ao Ricardo, meu companheiro, amigo e colega de trabalho, pelas contribuições durante o trabalho, pelo amor, carinho, compreensão, paciência, confiança... por estar ao meu lado, até o fim.

À equipe pedagógica da escola, pela colaboração e apoio ao nos receber e pelo tempo e espaço disponibilizados para a realização da pesquisa.

Aos jovens estudantes, sem os quais esta investigação seria impossível – e infundada –, pela disponibilidade e confiança com que nos relataram suas preocupações, interesses, reflexões e vivências.

Aos meus familiares, meu porto seguro sempre e durante a confecção deste trabalho.

Aos amigos e às amigas que acompanharam de perto esta trajetória, especialmente à Andréa, à Divânia, à Elaise, ao Fábio, ao Frank e ao Tadeu. Pela amizade e afeto, pelas angústias e alegrias compartilhadas, pelas interlocuções, contribuições e conselhos, e também por toda compreensão e amparo nos momentos mais difíceis.

Aos colegas de trabalho da Universidade Estadual do Paraná – Campo Mourão, em especial do Departamento de Pedagogia. Todo o incentivo e colaboração recebidos foram essenciais para a realização deste estudo.

## RESUMO

PÁTARO, C. S. 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) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

A pesquisa tem como objetivo analisar a função psíquica dos sentimentos e das emoções na construção de projetos vitais de jovens. Partindo da indissociabilidade entre cognição e afetividade, e de perspectivas recentes do campo da moralidade humana, a investigação fundamenta-se na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, segundo a qual o ser humano constrói modelos da realidade com base em processos cognitivos e afetivos. Parte-se igualmente do conceito de projeto vital (*purpose*), entendido como objetivos e metas significativos para o sujeito e que trazem, ao mesmo tempo, implicações para o mundo mais amplo, atribuindo um sentido ético à vida e às ações do indivíduo. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um total de 30 jovens, entre 15 e 17 anos, estudantes de escola pública de Ensino Médio do interior do estado do Paraná. A análise dos dados pautou-se nos pressupostos dos referenciais teóricos utilizados. A partir dos modelos organizadores identificados, foi possível identificar uma influência dos sentimentos e das emoções no engajamento dos jovens em projetos vitais a partir dos seguintes aspectos: configuração dos sentimentos e das emoções no raciocínio; posicionamento dos jovens diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades; relações entre o *self* e o outro. Destacou-se, ainda, no processo de construção dos projetos vitais, a importância das relações interpessoais, do bem-estar e da satisfação do *self*, além dos valores morais que sustentam os projetos vitais. Diante de tais resultados, são tecidas considerações acerca das implicações para o campo da psicologia moral e da educação.

**Palavras-chave:** Projetos vitais. Emoções. Sentimentos. Moralidade. Modelos Organizadores do Pensamento. Juventude.

## **ABSTRACT**

**PÁTARO, C. S. O. Feelings, emotions and youth purpose: an exploratory study in the perspective of the Organizing Models of Thinking.** 2011. 232 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

The research aimed at analyzing the psychological function of feelings and emotions to the construction of youth purpose. The research is grounded in indissociability of cognition and affectivity, and in recent perspectives of human morality, as well as in the theory of Organizing Models of Thinking which proposes that human being constructs models of reality based on cognitive and affective processes. It is also based on the concept of youth purpose, understood as goals and objectives that are meaningful to the self and of consequences beyond the self, giving an ethical sense to life and actions. It was applied semi-structured interviews with 30 youth aged from 15 to 17, from public high school in the state of Paraná. Data analysis was based on theoretical bases used. Organizing models showed an influence of feelings and emotions in youth purpose linked by the following aspects: configuration of feelings and emotions in reasoning; youth positioning before the conflicts, obstacles and difficulties; relations between self and others. It was also emphasized the importance of interpersonal relationships, welfare and self satisfaction, and the moral values that support purpose. Given these results, considerations are made about the implications for moral psychology and education.

**Keywords:** Purpose. Feelings. Emotions. Morality. Organizing Models of Thinking. Youth.



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Natureza dos sentimentos e das emoções comentados pelos jovens .....	125
<b>Tabela 2</b> – Objetivos e projetos no raciocínio dos jovens .....	126
<b>Tabela 3</b> – Posicionamento diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades ...	127
<b>Tabela 4</b> – Modelos organizadores do pensamento .....	130
<b>Tabela 5</b> – Distribuição dos participantes nos modelos organizadores .....	160
<b>Tabela 6</b> – Distribuição dos participantes por sexo nos modelos organizadores identificados.....	164
<b>Tabela 7</b> – Distribuição dos participantes com relação ao engajamento em projetos vitais.....	167
<b>Tabela 8</b> – Distribuição dos modelos e submodelos nas categorias em função dos sentimentos e das emoções positivos e negativos no raciocínio.....	172
<b>Tabela 9</b> – Categorias em que se situa o modelo 6, considerando os eixos de análise investigados .....	197

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Posicionamento das emoções morais, segundo Haidt (2003).....	74
<b>Gráfico 2</b> – Distribuição dos participantes nos modelos organizadores identificados ....	160
<b>Gráfico 3</b> – Distribuição dos participantes por sexo nos modelos organizadores identificados .....	164
<b>Gráfico 4</b> – Distribuição dos participantes com relação ao engajamento em projetos vitais .....	167
<b>Gráfico 5</b> – Distribuição dos participantes por sexo com relação ao engajamento em projetos vitais.....	168
<b>Gráfico 6</b> – Distribuição dos modelos e submodelos nas categorias, considerando a configuração dos sentimentos e das emoções no raciocínio.....	173
<b>Gráfico 7</b> – Distribuição dos participantes por sexo nas categorias de modelos organizadores considerando a configuração dos sentimentos e das emoções no raciocínio .....	177
<b>Gráfico 8</b> – Distribuição dos modelos organizadores nas categorias, considerando o posicionamento diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades .....	181
<b>Gráfico 9</b> – Distribuição dos participantes por sexo nas categorias de modelos organizadores considerando o posicionamento diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades.....	185
<b>Gráfico 10</b> – Distribuição dos modelos organizadores nas categorias, considerando a preocupação com o bem-estar de outras pessoas.....	190
<b>Gráfico 11</b> – Distribuição por sexo nas categorias de modelos organizadores considerando a preocupação com o bem-estar de outras pessoas .....	196

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – JUVENTUDE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	16
1.1. O conceito de juventude: para além da visão naturalizante.....	17
1.2. Juventude na sociedade contemporânea: contribuições da sociologia.....	23
1.3. Pontos de partida para a compreensão da juventude.....	30
CAPÍTULO II – PROJETOS VITAIS.....	33
2.1. O movimento da psicologia positiva.....	34
2.2. O conceito de projeto vital.....	39
2.3. Projetos vitais da juventude.....	44
2.4. Projetos vitais e moralidade.....	49
CAPÍTULO III – SENTIMENTOS, EMOÇÕES E MORALIDADE.....	55
3.1. Sentimentos e emoções no estudo da moralidade humana.....	56
3.2. Julgamento e ações morais.....	60
3.2.1. Emoções, sentimentos e escolhas.....	60
3.2.2. “Outro generalizado” e “Outro concreto”.....	67
3.2.3. Julgamento de avaliação e julgamento de escolha.....	69
3.2.4. Emoções morais.....	71
3.3. Personalidade moral e construção de valores.....	81
3.4. Resolução de conflitos.....	89
CAPÍTULO IV – A TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO.....	94
4.1. A teoria de Jean Piaget.....	96
4.2. Modelos mentais.....	98
4.3. Os modelos organizadores do pensamento.....	99
CAPÍTULO V – O PLANO DA INVESTIGAÇÃO.....	115
5.1. Problematização e objetivos da pesquisa.....	115
5.2. Instrumento.....	119

5.3. Participantes .....	120
5.4. Procedimentos de coleta de dados .....	120
5.5. Procedimentos para análise dos resultados.....	120
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO .....	124
6.1. Categorias de análise .....	124
6.1.1. Natureza dos sentimentos e das emoções comentados.....	124
6.1.2. Objetivos e projetos almejados.....	125
6.1.3. Situações de conflito, obstáculos e dificuldades .....	127
6.2. Modelos organizadores do pensamento.....	129
6.3. Distribuição dos participantes nos modelos organizadores identificados .....	160
6.3.1. Distribuição dos modelos organizadores sobre o total de participantes.....	160
6.3.2. Distribuição dos modelos organizadores em relação ao sexo dos participantes.....	164
6.3.3. Distribuição dos participantes em relação aos projetos vitais .....	166
CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS .....	169
7.1. Configuração dos sentimentos e das emoções no raciocínio.....	170
7.2. Posicionamento diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades .....	178
7.3. Relação entre o <i>self</i> e o outro.....	186
7.4. Integração dos eixos de análise e o engajamento em projetos vitais.....	197
CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS .....	213
APÊNDICES .....	223
Apêndice A – Roteiro das entrevistas .....	225
Apêndice B – Questionário socioeconômico .....	228
Apêndice C – Termo de Consentimento.....	232

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a função psíquica dos sentimentos e das emoções no raciocínio humano, buscando compreender de que forma a dimensão afetiva pode vir a influenciar os projetos vitais elaborados pelos sujeitos jovens.

Adotamos como pressuposto o referencial teórico-metodológico dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO; SASTRE; LEAL; BOVET, 1999a) e o estudo sobre projetos vitais da juventude (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2009). De forma sucinta, um projeto vital pode ser compreendido como metas ou objetivos que dão origem a ações presentes e futuras, sendo tais elementos significativos para o sujeito e trazendo, ao mesmo tempo, implicações mais amplas, voltadas para o mundo e a sociedade ao seu redor.

A pesquisa, que parte de um referencial epistemológico construtivista e interacionista, insere-se no âmbito da psicologia e da educação, e tem como proposta contribuir com as discussões acerca das relações entre cognição e afetividade, do desenvolvimento e raciocínio moral e também dos processos educativos voltados para os jovens na sociedade contemporânea.

A investigação que aqui se constrói volta-se, por um lado, para o estudo da juventude brasileira e seus projetos de vida. Entendendo a juventude como uma categoria construída a partir de critérios históricos, culturais e sociais, ressaltamos a importância de colocarmos em discussão o modo como os sujeitos jovens vêm vivenciando essa etapa da vida na contemporaneidade. Neste processo, acreditamos ser fundamental dar voz a esses atores, na intenção de compreendermos de que forma eles vêm significando suas vivências e projetando suas ações presentes e futuras. Esta é uma das preocupações que permeiam a presente investigação.

Por outro lado, buscamos enfatizar o papel da dimensão afetiva no psiquismo humano, mais especificamente na organização do pensamento e na moralidade. Partimos do princípio de que cognição e afetividade devem ser encaradas de modo indissociado. Durante muitas décadas, no entanto, a psicologia buscou estudar separadamente os processos cognitivos e afetivos do ser humano (ARANTES, 2002; SASTRE; MORENO, 2002, 2003). Este tipo de dicotomia entre cognição e afetividade, ou seja, razão e emoção, esteve presente nas ideias de

pensadores e filósofos desde a Grécia Antiga, por isso pode ser encontrada nas ideias de teóricos como Platão, Aristóteles, Descartes, dentre outros. Já há alguns anos, impulsionados pelas teorias como as de Piaget e de Freud – no campo do desenvolvimento humano –, e também como as de Gilligan, de Selman, de Benhabib e de Flanagan – na psicologia moral –, a complexidade do funcionamento mental e do raciocínio moral vem sendo aos poucos reconhecida. Nesse sentido, vem sendo destacada a importância dos aspectos afetivos na organização do pensamento, no julgamento e nas ações morais, de forma que os processos cognitivos e afetivos começam a ser estudados conjuntamente. Nesse movimento, acreditamos ser de grande relevância um avanço cada vez maior das pesquisas que enfoquem o papel dos sentimentos e das emoções no psiquismo humano, e é nesse contexto que procuramos inserir nosso trabalho.

Diante de tais considerações e objetivos, o percurso do presente texto inicia-se com a discussão, posta no Capítulo I, acerca da juventude (ou juventudes) na sociedade contemporânea. Reconhecendo uma visão naturalizante e homogeneizante que os estudos, sobretudo em psicologia, acabaram por conferir à juventude enquanto fase da vida, nosso intuito será o de questionar tais concepções. Assim, ao elegermos como foco a juventude, os sujeitos jovens, devemos partir do princípio de que os critérios que delineiam tal categoria são históricos e culturais, e que se torna necessário levar em conta, ao mesmo tempo, a especificidade e a diversidade da juventude na sociedade contemporânea.

O segundo capítulo aborda especificamente a respeito dos projetos vitais na juventude. Desse modo, faremos a apresentação do conceito de *projeto vital* – compreendido a partir do referencial de Damon (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2009) – bem como de suas bases psicológicas. Buscaremos delinear as contribuições que o desenvolvimento de projetos vitais pode trazer aos sujeitos jovens, e justificaremos a opção pelo estudo de tal perspectiva a partir de considerações sobre suas contribuições ao campo da psicologia moral.

Tendo em vista os objetivos da investigação, o Capítulo III volta-se, mais especificamente, para a dimensão afetiva no funcionamento psíquico e na moralidade – no desenvolvimento, no julgamento e nas ações morais. Nossa intenção será a de discutir alguns referenciais que nos auxiliem na compreensão do papel que os sentimentos e as emoções podem vir a exercer no processo de construção dos projetos vitais da juventude. Os referenciais apresentados servirão de base para subsidiar as hipóteses levantadas e, ao mesmo tempo, para fundamentar a interpretação e a análise dos dados obtidos na presente pesquisa.

No Capítulo IV, tendo em vista alguns dos apontamentos realizados nos capítulos anteriores, trataremos os fundamentos e as contribuições da teoria dos Modelos Organizadores

do Pensamento (MORENO et al., 1999a), referencial teórico-metodológico escolhido para embasar a pesquisa aqui apresentada.

O capítulo seguinte, Capítulo V, apresenta de modo sistematizado o plano da investigação, especificando nossos objetivos, instrumentos e participantes da pesquisa, assim como os procedimentos para coleta e análise dos resultados.

Os Capítulos VI e VII trazem, respectivamente, a apresentação e a discussão dos dados obtidos em nosso trabalho. Inicialmente, são expostos os modelos organizadores identificados, descrevendo-se os dados obtidos em cada passo da análise e apresentando os elementos, os significados e as relações/implicações que caracterizam cada modelo e submodelo. Em um segundo momento, os modelos organizadores são estruturados em categorias de modelos, categorias que nos permitirão traçar considerações a respeito dos resultados obtidos, articulando-se os dados aos referenciais teóricos adotados.

Por fim, no Capítulo VIII, apresentam-se as considerações finais, buscando-se ressaltar as contribuições obtidas a partir da presente investigação, bem como suas implicações para o campo da psicologia moral e para os processos educativos voltados para a juventude.

## CAPÍTULO I

### JUVENTUDE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, discutiremos acerca da concepção de juventude no contexto da sociedade contemporânea. Em consonância a considerações que vêm sendo feitas tanto por autores da psicologia quanto da sociologia, nossa intenção será a de argumentar que a conjuntura atual apresenta demandas e conflitos que solicitam um questionamento e uma redefinição da forma como em geral se compreende a juventude e os jovens de nossa sociedade.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), são considerados jovens os sujeitos na faixa etária compreendida entre 15 e 24 anos. No Brasil, instituições oficiais – como o IBGE – fundamentam-se também neste critério, admitindo-se, contudo, variações em função das situações sociais e das experiências individuais dos sujeitos (FREITAS, 2005). Embora o termo *adolescência* seja em geral mais utilizado no âmbito da psicologia, enquanto que o conceito de *juventude* se faz fortemente presente nos estudos da sociologia, é possível verificar que, no Brasil, a referência ao termo *adolescência* foi predominante até a década de 1980, incluindo, sobretudo, os sujeitos de 12 a 18 anos. O termo *juventude*, assim como a preocupação com os sujeitos maiores de 18 anos, só começa a fazer parte dos debates e dos discursos – acadêmicos, políticos, sociais – a partir de meados da década de 1990, quando se tornam evidentes as preocupações sociais (como a violência, a exclusão, a crise no mercado de trabalho, dentre outros) que passam a ser, de alguma forma, relacionadas à *juventude*<sup>1</sup>.

Ao colocarmos em foco a *juventude* no escopo do presente trabalho, convém destacar que, em princípio, adotamos a delimitação dada por Sposito (2003, p. 10), a qual – no exercício de apresentar a situação dos jovens no Brasil a partir de dados demográficos – reconhece a dificuldade de uma definição da categoria *juventude* que compreenda a particularidade de todos os sujeitos e acaba por realizar “[...] um recorte operativo que inclui nessa definição ampla de *juventude* os adolescentes (entre 15 e 19 anos) e os jovens propriamente ditos (entre 20 e 24 anos)”. Desse modo, a despeito das diferentes conceituações com relação aos termos aqui em questão, entendemos aqui a *adolescência* como período

---

<sup>1</sup> Para maior aprofundamento das discussões que permeiam o uso dos termos *adolescência* e *juventude* em diferentes perspectivas teóricas, cf. FREITAS (2005).



inicial da juventude, esta vista como uma categoria mais abrangente<sup>2</sup>.

Conforme fica evidenciado, uma breve análise das imprecisões envolvidas na utilização dos termos *adolescência* e *juventude* já demonstram os embates que emergem da temática envolvida em nosso trabalho. Desse modo, colocar em foco a questão da juventude e da adolescência é adentrar um campo permeado por imprecisões, por controvérsias e por conflitos. Buscaremos argumentar que, do modo como vem sendo posta pela literatura, a etapa da juventude tem assumido um caráter negativo, sendo o jovem visto como um sujeito de conflitos, de problemas e de rebeldia, que passa por um período de instabilidade, de indefinição e de turbulência.

Assim, em primeiro lugar, buscaremos pontuar de que forma as diferentes teorias em psicologia trataram historicamente a questão da adolescência e da juventude, e quais as repercussões que tais ideias trouxeram para a visão atual a respeito dessa fase da vida. Nesse ponto, o objetivo será o de destacar a importância de se questionar uma visão naturalizante – e até certo ponto patológica – resultante de algumas das ideias da psicologia, em especial no que tange ao desenvolvimento humano.

Em um segundo momento, apresentaremos questões concernentes à contextualização da juventude na sociedade contemporânea. A partir de contribuições advindas sobretudo do campo da sociologia, nossa intenção será a de argumentar que a sociedade contemporânea traz consigo a necessidade de uma perspectiva que considere as especificidades da juventude, enquanto fase da vida do sujeito, que leve em conta aspectos vinculados ao contexto social, histórico e cultural.

Por fim, na intenção de situar melhor os pressupostos de nosso trabalho, o qual se volta para a psicologia e para a educação, traremos algumas considerações importantes a respeito de nossa forma de compreender a juventude, perspectiva essa que deverá nortear as demais discussões a serem feitas na presente pesquisa.

### **1.1 O conceito de juventude: para além da visão naturalizante**

Desde a obra do psicólogo norte-americano G. Stanley Hall<sup>3</sup> (1904 apud GALLATIN,

---

<sup>2</sup> Em trabalho mais recente, ao pesquisar a produção discente sobre juventude no Brasil, Sposito (2009) estabelece como critério os segmentos etários que vão de 15 a 29 anos, ressaltando as imprecisões e o caráter instável da delimitação etária para a juventude. Temos consciência, portanto, de que o critério etário, por si só, não é suficiente para a caracterização da juventude, e tal discussão se apresentará de modo mais aprofundado ao longo deste capítulo.

<sup>3</sup> HALL, G. S. *Adolescence*. Vols. I-II. New York: Appleton, 1904.

1978), encontramos uma série de estudos que, em diferentes perspectivas, vêm enfocando a adolescência – ou juventude – como fase da vida do ser humano. Ao associar a adolescência a um período crítico e de grande complexidade, Hall a caracterizou como um período de tempestade e tormenta, sendo marcado por uma grande instabilidade emocional, na qual o sujeito passa por mudanças abruptas de humor, mudanças provocadas, em grande parte, pelo impulso sexual. Essas ideias, presentes até a atualidade – inclusive no âmbito acadêmico –, influenciam nossa forma de conceber e lidar com essa fase da vida do ser humano.

A caracterização da adolescência como um período de crises, de conflitos e de desequilíbrio continuou a ser reforçada por outros estudiosos, com destaque para o trabalho de Erikson (1987). Para esse autor, a constituição da identidade se dá ao longo da vida, a partir de diferentes pressões exercidas pelo meio social e cultural, pressões que ocasionam conflitos e crises no sujeito. Em cada estágio do desenvolvimento, o sujeito deve buscar uma solução para as crises que vivencia, e com isso o senso de identidade vai sendo aos poucos estabelecido.

Nesse contexto, é no estágio da adolescência, caracterizado como um período tumultuoso de intensa confusão de papéis, que o ser humano integra e consolida sua identidade, além de contar com o desenvolvimento fisiológico e a maturidade mental. Todos esses elementos servirão de subsídios para que o sujeito seja capaz de ultrapassar a crise de identidade e lidar com as próximas crises em seu desenvolvimento. A adolescência é vista por Erikson como uma passagem, que integra os elementos de todas as demais crises, reproduzindo aquelas vivenciadas durante a infância, ao mesmo tempo em que fundamenta as crises dos próximos três estágios.

Erikson propõe o conceito de *moratória*, considerando a adolescência como um modo de vida entre a infância e a idade adulta, durante o qual o sujeito pode aguardar e se preparar para assumir posteriormente os papéis da vida adulta impostos pela sociedade. É nesse sentido que os conflitos vivenciados atendem não só a uma dimensão individual e biológica, mas evidenciam no desenvolvimento humano seu caráter social, pois é necessário que o sujeito consolide sua identidade a partir daquilo que a sociedade espera dele.

Não podemos negar que as ideias de Erikson chamaram a atenção para a problemática da juventude e sua relação com a identidade, além de abrirem espaço para uma série de novas discussões. Ao levar em conta o contexto no qual se insere o sujeito, bem como os papéis sociais esperados pela sociedade, o autor, do nosso ponto de vista, traz uma perspectiva mais ampla de compreensão da juventude. Entendemos, no entanto, que, em seus estudos, a ideia de crise, intensificada no período da juventude, acaba por contribuir para a visão que coloca

essa etapa da vida como confusa, problemática e conflituosa. Além disso, o período da adolescência é visto como um estágio de desenvolvimento com características próprias e universais, um estágio inserido em um percurso predeterminado pelo qual todos os sujeitos devem passar em direção à idade adulta.

Ainda na perspectiva da psicologia, podemos destacar outras teorias do desenvolvimento humano que também contribuem, de um modo ou de outro, para essa visão da adolescência de forma homogênea e naturalizada. Embora mais centradas no desenvolvimento da criança, as clássicas teorias de Piaget, de Vygotsky e de Wallon, por exemplo, encaram o desenvolvimento como uma sucessão de estágios, sendo a adolescência o período no qual o sujeito adquire plenamente as capacidades – cognitivas, afetivas, biológicas – necessárias para a vida adulta (cf. OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002). Longe de questionar a validade e a importância das teorias propostas, entendemos que tais perspectivas insistem em uma lógica adultocêntrica, que encara a vida adulta como o marco final do desenvolvimento humano.

Mais recentemente, cabe destaque para o trabalho de Knobel e seus colaboradores (ABERASTURY; KNOBEL, 1989; KNOBEL; UCHOA; PERESTRELLO, 1981), que apresenta os pressupostos do que denomina “síndrome normal da adolescência”, caracterizada por “sintomas” como a busca de si mesmo, a tendência grupal, as crises, as contradições e a instabilidade de humor, o comportamento antissocial e a evolução sexual. Diversos são os estudos, em diferentes perspectivas, que questionam e criticam a proposta de Knobel (cf. OLIVEIRA, 2006; PERES; ROSENBERG, 1998; BOCK, 2004). Dentre tais críticas, questiona-se a ótica adultocêntrica que orienta a compreensão da adolescência, vista como uma fase de turbulência em contraposição à tranquilidade da vida adulta. Além disso, a colocação de adolescência como uma “síndrome” parece patologizar esse período da vida, ao mesmo tempo em que a reconhece como “normal”. Por fim, naturaliza-se a adolescência, de modo que, a partir dessa concepção:

Bastava a todos aguardarem que a adolescência um dia chegaria. Um caráter universal e abstrato foi dado a ela; inerente ao desenvolvimento humano, a adolescência não só foi naturalizada como foi tomada como uma fase difícil. Uma fase do desenvolvimento, semipatológica, que se apresenta carregada de conflitos “naturais”. [...] Nessas construções teóricas encontramos a visão de que o homem é dotado de uma natureza, dada a ele pela espécie, e, conforme cresce, desenvolve-se e relaciona-se com o meio, vai atualizando características que já estão lá, pois são de sua natureza. A adolescência pertence a esse conjunto de aspectos. Suas características são decorrentes do “amadurecer”; são hormônios jogados na circulação sanguínea e o desabrochar da sexualidade genital os fatores responsáveis pelo aparecimento da sintomatologia da adolescência normal. (BOCK, 2004, p. 33).

A partir do exposto, podemos dizer que muitos dos trabalhos na psicologia que tratam da temática da adolescência e juventude enxergam essa fase da vida como essencialmente natural, como uma parte do ser humano que nasce com o sujeito e que desabrocha nesse período, não sem acarretar uma série de conflitos e instabilidades. Tem-se presente, portanto, uma ideia naturalizante e negativa da juventude. Nesse sentido, a psicologia vem sendo alvo de críticas, uma vez que, ao tratar do desenvolvimento humano – e mais especificamente, em nosso caso, da adolescência e juventude –, acaba por propor um percurso vital único, natural e ideal, a ser seguido por todos os sujeitos. Desse modo, as dimensões históricas, culturais, sociais, e mesmo individuais dos seres humanos, são deixadas em segundo plano.

Acerca de tais considerações, podemos citar a análise feita por Souza (2002). A autora compõe um trabalho que apresenta os resultados de um balanço sobre o tema da juventude na área da educação. Ao realizar uma análise da produção discente proveniente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1980 a 1998, Souza volta-se para os estudos que tratam da adolescência em seus aspectos psicossociais, dimensão enfatizada principalmente por estudos da psicologia, que correspondia a uma grande parcela da produção analisada.

Buscando compreender essa grande influência da psicologia nos estudos sobre adolescência e educação, referentes ao período em questão, um dos aspectos identificados pela autora é a presença de um forte discurso psicológico nas práticas educativas, apontando para o chamado *estilo psicologizante* de se pensar a educação – denunciado por diferentes teóricos a partir da década de 1970.

Segundo Souza, por influência do viés da psicologia, a ideia de desenvolvimento foi aos poucos se inserindo na escola e no discurso pedagógico, em defesa do respeito à natureza das crianças e dos adolescentes, os quais deveriam ter atendidas suas especificidades e necessidades características e que, portanto, deveriam ocupar o centro do processo educativo. Esse movimento contribuiu para a naturalização da infância e da adolescência no campo educativo, conceituações que passaram a ser encaradas como fases “naturais” da vida do ser humano, com características “universais” que exigiam um determinado tipo de educação.

No caso da adolescência, entretanto, a análise realizada pela autora demonstra haver certa dificuldade no estudo dos aspectos psicossociais dos jovens a partir do campo da psicologia. Para Souza, a dificuldade de se enquadrar a categoria adolescente dentro de uma conceituação geral e universal – contrariando, portanto, a pretensão da psicologia, conforme colocamos até o momento – reflete-se claramente nas discussões postas pelas pesquisas produzidas ao longo do período estudado, nas quais: “[...] a dificuldade de atingir o objetivo do conhecimento de quem é esse adolescente por trás do aluno, denota a dificuldade de

apreender, numa categorização geral, esse sujeito fugidio, que muda de geração em geração, de grupo social para grupo social.” (SOUZA, 2002, p. 39). Além disso, o próprio movimento da produção ao longo do período analisado denota as dificuldades e as limitações impostas pelo referencial da psicologia, notando-se um declínio significativo, a partir de 1990, na quantidade de pesquisas que enfocam a adolescência a partir da perspectiva psicológica.

Nesse sentido, Souza pontua que essas dificuldades e limitações quanto ao referencial da psicologia manifestam-se em controvérsias e contradições presentes na própria delimitação do conceito de adolescência. Nas palavras da autora:

A própria conceituação do termo “adolescência”, no enquadramento das teorias do desenvolvimento, colocava problemas teóricos difíceis de equacionar. Por exemplo, sua delimitação cronológica: se um processo visível de mudanças corporais internas e externas, assinalados pela puberdade, poderia caracterizar o início da adolescência (e de algum modo legitimar sua universalidade) seu término desembocava inevitavelmente num processo social. O que mergulhava a adolescência, em termos gerais, num certo paradoxo teórico, tanto para os autores que conferiam maior peso aos processos biológicos, quanto para aqueles que acentuavam os processos sociais. (SOUZA, 2000, p. 38).

Em paralelo às controvérsias presentes no próprio campo da psicologia, Souza destaca um movimento que, tendo início nas discussões de cunho sociológico, começa a questionar, a partir do viés de classe social, uma adolescência genérica e essencialista proposta pelas teorias psicológicas, que pretendiam universalizar e naturalizar um tempo de incertezas e de conflitos possibilitado apenas aos jovens das classes médias; estes tinham o privilégio de desfrutar de um período de espera e de preparação – a ser legitimado pelas teorias psicológicas desde o trabalho de Hall, e consolidado principalmente pela ideia de “moratória” proposta por Erikson –, enquanto aos jovens das camadas populares cabia a inserção precoce no mercado de trabalho. A esse respeito, no entanto, a própria autora reconhece que, em pouco tempo, por conta da extensão da escolaridade e da influência da cultura de massa, a sociedade capitalista acabou por estender a adolescência para as demais classes sociais, “[...] acrescentando, inflitando e singularizando tensões recobertas sob a terminologia genérica de crise psíquica da adolescência.” (SOUZA, 2000, p. 39).

No mesmo movimento apontado por Souza, consideramos pertinentes as considerações de Sposito (2009). Em novo levantamento acerca da produção discente sobre o tema da juventude junto aos Programas de Pós-Graduação no Brasil, englobando o período de 1999 a 2006, a autora, no que tange aos estudos da área da Educação, aponta para o “[...] lento arrefecimento das orientações da Psicologia e no crescimento de uma dominante sociológica nos estudos sobre juventude” (p. 27). Tal constatação parece denotar que, aos poucos, o viés

psicologizante que influenciou a área da Educação vem perdendo força, e que tal movimento pode trazer, em seu bojo, a superação de uma visão naturalizante e homogeneizante à qual a juventude vem sendo associada.

Podemos encontrar outros estudos que buscam questionar a forma como a adolescência veio sendo construída e considerada pelos estudos em psicologia, a exemplo de autores da Psicologia Sócio-Histórica como Ozella (org., 2003); Bock (2004); Ozella e Aguiar (2008); Aguiar; Bock; Ozella (2001), ou mesmo Salles (2005). Esses autores propõem uma concepção na qual a adolescência seja vista como uma categoria historicamente construída, fruto de significações fundamentadas em uma realidade social e histórica determinada. Essa concepção decorre do fato de que, para a Psicologia Sócio-Histórica, o ser humano se constitui a partir das condições objetivas de existência e, portanto, em uma relação dialética com o contexto social e histórico. A subjetividade é vista como consequência dos significados e das interpretações dados pela sociedade, de modo que “[...] nenhum elemento biológico ou fisiológico tem expressão direta na subjetividade. As características fisiológicas aparecem e são significadas pelos adultos e pela sociedade” (OZELLA; AGUIAR, 2008, p. 99).

Embora não estejamos de acordo com os fundamentos epistemológicos em que se baseiam esses autores, entendemos que não podemos deixar de considerar o contexto histórico, social e cultural, e é nessa perspectiva que as propostas dos teóricos do desenvolvimento devem ser encaradas.

Acreditamos, portanto, que, para a construção de um trabalho que tematize a juventude a partir do viés da psicologia – como é o caso da pesquisa que aqui se tece –, faz-se necessária e fundamental uma reflexão a respeito da forma como essa juventude vem se fazendo no contexto contemporâneo. Essa reflexão se faz no sentido de que, conforme compreendemos, nos sujeitos reais, os aspectos subjetivos se constituem em intensa relação com os aspectos objetivos, tais quais os relacionados à cultura e à sociedade. Dessa forma, as diferentes teorias psicológicas, e as próprias ideias defendidas no presente trabalho, não podem ser vistas como universais, completas e imutáveis, tanto do ponto de vista histórico quanto do ponto de vista cultural.

Assim, na tentativa de melhor compreender a juventude no contexto da contemporaneidade, traremos algumas discussões advindas do campo da sociologia. Esperamos, dessa forma, apresentar apontamentos fundamentais para a melhor compreensão da etapa da vida com a qual aqui trabalhamos.

## 1.2 Juventude na sociedade contemporânea: contribuições da sociologia

A partir de agora, pontuamos de modo mais aprofundado de que forma a juventude vem se constituindo no contexto da sociedade contemporânea. Fazemos tal abordagem a partir, principalmente, de autores da sociologia, a fim de buscarmos interlocução com outros campos de estudo e por entendermos que ela nos traz importantes contribuições para pensarmos a questão da adolescência e juventude.

Diferentes autores argumentam que nossa forma de compreender e de lidar com os jovens é em muito influenciada por concepções de juventude construídas histórica e socialmente, as quais não contribuem para uma análise da diversidade e das especificidades dos sujeitos jovens na contemporaneidade (DAYRELL, 2002, 2003; ABRAMO, 1997; SPOSITO, 1997, 2002, 2009). Dentre essas concepções, destacamos aquelas que associam a juventude aos problemas sociais, a um período de crises e de conflitos, e também à ideia de transitoriedade. Tais concepções, além de encararem a juventude de forma negativa, apresentam-se como critérios rígidos e homogêneos, a partir dos quais “[...] não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens [...] constroem as suas experiências” (DAYRELL, 2002, p. 41).

Diante disso, torna-se necessário encarar a juventude como uma categoria construída a partir de critérios históricos, culturais e sociais. Compreender as vivências e as especificidades dessa etapa da vida na atualidade, portanto, implica analisar, de modo mais aprofundado, o próprio contexto contemporâneo. Diante das transformações presentes em nosso meio social e cultural, é necessário compreender que, na sociedade contemporânea, vêm se modificando igualmente os próprios critérios e os referenciais que delimitam os conceitos de adolescência e juventude – enquanto etapa da vida do ser humano –, bem como a(s) forma(s) de ser dos jovens. Entendemos, portanto, que a juventude, na sociedade atual, possui características que divergem, por exemplo, da juventude de séculos anteriores, e que as mudanças pelas quais vem passando a sociedade trazem consigo a necessidade de olharmos mais atentamente para os jovens.

Em 1997, a Revista Brasileira de Educação (ANPED) lançou um número especial, cuja temática voltava-se especificamente para a juventude e a contemporaneidade<sup>4</sup>. A edição teve

---

<sup>4</sup> Recentemente, as principais contribuições lançadas na revista em questão foram editadas novamente na coletânea “Juventude e Contemporaneidade”, como parte da coleção Educação para Todos (MEC/UNESCO). Cf.: UNESCO; MEC; ANPED. *Juventude e Contemporaneidade* (Coleção Educação para Todos, v. 16). Brasília, 2007.

como objetivo intensificar as discussões e os estudos sobre juventude, que – após um período de ausência no cenário acadêmico – retornavam como preocupação de diferentes produções. Já no editorial de apresentação dessa edição, Peralva e Sposito esclarecem a respeito da importância que a questão da juventude adquire no contexto contemporâneo:

Em um breve lapso de tempo, mudanças cruciais se impuseram a nós. A rapidez com que se processaram tornou nossa sociedade opaca, a tal ponto que experimentamos hoje uma aguda consciência do novo, e da obsolescência de uma parte pelo menos das categorias através das quais várias gerações de cientistas sociais e educadores pensaram o mundo. O trabalho, a escola, os valores, a política constituem elementos centrais dessas transformações, que afetam os jovens, mais do que outras categorias da população, simplesmente porque se trata de uma história que está nascendo com eles. (PERALVA; SPOSITO, 1997, p. 3).

Na visão das autoras, portanto, a temática da juventude vem ganhando especial relevância, pois a sociedade contemporânea traz consigo novas delimitações e novos desafios para o âmbito do trabalho, da política, da violência, da escola, esferas que afetam particularmente os jovens – que vivenciam mais diretamente todo esse processo<sup>5</sup>.

Com base em estudos da sociologia, Sposito (1997, 2002, 2009) procura produzir um estado do conhecimento a respeito da juventude na área da educação. Referindo-se às pesquisas que abordam essa temática, discute sobre a dificuldade de uma definição para a categoria juventude – a qual, segundo a autora, é “epistemologicamente imprecisa”. Para Sposito, estabelecer critérios comuns que contemplem todos os estudos a respeito da juventude não é tarefa simples, e faz-se necessário reconhecer que “[...] a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais” (SPOSITO, 1997, p. 38).

A autora parte da argumentação de que as concepções de juventude associadas aos problemas sociais e à ideia de transição vêm sendo questionadas. A respeito especificamente da juventude enquanto fase de transição, Sposito identifica dois principais aspectos que, no âmbito da sociologia, têm orientado as críticas postas. O primeiro deles questiona a visão de

---

<sup>5</sup> É importante evidenciar que as publicações acadêmicas vêm cada vez mais pondo em destaque o tema da juventude no mundo contemporâneo. Em 2005, por exemplo, foi a vez da revista Tempo Social (USP) organizar o dossiê “Juventude(s) e transições”, em cuja apresentação a recente retomada dos estudos sobre juventude é justificada: “[...] pela preocupação de situá-lo [o jovem] diante das diferentes dimensões da vida em sociedade, como o trabalho, a religião, a família, os valores, o lazer, tendo como referência as transformações do mundo globalizado e suas consequências para os indivíduos.” (MARTINS; AUGUSTO, 2005, p.1). Outro exemplo é o da Revista Educação & Realidade que, em 2008, organizou o volume “Juventude, violência e educação”. Este fato vem demonstrar a importância que as discussões sobre a juventude no Brasil vêm adquirindo, sobretudo nos últimos anos, a partir das mudanças postas pela sociedade contemporânea.



transição pela ideia de indeterminação que esta traz, uma vez que os jovens são caracterizados por aquilo que não são: deixam de ser crianças, mas ainda não chegaram a ser adultos. Desta forma, encarada como uma transição, a juventude é desqualificada, caracterizada por seus aspectos negativos, a despeito de ser um período que vem cada vez mais se prolongando na sociedade contemporânea. O segundo aspecto apontado pelas críticas relaciona-se ao fato de que a juventude enquanto transição aparece como um momento instável, subordinando-se à estabilidade e à plenitude associadas à vida adulta. Sposito coloca que:

[...] este modo de ver a juventude como mera transição decorre de uma compreensão da ordem social adulta como estática e rígida em posição à pretensa “instabilidade” juvenil, fato que não se sustenta hoje, pois parte significativa do que denominamos condições contemporâneas da vida se inscrevem na insegurança, na turbulência e na transitoriedade. (SPOSITO, 1997, p. 9).

Prosseguindo, a autora traz algumas considerações a respeito dos critérios que definem a entrada na vida adulta, o que, em muito, dimensiona as concepções acerca da juventude. Nesse sentido, propõe uma análise a partir de diferentes autores, e apresenta alguns elementos que nos auxiliam na compreensão da juventude na sociedade atual.

Sposito faz inicialmente referência a Galland<sup>6</sup> (1991 apud SPOSITO, 2002), para o qual a entrada na vida adulta compreenderia a passagem por três etapas: a partida da família de origem, a entrada na vida profissional e a formação de um casal. Para Galland, no início do século XX, a entrada na vida adulta ocorria de forma diferenciada para os diferentes segmentos da sociedade, no que diz respeito ao momento de cumprimento das três etapas citadas: enquanto que nas classes operárias a passagem da infância para a vida adulta acontecia imediatamente, mediante o cumprimento das três etapas de forma simultânea, nas famílias burguesas era possível ao sujeito experimentar certa independência sem que precisasse, necessariamente, efetivar as etapas de entrada na vida adulta. Para as classes mais favorecidas, havia, portanto, um tempo mais extenso de “espera”, já que a entrada na vida adulta era adiada. As transformações observadas ao longo do século XX – como a maior permanência na escola para todas as classes sociais e as crescentes dificuldades para o ingresso no mundo do trabalho – passaram a exigir novas formas de compreensão da passagem da infância para a idade adulta. Tornou-se necessária, assim, a adoção de novos critérios.

---

<sup>6</sup> GALLAND, O. *Sociologie de la jeunesse: la entrée dans la vie*. Paris: Armando Colin, 1991.

Nessa linha de raciocínio, Chamboredon<sup>7</sup> (1985 apud SPOSITO, 2002) coloca em evidência dois diferentes elementos fundamentais para a compreensão da juventude na contemporaneidade: a *descristalização* e a *latência*. Pela descristalização, algumas atividades que eram anteriormente desempenhadas apenas pelos sujeitos adultos passam a ser também exercidas pelos jovens, deixando de atender apenas às funções inicialmente postas. Nesse sentido, separa-se o exercício de algumas atividades de sua função no interior da vida adulta. Tem-se, como exemplo, a atividade sexual exercida pelos jovens atualmente, desvinculada de suas funções reprodutivas ou familiares. Por sua vez, a latência diz respeito à dissociação entre a posse de alguns atributos e o exercício de determinadas funções decorrentes. Dessa forma, os jovens passam a ser dotados de determinadas qualificações sem, no entanto, desempenharem as atividades que elas lhes possibilitariam. A posse de um diploma universitário, por exemplo, pode ser posto como forma de ilustrar esse processo, pois já não é mais a garantia de um emprego na atividade para o qual o indivíduo se formou.

Por fim, Sposito cita o trabalho de Atias-Donfut<sup>8</sup> (1996 apud SPOSITO, 2002), para o qual “[...] a entrada na vida adulta se faz cada vez de modo progressivo segundo etapas variáveis e ‘desreguladas’ ou ‘desnormalizadas’” (SPOSITO, 2002, p. 11). Dessa forma, as diferentes fases da vida do sujeito não se encontram, *a priori*, cronologicamente definidas, e, da mesma forma, o ciclo de vida não deve ser tomado como um percurso natural e determinado.

A partir do exposto, para a compreensão da juventude na contemporaneidade, a autora argumenta em direção ao que denomina “alongamento da transição” (SPOSITO, 2002, p. 11). Sendo resultado das condições postas pela sociedade atual, tal alongamento deve ser compreendido não apenas como uma extensão do tempo durante o qual os sujeitos permanecem nessa fase da vida, mas como uma necessidade de se redimensionar a própria visão acerca da juventude. Assim, é preciso que deixemos de encarar a juventude apenas como fase de preparação para a vida adulta, e encaremos a importância que essa etapa possui em si mesma, passando a valorizar, enfatizar e compreender os elementos, as características e os processos peculiares desse momento da vida dos sujeitos.

Ademais, Sposito (2009) ainda aponta como promissora a compreensão da juventude a partir de um ponto de vista relacional, destacando-se não apenas as relações intergeracionais, mas também as relações entre as várias formas de vida juvenil na contemporaneidade. Tal

---

<sup>7</sup> CHAMBOREDON, J. C. Adolescence et post-adolescence: la “juvénisation”. In: ALLÉON, A.; MORVAN, O.; LÉBOVICI, S. *Adolescence terminée, adolescence interminable*. Paris: PUF, 1985.

<sup>8</sup> ATIAS-DONFUT, C. Jeunesse et conjugaison des temps. *Sociologie et Sociétés*, Montreal, v. 28, n. 1, 1996.

perspectiva, que vem sendo ainda pouco enfatizada no Brasil, pode contribuir para um entendimento da juventude que leve em conta, ao mesmo tempo, os elementos comuns à categoria e à diversidade dos sujeitos que vivenciam essa etapa da vida.

Sistematizando, diante do que nos traz Sposito, podemos depreender que o conceito de juventude nos remete tanto a uma fase da vida do sujeito – situada entre a infância e a idade adulta –, mas que, ao mesmo tempo, está relacionado ao(s) modo(s) com o sujeito realiza sua inserção no mundo adulto e na própria estrutura social.

Por fim, gostaríamos ainda de apresentar as ideias de Melucci (MELUCCI, 1997; MELUCCI; FABBRINI, 2000), psicólogo e sociólogo italiano cujo trabalho – no que tange à questão da juventude – apresenta importantes apontamentos para a discussão que aqui trazemos.

De acordo com Melucci, a adolescência e a juventude têm sido vistas pelas diferentes teorias – em especial as psicológicas – como uma passagem da infância para a idade adulta, sendo esta última enfatizada como o ponto final do desenvolvimento, o estágio definitivo e estável de maturidade. A psicologia cognitiva, por exemplo, que enfoca o desenvolvimento das estruturas mentais na criança, apresenta a adolescência como o estágio último, das estruturas que possibilitam o pensamento hipotético-dedutivo, abstrato e formal. Na psicanálise não acontece diferente: o desenvolvimento, que ocorre por meio dos estágios psicosssexuais, finaliza-se na adolescência, quando o sujeito adquire o desenvolvimento sexual pleno e a energia da libido organiza-se definitivamente em torno da zona genital.

Em contraposição a essas ideias, Melucci propõe compreender a adolescência como um período do ciclo vital que responde por processos de transformação específicos. Há, de fato, uma série de mudanças ocorrendo, no corpo, nas formas de pensamento, na vida afetiva, na relação com as outras pessoas, com a sociedade, com o mundo. Ainda para Melucci, é a partir da adolescência que o indivíduo passa a ser capaz de ver as mudanças que lhe estão ocorrendo, e, pela capacidade cognitiva, torna-se também possível projetar-se no futuro e compreender a si mesmo. As mudanças, no entanto, não respondem necessariamente a um trajeto linear que obedece a estágios de menor para maior complexidade, tal qual propõe grande parte das teorias psicológicas. Assim, a adolescência e a juventude não podem ser encaradas simplesmente como uma fase de transição, de crise (ou caos), ou mesmo como uma doença, uma patologia, mas, sim, um estágio da vida que possui determinadas especificidades, que guarda importância em si mesma – e que, embora termine, não passa nunca, pois permanece para sempre na memória e na existência do sujeito.

Ainda para Melucci, é na juventude que o sujeito experimenta, de modo mais intenso,

uma condição que está presente em toda a sua vida: a transformação. Para o autor, a mudança é a única característica estável do ser humano – o qual, independente da idade em que se encontra, passa por diferentes e constantes transformações, assim como o meio no qual vive e com o qual interage. O desafio, assim, é aprender a lidar com a tensão permanente resultante do conflito entre continuidade e ruptura, e é em torno desta questão que se estrutura o senso de identidade e de permanência do sujeito.

Uma grande contribuição do trabalho de Melucci está na análise que o autor faz das mudanças na experiência temporal que vem caracterizando as sociedades complexas, e da especial relação que a juventude estabelece com a questão do tempo. Para Melucci, a juventude – e mais especificamente a adolescência – é o grupo social que, por suas condições culturais e biológicas, recebe os impactos mais diretos das diferentes experiências temporais presentes na sociedade contemporânea, trazendo à tona para toda a sociedade os conflitos que emergem de todo esse processo.

Segundo o autor, viemos de um modelo de sociedade no qual o tempo era visto em função da objetividade e da ideia de progresso. Nesse sentido, no capitalismo industrial, a experiência do tempo se dava a partir de duas referências principais: a noção do tempo como máquina e a sua orientação finalista. Dito de outra forma, o tempo da sociedade moderna – medido pelo relógio, pela máquina – era preciso, objetivo, racional e universal. Simultaneamente, era um tempo linear, orientado para o progresso, para um ponto final que servia de referência para todas as passagens intermediárias.

Em contraposição ao modelo de sociedade do capitalismo industrial, coloca-se na atualidade uma nova forma de experienciar o tempo, dada pela multiplicidade, pela descontinuidade e pela incerteza. Conforme pontua o autor, “Existe particularmente uma clara separação entre tempos interiores (tempos que cada indivíduo vive sua experiência interna, afeições, emoções) e tempos exteriores marcados por ritmos diferentes e regulados pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada indivíduo” (MELUCCI, 1997, p. 7).

A separação, a diferenciação e a fragmentação do tempo trazem diversas questões para as sociedades contemporâneas. Uma delas revela-se na dificuldade de se integrar tal multiplicidade em uma medida geral, homogênea. Ao mesmo tempo, de acordo com o autor, torna-se cada vez mais necessário tal integração, tanto em um nível coletivo quanto individual – referente à biografia e à identidade de um sujeito. Isso ocorre porque a diferenciação do tempo conduz inevitavelmente para a experiência de um tempo sem história e sem perspectiva – ou com múltiplas histórias e perspectivas, fragmentadas e independentes. Outra questão que emerge da multiplicidade e da descontinuidade do tempo é seu caráter cultural, social e

“construído”, na medida em que os tempos da natureza passam a ser transcendidos.

Todas essas questões culminam em uma série de conflitos, relativos à experiência temporal, com os quais se deparam os jovens – os quais se encontram em um período da vida no qual a dimensão temporal adquire especial importância. De acordo com Melucci, o tempo é um elemento fundamental na constituição de um horizonte a partir do qual o sujeito orienta suas escolhas e suas ações. A multiplicidade de experiências temporais acaba, no entanto, por abrir um leque de possibilidades ao sujeito jovem, de modo que “[...] a biografia dos dias de hoje tornou-se menos previsível, e os projetos de vida passaram mais do que nunca a depender da escolha autônoma do indivíduo” (MELUCCI, 1997, p. 9). Dessa forma, na atualidade, ampliam-se as possibilidades de escolhas, de perspectivas, de experiências – que não são mais predefinidas pelo contexto familiar e social, como nas sociedades do passado, e abrem-se às incertezas do contexto contemporâneo.

É preciso reconhecer, assim, que a forma como os jovens constroem sua experiência no tempo é, segundo o autor, mais fragmentada do que o era em outras épocas. Para Melucci, a ampliação de possibilidades leva o jovem a encarar as experiências também de um modo diferenciado, uma vez que tudo pode ser tentado, conhecido, modificado, revertido. O risco que se corre, no entanto, é de que as possibilidades excessivas acabem conduzindo à limitação, à fragmentação e à perda de sentido do presente, o qual se dissipa na multiplicidade das experiências.

Ainda nesse contexto de ampliação de possibilidades, os jovens têm a necessidade de constantemente testar e de questionar limites, que já não ficam mais tão evidenciados pela sociedade como eram no passado. Nesse sentido,

Para os adolescentes de hoje a experiência de tempo como possibilidade, mas também como limitação, é uma maneira de salvaguardar a continuidade e a duração; uma maneira de evitar que o tempo seja destruído em uma sequência fragmentada de pontos, uma soma de momentos sem tempo. (MELUCCI, 1997, p. 10).

Para Melucci, o nomadismo e a metamorfose parecem configurar a forma que a juventude contemporânea encontrou para lidar com a sociedade em constante transformação, uma forma de conferir unidade e continuidade à experiência individual, à própria identidade, que não pode mais ser vista em termos de um modelo (ou de uma estrutura) delimitado. A juventude vem reivindicando a possibilidade de reverter escolhas, de viver intensamente a experiência presente e de dirigir a própria vida. Em outras palavras,

A adolescência é a idade em que a orientação para o futuro prevalece e o futuro é percebido como apresentando um maior número de possibilidades. Uma perspectiva temporal aberta corresponde a uma forte orientação para a auto-realização, resistência contra qualquer determinação externa dos projetos de vida e desejo de uma certa variabilidade e reversibilidade de escolha. (MELUCCI, 1997, p. 9).

As colocações do autor certamente nos auxiliam na compreensão de que a juventude não pode mais ser encarada com os mesmos parâmetros. Para o autor, inclusive, é preciso que compreendamos de forma mais aprofundada os modos de vida, as estratégias e as experiências da juventude contemporânea, que nos fornecem inúmeras pistas e possibilidades para que possamos sobreviver em uma sociedade marcada por novas experiências temporais, novas relações e novas contradições.

### **1.3 Pontos de partida para a compreensão da juventude**

A partir da discussão que apresentamos até o momento, não nos restam dúvidas da necessidade de entendermos a juventude como uma fase da vida delineada não apenas por critérios psicológicos e biológicos, mas também sociais, culturais e históricos. Essa constatação justifica o fato de termos iniciado o percurso do presente trabalho pela contextualização da juventude na sociedade contemporânea.

Vimos que as transformações pelas quais passam as sociedades conduzem a novas formas de compreensão das etapas da vida do ser humano. Na atualidade, é possível verificarmos um prolongamento da etapa da juventude (SPOSITO, 2002), o que impõe a necessidade de compreendermos não só que os jovens permanecem por mais tempo nessa fase da vida – que já não é mais apenas uma transição –, como também que a própria juventude – enquanto etapa do ciclo vital – precisa ser redimensionada.

Tendo em vista os processos de transformação constantes e a multiplicidade de tempos que caracterizam a sociedade atual (MELUCCI, 1997), pudemos verificar que a juventude passa a ter a necessidade de experienciar novas formas para lidar com as mudanças, com os conflitos e com os desafios impostos, formas essas que diferem das antigas estratégias exigidas pelas sociedades do passado.

Isso tudo nos leva a questionar a visão naturalizante e homogênea imposta, em grande parte, pelas teorias psicológicas do desenvolvimento humano, conforme pontuamos na primeira parte deste capítulo. Desse modo, é preciso dizer que reconhecemos a existência da juventude enquanto um período da vida do sujeito no qual ocorrem determinadas mudanças e a partir do qual o sujeito passa a importar-se com suas perspectivas de futuro (MELUCCI,

1997; MELUCCI; FABBRINI, 2000). Entendemos, no entanto, que a juventude não é uma categoria homogênea, e que não devemos buscar uma forma única de ser e de se desenvolver do jovem (DAYRELL, 2003). O contexto histórico, cultural, social, assim como as diferenças individuais e os aspectos subjetivos influenciam ativamente nessa constituição, e devem ser levados em conta.

A compreensão da juventude como uma fase da vida, no entanto, deve ser posta dentro de uma perspectiva de construção contínua – e não da constituição de um modelo, um ideal, que segue uma linearidade e uma crescente complexidade. Entendemos, pois, que a juventude não pode ser vista apenas como um tempo de transição, que passa, como um momento natural de conflitos e de problemas que será naturalmente resolvido com a chegada da idade adulta. Não temos dúvida de que a juventude é uma etapa que, do ponto de vista psicológico e social, antecede as vivências da idade adulta, assim como a infância precede a adolescência e a juventude. Ao longo da juventude, o sujeito começa a experimentar papéis e a inserir-se socialmente no mundo adulto, sendo que, certamente, muitas experiências dos sujeitos em sua juventude trazem influências para a constituição do indivíduo que atinge a vida adulta. Não podemos, no entanto, tomar tais experiências como determinantes de um caráter, de uma identidade ou personalidade – até porque acreditamos que o sujeito, em suas diferentes dimensões, encontra-se sempre em transformação, independente da idade cronológica que vivencia (MELUCCI, 1997), e que a identidade, igualmente, não deve ser vista como algo estático ou como uma construção progressiva. É por esse motivo que acreditamos que a educação tem muito a contribuir para a formação do ser humano, nas diferentes etapas da vida, desde a infância até a velhice.

Nesse contexto, nosso olhar para a juventude pretende enfatizar suas especificidades, sem tomá-la de antemão como conflituosa, como incompleta ou impotente. Os jovens são, antes de tudo, sujeitos, que vivenciam um determinado contexto histórico, social, cultural e político, que tomam decisões, fazem escolhas, experienciam de diferentes formas as situações que encontram, buscam diferentes soluções para os conflitos com que se deparam, constituem-se em suas diferentes dimensões (psicológica, afetiva, social, cognitiva...) nas interações que realizam. Têm, portanto, muito a nos dizer sobre os rumos que vêm tomando nossa sociedade – em especial no que concerne à educação – e sobre as formas com as quais podemos contribuir para uma sociedade cada vez mais justa e igualitária. Neste ponto desta apresentação recorreremos às palavras de Peralva (1997), que evidencia a perspectiva aqui posta:

O novo significado dos estudos sobre juventude emerge ao que parece desse conjunto de transformações. Enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo, cujas categorias de inteligibilidade ele ajuda a construir. Interrogar essas categorias permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada pela mutação. (PERALVA, 2007, p. 23).

É nesse sentido que nossa pesquisa tem como um de seus enfoques os projetos vitais desenvolvidos pela juventude. Questiona-se: – Como os jovens têm feito para lidar com a fragmentação e a multiplicidade de possibilidades do mundo contemporâneo, assim como as com as adversidades, com os obstáculos e com as frustrações decorrentes? – Que formas, atualmente, vêm encontrando para estabelecer essa continuidade através das mudanças? – O que têm a nos dizer a respeito dos processos educativos na sociedade contemporânea? Estas são questões pertinentes, que, ainda que não componham diretamente o quadro de objetivos da pesquisa, permeiam as discussões postas pela presente investigação.

Tendo como base esses aspectos, e, mais especificamente, no que diz respeito aos objetivos da investigação – compreender o papel da dimensão afetiva na elaboração dos projetos vitais da juventude –, apontamos, assim, para a necessidade de uma perspectiva psicológica que dê conta de abarcar as discussões tecidas neste capítulo. Dessa forma, é necessário explicitar que estamos em busca de teorias que nos auxiliem no rompimento de uma visão de desenvolvimento e de funcionamento humano pautados em uma perspectiva adultocêntrica e evolucionista. Ao mesmo tempo, nosso movimento deve ser o de buscar as especificidades e as potencialidades dos sujeitos jovens, em contraposição à imagem patologizante e naturalizante da juventude, imposta, em grande parte, como vimos, pela própria psicologia. Por fim, são necessários aportes teóricos que nos permitam compreender as mudanças e as permanências do sujeito, dada a diversidade dos seres humanos, a complexidade do funcionamento psíquico e a existência de processos regulares, bem como aqueles que ocorrem de modo não regular.

Por fim, uma última observação. Embora tais considerações sejam melhor aprofundadas no próximo capítulo, gostaríamos de adiantar que, ao nos remetermos ao conceito de *projeto*, e mesmo de *identidade*, ao longo do presente trabalho, entendemos que tais conceitos não podem ser tomados como estáticos, mas, sim, como pontos de apoio, como elementos orientadores das ações, e que, do ponto de vista psicológico, auxiliam o sujeito no sentido de possibilitar a “continuidade através da mudança”.

Postas tais considerações, damos prosseguimento às discussões de nosso trabalho.



## CAPÍTULO II

### PROJETOS VITAIS

Neste capítulo, discutiremos acerca do conceito de *projetos vitais* e suas contribuições para a compreensão da moralidade humana, em especial no contexto dos estudos sobre a juventude. Partimos do conceito de *purpose*, apresentado no trabalho de Damon e seus colaboradores (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2009). Embora a tradução direta do conceito nos conduza ao termo “propósito”, o trabalho de Damon chega ao Brasil sob a denominação de “projetos vitais” (DAMON, 2009), por ser o termo mais apropriado à definição posta nos estudos desenvolvidos pelo autor<sup>9</sup>. Tais estudos, por sua vez, estão fundamentados na perspectiva da psicologia positiva, um movimento recente no campo da psicologia, e ainda pouco conhecido no Brasil. Nesse sentido, antes de adentrarmos mais especificamente no conceito de projeto vital, abordamos inicialmente algumas considerações a respeito do movimento da psicologia positiva, por entendermos que seus pressupostos nos possibilitam uma melhor compreensão da perspectiva de Damon e seus colaboradores. Ademais, como veremos de modo mais aprofundado, acreditamos que a psicologia positiva nos parece promissora também no sentido de oferecer uma base teórica em psicologia que seja condizente com a compreensão de juventude – já delineada no capítulo anterior – que adotamos para o presente trabalho.

Em um segundo momento, nossas discussões enfocam, especificamente, o conceito de projeto vital, seus pressupostos e suas bases psicológicas. Nesse movimento, buscamos pontuar as contribuições e as possibilidades que os estudos sobre projetos vitais podem trazer para a nossa compreensão acerca da juventude e para o campo da psicologia moral. Por fim, buscamos situar a discussão acerca dos projetos vitais no contexto dos estudos em psicologia moral, apontando as contribuições de tal perspectiva às investigações sobre a moralidade humana.

---

<sup>9</sup> A esse respeito, ao analisar o significado dos termos *purpose* e *projeto*, Araújo (2009, p. 14) esclarece que ambos se aproximam no sentido de designar “[...] uma das condições para dar sentido ético à vida das pessoas e à sociedade”. O termo *projeto*, por si só, no entanto, não abarca toda a definição do conceito de *purpose* proposto por Damon: torna-se necessário especificar a função essencial e fundamental que tal projeto exerce na vida do sujeito, na medida em que “[...] se torne o centro dos interesses de uma pessoa e seja constituinte de sua identidade” (ARAÚJO, 2009, p. 14). Por esse motivo é que o termo “*projeto vital*” passa a designar, de modo mais apropriado, o conceito que Damon denomina, no inglês, “*purpose*”.

## 2.1 O movimento da psicologia positiva

Para discutirmos alguns dos pressupostos do movimento da psicologia positiva, que subsidia nossa compreensão sobre o desenvolvimento humano na presente investigação, tratamos agora dos estudos de alguns autores como Seligman e Czikszentmihalyi (2000), Gable e Haidt (2005) e Paludo e Koller (2006, 2007).

Podemos dizer que, durante muito tempo, os estudos e as pesquisas em psicologia estiveram focados na compreensão das patologias, das doenças, das “anormalidades” do ser humano, buscando sempre compreender suas limitações e suas deficiências, que deveriam ser corrigidas e tratadas (SELIGMAN; CZIKSZENTMIHALYI, 2000; GABLE; HAIDT, 2005; YUNES, 2003; PALUDO; KOLLER, 2007). Assim, os conhecimentos em psicologia, de forma geral, acabavam priorizando muito mais a fragilidade do ser humano do que suas potencialidades. Nos últimos anos, no entanto, é possível encontrar psicólogos que têm apontado a necessidade de estudos visando os aspectos virtuosos do ser humano, buscando enfatizá-los em seu desenvolvimento. Este último movimento recebe o nome de *psicologia positiva*, e teve início em 1998, ano em que o psicólogo Martin Seligman assumiu a presidência da *American Psychological Association*.

Em edição especial da Revista *American Psychologist*, no ano de 2000, Seligman e Czikszentmihalyi (2000) afirmavam haver pouco conhecimento no campo da psicologia que evidenciasse as qualidades e as forças pessoais presentes em todos os seres humanos. Tais virtudes, na opinião dos autores, têm o poder de conduzir o sujeito a um desenvolvimento saudável e positivo. Assim, torna-se necessário que a psicologia amplie e aprofunde os estudos e as pesquisas sobre aspectos psíquicos positivos do ser humano, como esperança, felicidade, criatividade, altruísmo, satisfação, dentre outros. Com essa preocupação, Seligman e Czikszentmihalyi consolidam o movimento da psicologia positiva, que, para os autores, tem como objetivo promover uma mudança no foco da psicologia, saindo da preocupação apenas com a correção dos aspectos negativos, para buscar, igualmente, a construção de aspectos positivos do ser humano (SELIGMAN; CZIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 5).

Os autores defendem que o papel da psicologia, desde o seu surgimento enquanto ciência, engloba três diferentes objetivos: curar as doenças psíquicas; tornar a vida das pessoas mais plena e produtiva; e identificar e incentivar novos talentos. Foi a partir da Segunda Guerra Mundial, no entanto, que a psicologia passou a ter como foco apenas o primeiro dos três objetivos, influenciada pela necessidade de tratamento aos veteranos da Guerra e também pela fundação do Instituto Nacional de Saúde Mental – nos Estados Unidos

–, que oferecia incentivos financeiros às pesquisas sobre patologias. Embora essa tendência nos estudos e nas pesquisas das ciências psicológicas tenha trazido grandes benefícios e descobertas no tratamento das doenças mentais, Seligman e Czikszentmihalyi apontam para o fato de que as investigações sobre os aspectos positivos dos seres humanos foram, a partir de então, deixadas em segundo plano.

Nesse sentido, os autores argumentam que as ciências psicológicas não devem se ocupar apenas em compreender, explicar e tratar patologias e fraquezas do ser humano. Em lugar de uma ciência que busque “consertar o que está quebrado”, Seligman e Czikszentmihalyi propõem uma perspectiva que auxilie no fortalecimento de qualidades e de virtudes positivas.

Para os autores, o estudo das patologias, suas causas e consequências, trouxe poucos conhecimentos sobre como preveni-las, evitá-las. Entendem que a perspectiva da psicologia positiva em parte deriva dos estudos e das pesquisas sobre a prevenção das doenças; tais estudos demonstram que há forças e competências psíquicas – tais como coragem, otimismo, fé, esperança, honestidade, perseverança, entre outras – que agem no sujeito impedindo o desenvolvimento de patologias. O desafio atual, segundo os autores, é descobrir formas de fortalecer e de desenvolver essas virtudes nas crianças e em jovens. Desse modo, é possível dizer que as maiores contribuições nesse sentido vieram das abordagens que enfocavam a constituição, o desenvolvimento e o fortalecimento de diferentes competências nos seres humanos, e não propriamente na correção de suas fraquezas.

Em trabalho mais recente, Gable e Haidt (2005) procuram analisar as circunstâncias que levaram os estudos da psicologia a focar primordialmente as fraquezas dos sujeitos – conduzindo a uma visão negativa do ser humano – e apontam para três fatores que contribuíram para esse cenário.

Em primeiro lugar, destacam o sentimento de compaixão como fator que leva os estudiosos a voltarem suas atenções muito mais para aqueles que estão em sofrimento, que necessitam de auxílio, do que aos indivíduos que não apresentam adversidades. Embora os autores se coloquem em acordo a essa ideia, defendem também que a busca pela compreensão dos aspectos virtuosos e positivos dos seres humanos pode igualmente auxiliar na prevenção e na atenuação das doenças, das fraquezas e das deficiências. Como exemplo, citam inúmeras pesquisas e inúmeros estudos que vêm sendo realizados nesse sentido na psicologia.

Um segundo ponto levantado pelos autores – como justificativa para que a psicologia enfocasse, sobretudo, o estudo das patologias – está relacionado a aspectos pragmáticos e históricos. Conforme posto anteriormente, após a Segunda Guerra Mundial, houve um grande

incentivo a pesquisas voltadas para as doenças mentais e para outros problemas, no intuito de ajudar os veteranos da Guerra. Além disso, nesse período, fortaleceu-se o “modelo de doença” do funcionamento humano, a partir do qual se passou a priorizar as investigações voltadas para o diagnóstico e para o tratamento das doenças do ser humano.

A terceira justificativa apontada encontra-se, segundo Gable e Haidt, na própria teoria a respeito dos processos psicológicos, que considera aquilo que é negativo como sendo mais evidente e de maior impacto na vida do sujeito. De fato, discorrem os autores, os eventos, as interações e os processos positivos ocorrem com muito mais frequência do que os negativos, de modo que estes últimos acabam sendo evidenciados por serem a exceção, e não a norma (GABLE; HAIDT, 2005, p. 107).

A despeito das justificativas filosóficas e históricas encontradas, Gable e Haidt afirmam que não há justificativas empíricas para a compreensão prioritariamente negativa dos seres humanos, e defendem uma perspectiva que contemple as potencialidades dos sujeitos. Defendem, dessa forma, o movimento da psicologia positiva.

A esse respeito, argumentam que, embora leve o nome de psicologia positiva, isso não significa considerar todo o restante da psicologia como sendo negativa – afinal, é preciso reconhecer o sofrimento humano e as patologias. De acordo com os autores, o movimento da psicologia positiva implica admitir que existe, além dos aspectos negativos, também uma dimensão positiva no ser humano, que tem sido deixada de lado em nome de diferentes estudos que vêm focando os males, as fraquezas, as deficiências e as patologias humanas.

É importante ressaltar, no entanto, que isso não significa negar a existência do sofrimento e nem subestimar, encobrir ou dissimular as fraquezas e os aspectos negativos do ser humano. De forma análoga, apoiar essa nova perspectiva não significa também considerar que todo o conhecimento produzido na psicologia até a atualidade seja inválido ou descartável. Esse é um ponto em que a psicologia positiva vem recebendo críticas. A estas críticas, Gable e Haidt respondem enfaticamente, afirmando que o movimento tem apenas a intenção de salientar um “outro lado”, estudando também as influências, as contribuições e as implicações dos aspectos positivos da vida humana. Nesse sentido, a ideia é a de complementar os estudos atuais, trazendo novas perspectivas que possam ampliar e aprofundar os conhecimentos já produzidos.

Prosseguindo, Gable e Haidt discutem também a respeito dos desafios a serem enfrentados pela psicologia positiva. Sendo o objetivo dessa perspectiva focar, nos estudos sobre o funcionamento e sobre o desenvolvimento psíquico, os aspectos positivos do ser humano, os autores apontam como um dos maiores desafios a dificuldade em julgar se

determinado elemento, processo ou evento é de fato bom ou positivo. Essa avaliação envolve o julgamento do ponto de vista do próprio sujeito – que realiza suas próprias escolhas –, de seus sentimentos – como desejo, satisfação, prazer – e também de um sistema de valores e de normas culturais que são definidos pela/na sociedade ou grupo no qual o sujeito se insere, e que delimitam o que é ou não correto e aceitável na sociedade. Essas diferentes dimensões podem, muitas vezes, não convergir, de modo que não é possível afirmar, com precisão, que “aquilo que é bom para um é bom para todos”. Diante disso, os autores sugerem que o julgamento daquilo que é bom ou positivo, no contexto da psicologia positiva, envolve um processo que é complexo e multidimensional, e o desafio é que essa complexidade esteja também presente nas teorias e nos métodos que fundamentam as investigações.

Por fim, os autores apontam a necessidade de prosseguimento dos estudos da psicologia positiva em direção a uma compreensão cada vez mais ampla e aprofundada do ser humano como um todo.

Ao abordarmos a perspectiva da psicologia positiva, os trabalhos de Paludo e Koller (2006, 2007) também merecem destaque. Os estudos das autoras representam um dos poucos exemplos de pesquisas no Brasil que começam a se inserir no movimento em questão. Segundo Paludo e Koller, o movimento está em processo de expansão e, no contexto brasileiro, ainda não recebeu a devida atenção.

Ao analisar o processo histórico de consolidação da psicologia positiva, Paludo e Koller (2007) nos trazem alguns apontamentos importantes. Nesse sentido, com base no trabalho de Martin Seligman (2002), reconhecem primeiramente que já havia, na psicologia humanista<sup>10</sup>, alguns dos conceitos e das tendências no estudo dos aspectos positivos do ser humano. Ocorre, no entanto, que essa perspectiva não recebeu, na época, atenção suficiente para produzir conhecimentos empíricos relevantes para sua consolidação e sua continuidade. Dessa forma, a falta de rigor metodológico e a inconsistência dos resultados acabaram por gerar o enfraquecimento da psicologia humanista (PALUDO; KOLLER, 2007).

Em contraste, as autoras indicam todo o movimento científico e os métodos que têm sido utilizados nos estudos e nas pesquisas da psicologia positiva, afirmando que “O campo da psicologia positiva tem oferecido espaço para a investigação empírica dos aspectos virtuosos a partir de métodos científicos rigorosos” (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 12).

---

<sup>10</sup> A Psicologia Humanista, vista como a terceira via dentro do campo da psicologia, surgiu na década de 1960, em contraposição ao determinismo behaviorista e também ao ceticismo da Psicanálise, e trouxe consigo uma visão global e otimista do ser humano. Tem, como alguns de seus representantes, os psicólogos norte-americanos Abraham Maslow (1908-1970) e Carl Rogers (1902-1987).

Assim, trazem, mais uma vez, para esta discussão, o trabalho de Seligman, o qual identifica três pilares para as investigações na perspectiva da psicologia positiva.

O primeiro desses pilares refere-se à experiência subjetiva. Nesse eixo encontram-se estudos sobre experiências positivas – relacionadas ao passado, ao presente e ao futuro – que conduzem ao bem-estar subjetivo. São, assim, os estudos sobre a felicidade, as emoções positivas, a transcendência (ou *flow*), a esperança, dentre outros.

O segundo conjunto engloba estudos que procuram compreender as características individuais, as forças pessoais e as virtudes do ser humano. Relacionam-se, dessa forma, às pesquisas sobre a capacidade para o afeto, para o perdão, para a espiritualidade, para o talento e para a sabedoria.

O terceiro pilar agrega investigações que atentam para o funcionamento dos grupos, das instituições e das comunidades, no intuito de identificar as mudanças positivas que possibilitam nos sujeitos no que diz respeito à formação para cidadania, para a ética, para a responsabilidade, para o altruísmo e para a tolerância.

A cada um dos eixos apresentados, Paludo e Koller enumeram diferentes estudiosos que vêm se envolvendo nessas investigações, contribuindo aos poucos para importantes avanços científicos e também para o fortalecimento e a expansão do movimento da psicologia positiva. As autoras afirmam que, ao buscar compreender o lado virtuoso do ser humano, suas qualidades e suas forças positivas, a psicologia positiva:

[...] não pretende travar batalhas a fim de descobrir ou demonstrar a superioridade de um ou outro modelo explicativo do comportamento humano, mas levar a que se reconheça uma nova abordagem constituída de rigorosos métodos da ciência para a investigação dos fatores que dão significado ao que há de sadio no ser humano; ela pode e deve se ocupar de todos os passos metodológicos da Ciência “tradicional” para promover o conhecimento. (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 13-14).

Dessa forma, é importante deixar claro que, para as autoras, o objetivo da psicologia positiva não é o de necessariamente negar todos os estudos realizados até então, ou de romper com eles, mas o de encontrar “uma nova abordagem para antigas questões”, visando o pleno desenvolvimento – ou “florescimento” – dos sujeitos, dos grupos e das instituições.

Ainda a esse respeito, Paludo e Koller (2006, 2007) explicam que “florescimento” (proveniente do termo “*flourishing*”) é um conceito que vem sendo bastante utilizado. Foi proposto inicialmente por Keyes e Haidt, e refere-se ao desenvolvimento pleno, positivo e saudável dos seres humanos. Significa, ainda, um estado no qual:

[...] os indivíduos sentem uma emoção positiva pela vida, apresentam um ótimo funcionamento emocional e social e não possuem problemas relacionados à saúde

mental, o que não quer dizer ser um “super-homem ou super-mulher”, mas indivíduos considerados em pleno florescimento são aqueles que vivem intensamente mais do que meramente existem. (PALUDO; KOLLER, 2007, p. 10).

O trecho acima reitera toda a preocupação da psicologia positiva e nos traz também, de forma evidenciada, a importância do âmbito afetivo, concernente ao presente trabalho, e que desenvolveremos de modo mais aprofundado no próximo capítulo.

Outro ponto importante ressaltado por Paludo e Koller (2006) diz respeito à temática da *resiliência*, que vem se destacando no cenário atual da psicologia. O conceito passou a ser utilizado no meio acadêmico há pouco mais de 20 anos e, além disso, nem sempre apareceu associado à psicologia positiva – o que passou a ocorrer apenas recentemente. Embora não haja consenso a respeito do significado do termo resiliência, o conceito está relacionado à possibilidade que todo o ser humano possui de adaptar-se positivamente em contextos de risco e de adversidades. Tal capacidade/habilidade está, por sua vez, relacionada a uma infinidade de fatores, desde características individuais e forças pessoais até aspectos das relações e do ambiente no qual se encontra o sujeito.

Acreditamos que a psicologia positiva nos traz uma perspectiva coerente com uma visão de juventude que aqui defendemos. Conforme pudemos verificar, a psicologia tem, em geral, enfatizado os aspectos negativos da adolescência, colocando-a como um período de instabilidade e de transição. Diante desse contexto, a psicologia positiva pode servir de base para que os estudos acerca da juventude passem a destacar também as potencialidades, as possibilidades e as virtudes dos sujeitos que vivenciam essa etapa da vida humana.

É com base nas preocupações e nas ideias aqui apresentadas que a temática dos projetos vitais da juventude vem se inserindo no campo da psicologia positiva. Vista como fator que pode acrescentar resiliência, motivação, otimismo e autoestima ao sujeito, a construção de projetos vitais pelos jovens pode ser, assim, um aspecto promissor a ser observado no processo de educação da juventude. Desse modo, a seguir, vamos nos aprofundar na fundamentação desse conceito.

## **2.2 O conceito de projeto vital**

A partir de agora discutimos sobre o conceito de projeto vital, traçando algumas considerações a respeito de sua importância e das contribuições que pode trazer para o desenvolvimento e para as vivências dos sujeitos jovens.

Na presente investigação, a definição para “projeto vital” fundamenta-se no conceito

de *purpose*, definido em trabalhos como os de Damon, Menon e Bronk (2003) e de Damon (2009). Segundo esses autores, até meados do século XX, a psicologia comportamentalista e a psicanálise eram as duas grandes correntes influentes no campo da psicologia. Para ambas as perspectivas, a busca por um sentido e um projeto (“meaning”; “purpose”), no que diz respeito às condutas do sujeito, apareciam à margem do desenvolvimento humano, sendo vistas como elementos secundários, uma vez que se constituíam como produtos de outras atividades humanas de natureza mais primária e instintiva.

O marco apontado pelos autores para o reconhecimento de que tais ideias deveriam receber maior atenção da psicologia foi a publicação, em 1959, da obra “*Man’s Search for Meaning*”, do psiquiatra austríaco Victor Frankl, sobrevivente do Holocausto. Frankl, sendo judeu, foi perseguido pelos nazistas, perdeu seus familiares e esposa, e sobreviveu a três anos de cativeiro em campos de concentração. Durante este período escreveu sobre as suas vivências e as suas observações, buscando tecer reflexões a respeito de seu sofrimento na tentativa de compreendê-lo e de modo que pudesse ajudar outras pessoas. Agarrando-se a seu manuscrito, o qual pôde publicar posteriormente, percebeu que foi essa sua determinação o que lhe permitiu a sobrevivência. Em suas reflexões, Frankl verificou que, nos campos de concentração, os prisioneiros que demonstravam fortes crenças – como, por exemplo, as religiosas – eram mais capazes de enfrentar o sofrimento do que as pessoas que buscavam apenas a sobrevivência. Todo o sofrimento e experiências pelas quais passou nos possibilitam compreender a visão do autor, que compreende que a busca de sentido para a vida envolve mais do que a satisfação dos instintos; trata-se de uma busca pessoal, uma motivação que mantém vivo o sujeito. Ainda para o autor, a busca de sentido é capaz de promover a saúde mental, atuando como um mecanismo de defesa contra a depressão e contra outros distúrbios psíquicos. As ideias de Frankl confrontavam a visão que a psicanálise impunha na época – de que as neuroses possuíam uma origem no inconsciente, e de que, portanto, só poderiam ser tratadas por essa via – e acabaram por chamar a atenção para o papel que o projeto vital e o sentido da vida poderiam exercer no psiquismo humano.

De acordo com Damon, Menon e Bronk (2003), encontramos, na atualidade, outros autores, sobretudo na perspectiva da psicologia positiva, que afirmam que os valores, as metas e os projetos dos sujeitos não são simplesmente consequências de atividades primárias – de cunho biológico ou instintivo – e nem apenas mecanismos de defesa psíquica diante dos conflitos e das ameaças. A busca por um sentido, um projeto vital, envolve um movimento que é, em sua essência, mais “ofensivo” do que defensivo. É essencial para que o sujeito alcance a felicidade autêntica e a criatividade, conforme vêm enfatizando diversos estudos da



psicologia positiva.

É importante destacar que Damon, Menon e Bronk buscam diferenciar os conceitos de sentido (*meaning*) e de projeto vital (*purpose*), argumentando que a ideia de projeto relaciona-se a determinados processos psicológicos que não são abarcados pelo conceito de sentido, este último mais genérico e amplo. Assim, por exemplo, o projeto aparece relacionado ao desenvolvimento da identidade, à orientação futura das ações do sujeito, a conquistas, à persistência e à motivação para agir conforme metas e objetivos (cf. BERNARD, 1991 apud DAMON; MENON; BRONK, 2003). Essa constatação se faz particularmente relevante justamente por demonstrar que a ideia de projeto adquire uma importância específica na dinâmica do sujeito, em seu funcionamento e em seu desenvolvimento.

Damon (2009) indica uma série de pesquisas no âmbito da psicologia, da neurologia e até mesmo das ciências médicas que demonstram haver intensas relações entre o bem-estar do sujeito e seu engajamento em um projeto considerado vital. Em especial na psicologia positiva, Damon aponta pesquisas que relacionam a felicidade do sujeito à existência de um projeto vital no qual ele se engaja. Dessa forma, afirma que:

[...] as pessoas mais felizes raramente são aquelas que fazem muito esforço para ter satisfação. [...] O que *importa* para a felicidade é o comprometimento com algo que a pessoa considere envolvente, desafiador e atraente, especialmente quando ela faz uma valiosa contribuição ao mundo. Cientistas que se dedicam a descobrir as verdades naturais e artistas que se dedicam a criar novas formas de beleza geralmente são mais felizes quando estão a caminho de solucionar um problema extremamente difícil. (DAMON, 2009, p. 49, grifo do autor).

A partir do trecho destacado, evidenciamos uma característica importante no conceito de projeto vital: as implicações que este traz para o mundo mais amplo, transcendendo os interesses e as preocupações pessoais do próprio sujeito. Dessa forma, Damon salienta a importância de o sujeito, por meio do projeto vital, almejar um objetivo que vá além de seus próprios interesses pessoais. É nesse sentido que o autor analisa os estudos de McAdams<sup>11</sup> (2001 apud DAMON, 2009), a respeito dos sujeitos adultos que ele considera como “*pessoas criativas*” (do inglês, “*generative people*”), definidos como sujeitos que buscam fazer a diferença no mundo, preocupados com as futuras gerações. Para Damon, os sujeitos considerados *criativos* possuem projetos vitais nos quais se engajam e, de acordo com as pesquisas de McAdams, são, em geral, mais saudáveis. São pessoas que encaram a vida e as situações de modo otimista, buscam aprender com os erros, sempre em vista de superá-los.

<sup>11</sup> McADAMS, D. Generativity in midlife. In: LACHMAN, M. (Org.). *Handbook of midlife development*. Nova York: John Wiley, 2001, p.395-443.

Damon e seus colaboradores (DAMON, 2009; DAMON; MENON; BRONK, 2003) buscam argumentar acerca da importância do projeto vital para o bom desenvolvimento do sujeito. Diante disso, a proposta dos autores é a de estudar o papel e a constituição do projeto vital para o ser humano, precisamente durante a juventude. Nesse sentido, os autores veem a necessidade de definir esse conceito, de modo a melhor embasar as pesquisas e os estudos a serem realizados.

Para esses autores, o conceito de projeto vital pode ser assim definido: “Projeto vital é uma intenção estável e generalizada de alcançar alguma coisa que é ao mesmo tempo significativa para o *eu* e gera consequências no mundo além do *eu*” (DAMON, 2009, p. 53).

A definição apresentada tem como base alguns pontos essenciais para sua compreensão. O primeiro deles está relacionado ao fato de que um projeto vital compreende sempre metas e objetivos a serem atingidos em longo prazo e que se caracterizam por uma certa estabilidade. Para os autores, um projeto vital pode até se modificar ao longo do tempo, mas deve ser estável o suficiente a ponto de conduzir o sujeito ao planejamento de ações presentes e futuras no intuito de atingir seu objetivo. Dessa forma, o projeto vital se diferencia de outras metas mais imediatas e cotidianas – como, por exemplo, chegar a tempo para determinado compromisso. Isso evidencia que não é qualquer meta ou objetivo almejado pelo sujeito que pode ser considerado um projeto vital.

Um segundo ponto importante relacionado ao conceito apresentado pelos autores reside no fato de que o projeto vital, embora contemple uma busca pessoal pelo sentido da vida, deve contemplar também uma orientação “externa”, um desejo do sujeito de fazer a diferença no mundo, de contribuir para aspectos que transcendem sua individualidade, seu próprio *self*<sup>12</sup>.

Por fim, um projeto vital não deve ser visto apenas como um objetivo por si só. O projeto é sempre constituído por metas que orientam as ações do sujeito. Essa busca pode estar relacionada a elementos materiais ou não materiais, internos ou externos ao sujeito, e pode também envolver metas não necessariamente atingíveis. Em outras palavras, o que caracteriza um projeto vital não é necessariamente sua possibilidade de concretização, mas o fato de conferir ao sujeito um senso de direção, um objetivo a ser buscado.

Em síntese, um projeto vital configura-se como uma razão mais profunda que se apresenta como pano de fundo para os objetivos e os motivos mais imediatos, e que, portanto,

---

<sup>12</sup> Do inglês, a palavra *self* refere-se à dimensão do eu, das características individuais, personalidade e interesses do próprio sujeito. No contexto do presente trabalho, optamos por manter o termo original pela falta de um vocábulo na língua portuguesa que expresse o mesmo significado.

justifica as ações, as preocupações e as escolhas do sujeito. Damon aponta para a existência de uma estreita relação entre um projeto vital e os objetivos mais imediatos, a curto prazo, de modo que “[...] onde não existe um projeto vital maior, objetivos e motivos de curto prazo normalmente levam a lugar nenhum e logo se extinguem em uma atividade inútil” (DAMON, 2009, p. 54).

É nesse sentido que, segundo Damon et al. (2008), o projeto vital pode ser entendido como um grande objetivo da vida do sujeito, um objetivo que embasa suas decisões e suas ações e, dessa forma, manifesta-se no seu comportamento. O projeto vital é essencial para a vida do sujeito, é internalizado e assumido por ele, de modo que deve ser visto como central em sua identidade. Ainda para o autor, é possível apontar os seguintes critérios operacionais do projeto vital:

- para que seja considerado como projeto vital, os objetivos e as metas almejados devem atender a todos os aspectos que definem o conceito: as preocupações devem enfatizar algo a ser realizado ou alcançado, apresentando razões que transcendem o próprio sujeito – isto é, buscando concretizações que não se voltem exclusivamente para o *self* – e envolvendo planos para ações futuras. Além disso, deve ser algo significativo ao *self*, incorporado à identidade do sujeito, o que implica que a motivação de um projeto não pode ser fundamentada apenas em um senso de dever ou de obrigação;
- os objetivos que configuram o projeto vital devem embasar a organização das decisões, dos pensamentos e das atividades do sujeito;
- o sujeito deve manifestar seu projeto vital por meio de ações efetivas e consistentes. Isso significa que um projeto vital pressupõe o engajamento do sujeito em ações passadas, presentes e futuras na busca pela realização de suas metas;
- o sujeito não consegue se imaginar sem tal interesse/objetivo, pois é fundamental que realize as atividades relacionadas a esse interesse/objetivo.

Ainda de acordo com Damon (2009), a constituição de um projeto vital exige que o sujeito conheça a si próprio e ao mundo que o cerca, para que saiba identificar as necessidades, os problemas e os conflitos presentes no meio, ao mesmo tempo em que analisa suas características e suas possibilidades realistas de ação, para assim formular objetivos a

longo prazo que possam, de alguma forma, fazer a diferença no mundo. É necessário que o sujeito compreenda de que forma suas capacidades, crenças, valores e aspirações pessoais podem servir de base para a realização de algo que contribua com a sociedade e com o mundo.

### **2.3 Projetos vitais da juventude**

Tendo apresentado os pressupostos do conceito de projeto vital, trazemos agora alguns apontamentos acerca de sua relevância para a juventude na contemporaneidade. Em acordo com o que defendem Damon e seus colaboradores (DAMON, 2009; DAMON; MENON; BRONK, 2003), entendemos que a construção de projetos vitais pode ser uma via positiva para o desenvolvimento e o bem-estar dos sujeitos jovens. Nesse sentido, apresentamos agora algumas características relevantes dos jovens que se engajam em projetos vitais, e suas implicações para o processo de desenvolvimento dos sujeitos. Vejamos.

Para Damon, a adolescência pode ser vista como um período importante do desenvolvimento do ser humano, que antecede a vida adulta. Em suas palavras,

A adolescência, como fase da vida, é uma reação aos ambientes sociais modernos que oferecem aos indivíduos uma variedade de escolhas no momento de definir seu futuro. Confrontados com as escolhas sobre que profissão vão exercer, com quem (ou até mesmo se) vão se casar e no que vão acreditar, os jovens de hoje geralmente demoram certo tempo antes de estabelecer compromissos de vida. (DAMON, 2009, p. 44).

Nesse contexto, um movimento de busca pessoal e de experimentação é de fato esperado, o que faz com que o jovem passe algum tempo descobrindo sobre si mesmo, sobre seus interesses e suas preocupações, refletindo sobre seu futuro e buscando opções e oportunidades. Essa construção é, segundo Damon, fundamental para a constituição do sujeito.

Em consonância às considerações que expusemos no capítulo anterior (SPOSITO, 2002), Damon destaca o prolongamento da juventude como algo que vem ocorrendo em diferentes contextos sociais e culturais, e afirma que a passagem da juventude para a idade adulta vem sendo cada vez mais postergada. É preciso ter em vista que, na contemporaneidade, a vida dos jovens está permeada por incertezas, uma vez que questões relacionadas ao casamento, à família e ao trabalho, por exemplo, não se apresentam mais de forma tão evidente e consensual como o eram em décadas anteriores. Além disso, Damon

aponta para uma grande ênfase que tem sido dada ao imediatismo, ao individualismo e ao hedonismo, incentivados pela sociedade contemporânea, o que leva os jovens, em muitos casos, a ter como valores principais a satisfação de seus interesses pessoais e imediatos, vivendo o presente sem se importar com as consequências e com seu percurso de vida.

A preocupação de Damon centra-se na forma como a juventude vem sendo vivenciada na contemporaneidade, pois o que se percebe é, em muitos casos, uma falta de direção, falta de algo que oriente as decisões e as ações dos jovens. Para Damon, o quadro que se configura reflete mais um clima de indecisão e de confusão dos jovens do que propriamente um movimento em direção à construção da identidade, a escolhas conscientes e positivas, à superação dos conflitos e dos obstáculos que surgem. Dessa forma, compreende que, no enfrentamento de uma conjuntura de incertezas imposta pela sociedade contemporânea, é significativa a quantidade de jovens que apresenta dificuldades para estabelecer metas, propósitos, objetivos de vida e de assumir as escolhas, as condutas e os papéis da idade adulta. Embora o autor procure ressaltar que seu intuito não é o de apresentar um quadro pessimista, de uma juventude “perdida” e descompromissada, é preciso reconhecer que muitos jovens que parecem prosperar, na verdade, não encontraram ainda algum propósito ao qual dedicar suas vidas. Nesses casos, segundo Damon, os jovens:

[...] apenas aparentam estar indo bem, e decididamente muitos parecem empacados, desorientados e necessitados de uma noção do que querem fazer da vida. Embora estejam longe de encrencas e façam o que pedimos a eles, na verdade, estão à deriva, sem rumo definido. Parece que estão no caminho certo, mas talvez estejam a apenas um passo de sair – ou saltar fora – do caminho no qual aparentavam estar. Muitos deles estão cientes de que lhes falta algo, apesar de muitas vezes só conseguirem articular essa consciência indiretamente, por intermédio de manifestações de ansiedade (“Estou tão estressado!”), cinismo (“Eu deveria me preocupar?”) ou apatia (“Tanto faz!”). Poucas pessoas que convivem com eles sabem o que os incomoda, exceto em casos extremos nos quais um fracasso que gera alguma grande crise revela inevitavelmente a desmotivação. (DAMON, 2009, p. 28-29).

Se retomarmos as discussões postas no capítulo anterior, consideramos ser relevante essa questão levantada por Damon. O autor compreende que a juventude, embora seja vista como um período de constituição da identidade, não deve ser tomada como um período natural de confusão, de incerteza, de falta de engajamento e de compromisso, ou mesmo de idealismo e de superficialidade nas ações. Para o autor, embora uma parcela da juventude encontre nessas características uma forma de orientar seus planos, ações e escolhas, é possível encontrar jovens que estão de fato engajados em atividades significativas. Assim, entendemos que o que o autor procura é compreender as formas positivas com as quais os jovens vêm vivenciando o período da juventude na sociedade contemporânea.

Damon reconhece que a sociedade atual vem impondo novas demandas, as quais exigem do sujeito um senso de continuidade, de direção, de identidade, diante das constantes mudanças do contexto social. Para o autor, a passagem da infância para a idade adulta não é simplesmente uma transição, mas adquire sentido e importância: o jovem tem a possibilidade de traçar metas para além de um futuro imediato, e começa a refletir a respeito da vida que deseja levar. Nesse processo, defende que o estabelecimento de projetos vitais pode auxiliar o jovem na constituição de sua identidade, na construção de seus valores e de suas crenças (DAMON; MENON; BRONK, 2003).

A partir de diferentes pesquisas que vem realizando junto a seus colaboradores nos últimos anos, Damon dá destaque para um grupo de jovens que *possuem projetos vitais*<sup>13</sup>. Tais jovens apresentam objetivos e aspirações significativos para si mesmos e para o mundo, demonstrando clareza de sua busca. Engajam-se em atividades tendo em vista seus projetos, e planejam ações presentes e futuras para contemplá-los.

No estudo do perfil e do percurso traçado por doze jovens que apresentam projetos vitais, Damon aponta algumas considerações. Em primeiro lugar, não acredita que o desenvolvimento de projetos vitais seja fundamentado em características inatas: para o autor, não há um gene que determine o projeto vital. Ao mesmo tempo, é preciso dizer que não há elementos que façam com que os jovens engajados em projetos vitais sejam considerados “fora da normalidade”. São jovens que se veem como sujeitos normais, sem quaisquer características físicas, cognitivas ou sociais que destoe de outros jovens de seu convívio.

Ao mesmo tempo, esses jovens possuem uma grande clareza das aspirações e dos objetivos que desejam alcançar, e engajam-se em diferentes atividades no intuito de, passo a passo, concretizar suas metas. Possuem autoconfiança, não se intimidam e persistem diante das dificuldades, traçando planos para superar as adversidades encontradas.

Os jovens estudados também demonstram uma grande satisfação pessoal no desenvolvimento das atividades relacionadas a seu projeto vital. Esse é um ponto importante, pois, no caso dos sujeitos que possuem projetos vitais, a satisfação e o sentimento de realização são inerentes às próprias ações desenvolvidas, e servem como motivadores para

---

<sup>13</sup> Em seu trabalho, Damon (2009) identifica quatro diferentes grupos de jovens, tendo em vista o engajamento em projetos vitais: desengajados, sonhadores, superficiais e com projetos vitais. Entendemos que a identificação desses diferentes grupos torna-se relevante no contexto da teoria em questão, e pode possibilitar ações de intervenção a partir das características apresentadas por cada um deles. Diante da discussão exposta no capítulo anterior, pensamos, no entanto, ser fundamental um cuidado no sentido de não categorizar os jovens, enquadrando-os em categorias rígidas e homogêneas. Ademais, nossa investigação está voltada para a compreensão das formas de pensamento que embasam o engajamento dos jovens em projetos vitais, sendo fundamentada na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999a). Nesse sentido, optamos por não aprofundar nossas considerações acerca dos demais grupos destacados pelo autor.

que o sujeito continue engajado em seus projetos.

O sentimento de gratidão é também presente em todos os jovens, que admiram e são capazes de identificar o que o mundo tem a oferecer. Nas palavras de Damon,

Entre suas muitas outras funções psicológicas valiosas, a gratidão é uma janela para o projeto vital, porque ela nos ajuda a identificar as coisas importantes da vida – e a transmitir essa percepção aos que estão à nossa volta. Da gratidão brota não só o reconhecimento de nossas bênçãos pessoais, mas também o desejo de estender tais bênçãos aos outros – o coração e a alma do projeto vital. (DAMON, 2009, p. 155-156).

A partir do que nos traz Damon, o sentimento de gratidão parece ser um importante fundamento para a elaboração dos projetos vitais dos jovens, pois permite que os sujeitos reflitam sobre o mundo ao seu redor e identifiquem o que há de positivo, procurando, ao mesmo tempo, proporcionar a todas as pessoas tais benefícios.

Outra característica relevante dos jovens que se engajam em projetos vitais é o realismo e a viabilidade que procuram levar em conta nas metas e nas ações estabelecidas. Os sujeitos têm consciência de suas limitações e de até onde conseguem agir para modificar ou para contribuir com o mundo e, dessa forma, as ações nas quais se engajam são possíveis de ser realizadas e trazem efetivamente resultados na direção dos projetos almejados.

Além disso, Damon dá destaque a elementos como a postura otimista e a atitude empreendedora. A postura otimista possibilita que o sujeito enfrente os problemas, evitando o derrotismo e o desencorajamento. É preciso que os conflitos e as dificuldades sejam encarados de forma positiva, como sendo parte da vida, e não como fator de fracasso. Desse modo, a busca pela solução dos problemas enfrentados deve ser enfatizada como algo positivo, que traga alegria ao sujeito. Já no que diz respeito ao espírito empreendedor, Damon aponta que é importante ao jovem desenvolver a capacidade de traçar objetivos, enfrentar riscos e obstáculos, persistir diante das dificuldades. Para o autor,

Empreendedorismo não é um traço solitário, mas um conjunto de características que podem ser acionadas para enfrentar tarefas desafiadoras. Quando aplicadas juntas, essas atitudes e disposições empreendedoras podem criar novas formas de abordar problemas que vêm driblando soluções há muito tempo. (DAMON, 2009, p. 164).

Damon argumenta que qualquer sujeito tem a possibilidade de encontrar um projeto vital que oriente suas ações e que traga consequências positivas tanto para si mesmo quanto para o mundo ao redor. Há, no entanto, um elemento essencial: o apoio que esses sujeitos encontram nas pessoas que os cercam (familiares, mentores/as, professores/as). Dito de outra

forma, os jovens que possuem projetos vitais sabem o que querem, o que buscam, mas não são autossuficientes, “[...] afinal, não estão completamente formados ou ‘crescidos’ pelos padrões de nossa cultura, embora suas muitas realizações e as tarefas com as quais se comprometeram sejam formidáveis para qualquer padrão” (DAMON, 2009, p. 118).

Desse modo, para Damon, é possível desenvolver formas de educação que incentivem os jovens a se engajarem em projetos vitais, e a escola, assim como a família, podem assumir esse papel. Ocorre, no entanto, que não há receitas prontas ou um guia de orientações, mas é preciso que compreendamos quais os elementos que influenciam e incentivam os jovens a terem projetos, e de que modo se pode contribuir para essa formação.

Nesse sentido, o autor identifica, de maneira geral, algumas etapas que configuram a elaboração de um projeto vital, e que englobam os seguintes elementos:

- a) *momentos de inspiração*: por meio dos quais o sujeito passa a ter contato com algo importante no mundo, um problema que pode ser modificado. Ao mesmo tempo, o sujeito identifica formas de contribuição para fazer a diferença no mundo;
- b) *pessoas de referência*: o sujeito tem a possibilidade de observar e dialogar com pessoas ao seu redor que têm projetos vitais. Além disso, recebe o apoio da família ao iniciar sua empreitada em direção ao projeto vital identificado;
- c) *esforços e comprometimento*: ao identificar um projeto vital no qual engajar-se, o sujeito planeja e executa ações possíveis, presentes e futuras, demonstrando comprometimento com o projeto a longo prazo;
- d) *desenvolvimento de habilidades e força de caráter*: são adquiridas à medida que o sujeito se esforça na direção de seu projeto vital. A satisfação e o engajamento geram uma elevação do otimismo, da autoconfiança, e o sujeito adquire cada vez mais recursos para desenvolver seu projeto. As habilidades e as características pessoais passam a servir de base também para a realização de outras atividades, em outras áreas da vida do sujeito.

Com base nessas colocações, podemos traçar algumas observações no que diz respeito ao envolvimento dos jovens em seus projetos vitais e aos benefícios pessoais por ele proporcionados, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento psíquico.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que o envolvimento com os projetos vitais traz aos



sujeitos uma intensa motivação, o que, por sua vez, impulsiona ainda mais esses jovens. Essa motivação, em parte, é dada pela satisfação e pelo sentimento de realização que crescem à medida que o sujeito percebe que suas ações trazem resultados. Ao mesmo tempo, analisando de modo mais aprofundado os momentos de inspiração que subsidiam a elaboração de projetos vitais, podemos verificar que essa motivação é também dada pela necessidade que o sujeito visualiza de resolver determinado problema no mundo, de enfrentar determinada situação, para que possa então fazer a diferença. Esse é um ponto que merece especial atenção, pois é preciso que o sujeito perceba que há algo no mundo que precisa ser resolvido, que pode ser modificado ou melhorado – que, em última instância, gere um certo incômodo, um desagrado, ou até mesmo indignação.

Outro ponto a ser destacado é que, segundo Damon, ao se envolverem na busca pelo projeto vital almejado, os sujeitos adquirem conhecimentos, capacidades, habilidades e experiências que, aos poucos, contribuem com sua formação, inclusive moral, fortalecendo seus valores, o autoconhecimento e a autoconfiança.

Por fim, Damon afirma que, ao se engajarem em projetos vitais, os jovens aprendem a enfrentar situações de adversidade, de fracasso e de derrota, desenvolvendo estratégias para lidar com os conflitos, em busca de persistir diante de seus objetivos e de superar as dificuldades encontradas.

Os pontos aqui destacados possuem especial importância em nosso estudo, cabendo destacar que, do nosso ponto de vista, o envolvimento dos jovens com projetos vitais está, de alguma forma, relacionado ao âmbito afetivo. Nesse sentido, ao nos remetermos à questão da motivação, ao fortalecimento do autoconhecimento, da autoconfiança e das estratégias de resolução e de enfrentamento dos conflitos, nos parece haver uma relação estreita entre os sentimentos, as emoções e os valores do sujeito, de um lado, e a elaboração e o engajamento dos jovens em projetos vitais, por outro.

## **2.4 Projetos vitais e moralidade**

Tendo apresentado o conceito e as principais características do projeto vital, bem como suas contribuições para a juventude, cabe-nos agora ressaltar sua relevância no contexto dos estudos sobre a moralidade humana.

Para essa discussão, pensamos ser pertinente apresentar, inicialmente, algumas considerações acerca do conceito de *projeto*, e sua relação com os valores que o orientam. Para tanto, recorreremos a Machado (2006). Segundo esse autor, pode-se afirmar que cada ser

humano vive sua vida como um projeto, ou que viver é um contínuo projetar, o que evidencia a necessidade de todo ser humano em buscar algo e, para manter-se vivo, estabelecer metas voltadas ao futuro e lançar-se em direção a elas.

A palavra *projeto* é polissêmica, e aparece já como foco de reflexões de filósofos da fenomenologia – como Heidegger e Sartre –, demonstrando a amplitude que o conceito abrange. Nesse sentido, o objetivo de Machado é o de elucidar algumas características do conceito de projeto, presentes, de certa forma, em todos os usos que se tem feito do termo.

Assim, em primeiro lugar, o autor explica que um projeto refere-se a metas, alvos, objetivos. Ter um projeto é, assim, lançar-se e projetar-se em direção a tais metas, as quais, de acordo com o autor, são prefiguradas em um cenário de valores. Isso significa que as metas que configuram um projeto são sempre balizadas pelos valores socialmente acordados e, nesse sentido, a elaboração dos projetos de um sujeito implica levar em conta também a existência e as relações com o outro, com a sociedade.

Outra característica associada ao conceito de projeto é a referência ao futuro, uma vez que todo projeto diz respeito a ações e a metas que serão ainda realizadas e atingidas. Machado afirma que, sem a consciência ou a possibilidade de um futuro, não haveria projeto, assim como se pode afirmar que o futuro não se realiza sem a existência de projetos.

O futuro, no entanto, não pode ser visto como algo fechado, determinado. Essa é a terceira característica a ser apontada em um projeto: os riscos e a não determinação, já que um projeto se fundamenta em metas que podem ou não ser alcançadas; da mesma forma, sua efetivação depende de ações que podem ou não obter sucesso. É, portanto, possível dizer que nenhum projeto está, de antemão, fadado ao sucesso ou ao fracasso, e que as metas de um verdadeiro projeto não podem ser visivelmente impossíveis ou excessivamente simples.

Por fim, o projeto envolve sempre ações daquele que projeta, seja um sujeito, um grupo, uma sociedade. Segundo Machado: “[...] uma regra absolutamente fundamental é: podemos ter projetos juntamente com os outros, mas não podemos ter projetos pelos outros” (2006, p. 59).

A partir das quatro características citadas, o autor argumenta que a vida do ser humano transcorre como um projeto. E, nesse sentido, afirma que:

Desde o nascimento, somos como um jato para frente (*pro jactum*), escolhendo metas, constituindo caminhos, articulando trajetórias vitais. [...] Em nosso trajeto, levamos em consideração as balizas que nos orientam no espaço moral, os valores que compõem o cenário de todos os projetos. (MACHADO, 2006, p. 60).

Assim, Machado salienta que somos seres projetantes, e que nos mantemos jovens enquanto o espaço entre o presente e o futuro se encontra permeado por projetos. Em última instância, podemos dizer que os projetos caracterizam a vida humana, e são elementos que movem o sujeito, suas ações, suas escolhas, seu desenvolvimento. Estar vivo é lançar-se “[...] em busca de meta prefigurada em uma configuração moral” (MACHADO, 2006, p. 61).

Um ponto importante a ser ressaltado é a relação que o autor estabelece entre a ideia de projeto e os valores. Como vimos, Machado atribui grande importância aos valores que fundamentam a elaboração dos projetos, e argumenta que, ao estabelecer as metas para seus projetos individuais, é importante que o sujeito o faça com base nos valores socialmente acordados; caso contrário, seu projeto individual possivelmente caminhará na contramão dos valores almejados pela sociedade. Isso nos leva a considerar que existe uma relação entre a constituição dos projetos individuais e a moral – que se relaciona aos valores e aos princípios enfatizados pela sociedade. Isto é, na medida em que a sociedade ou o grupo no qual se insere o indivíduo enfatize os valores morais, e na medida em que o sujeito busque contemplá-los, este possivelmente buscará inseri-los em seu projeto. A partir dessa consideração, Machado aponta para a necessidade de uma educação em valores, voltada para os princípios de cidadania, para que os projetos individuais dos sujeitos sejam elaborados com base nos projetos coletivos que a sociedade busca.

Cabe, no entanto, ressaltar que a elaboração de projetos implica que o sujeito seja capaz não apenas de viver de acordo com as regras fixadas e aceitas, mas de compreendê-las, de refletir sobre elas e de, a partir delas mesmas, ser *autor* de seu próprio projeto. Por sua vez, a ideia de autoria, que pressupõe um espaço de liberdade e também de ação do sujeito, está ao mesmo tempo relacionada à autonomia, uma vez que o sujeito deve ter consciência dos valores que devem fundamentar suas ações e suas escolhas.

Por fim, Machado discute sobre algo que está no cerne da constituição dos projetos do sujeito: o desejo, a vontade, a ilusão. Segundo Machado (2006):

[...] existe algo [...] que se situa a montante desse fluxo vital projetivo, e que é, verdadeiramente, condição de possibilidade de qualquer projeto. Tal precondição tem sido denominada de modo bastante diverso, em diferentes autores: vontade, esperança, sonho, utopia, ilusão, entre outras. De fato, não é a vontade que faz o projeto, mas não se faz um projeto se falta a vontade; não se vive apenas de esperanças, de sonhos, de utopias, mas não se vive sem ter, alimentar, acreditar no que tais palavras representam; não se vive de ilusões, mas não se pode viver sem ilusões... (p. 61).

A partir do que considera Machado, o projeto não pode ser visto sem a dimensão do

desejo, da vontade, da ilusão, que motiva o sujeito na busca por suas metas, no percurso por meio do qual procura alcançar os objetivos estabelecidos pelo projeto. Do ponto de vista psicológico, acreditamos que essa motivação apresenta estreitas relações com a dimensão afetiva do sujeito, à qual se vinculam os sentimentos e as emoções. Nesse sentido, é possível afirmar que os sentimentos e as emoções fundamentam um projeto, desde a escolha e o estabelecimento das metas a serem atingidas até a própria motivação que movimenta o sujeito em busca de tais metas.

As considerações de Machado acerca da ideia de projeto nos auxiliam na melhor compreensão do conceito de projetos vitais, de seu vínculo com a moralidade humana e das possíveis influências da dimensão afetiva.

Especificamente no que tange à definição proposta por Damon (2009), podemos verificar que o próprio autor explicita as relações entre o engajamento em projetos vitais e a moral. Desse modo, em seu trabalho, procura deixar evidente que existem projetos vitais *nobres*, por um lado, e *antissociais*, por outro. Reconhecendo que a mesma motivação proporcionada pelos projetos vitais positivos também pode ser utilizado para fins não tão nobres – como no caso de jovens que se engajam em propósitos destrutivos, mesmo que em nome de fins reconhecidamente sublimes – o autor afirma que:

Para ser qualificado como um projeto vital valioso, o *como* e o *porquê* de uma ação devem ser orientados por um forte senso moral. Encontrar um propósito nobre significa tanto devotar-se a uma causa que valha a pena como fazê-lo de maneira honrada. Para dar um exemplo extremo, obviamente não seria nobre buscar a erradicação da pobreza no mundo exterminando-se as pessoas pobres. (DAMON, 2009, p. 59-60, grifos do autor).

Como podemos notar, os jovens que se engajam em projetos vitais nobres necessitam que suas justificativas e suas ações, com relação aos objetivos que desejam alcançar, sejam também nobres, positivas tanto para o próprio sujeito quanto também para a sociedade, o que nos leva a afirmar que o desenvolvimento dos projetos vitais (nobres) está fortemente vinculado ao desenvolvimento moral – ou, em última instância, aos princípios e aos valores morais que orientam os projetos vitais da juventude.

Nesse sentido, enquanto os projetos vitais nobres se voltam para o bem-estar coletivo, utilizando-se, para tanto, de ações baseadas nos princípios e nos valores morais da sociedade, os projetos vitais antissociais sempre trazem, de alguma forma, prejuízos aos outros, na medida em que se fundamentam em ações violentas, injustas, egoístas e/ou desrespeitosas.

Ainda de acordo com o trabalho de Damon (DAMON; MENON; BRONK, 2003), faz-se necessária uma distinção entre os projetos vitais nobres e os antissociais, a fim de

compreendermos o processo de desenvolvimento da identidade moral do jovem. Nesse sentido, uma identidade moral positiva deve ser baseada em projetos vitais que visem objetivos moralmente relevantes, contemplando o bem pessoal e coletivo, e a serem alcançados por ações igualmente morais<sup>14</sup>.

Diante do exposto, defendemos que a discussão acerca dos projetos vitais da juventude deve ser feita no contexto dos estudos sobre a moralidade humana. Vimos anteriormente que o trabalho de Damon e seus colaboradores (DAMON, 2009; DAMON; MENON; BRONK, 2003) busca argumentar que o engajamento do jovem em projetos vitais – como alternativa a perspectivas imediatistas que se fazem presentes no contexto da sociedade contemporânea – pode trazer importantes contribuições para a construção de sua identidade. Assim, podemos afirmar que os projetos vitais passam a integrar-se à identidade do sujeito, e contribuem para que suas ações e escolhas sejam realizadas tendo em vista uma preocupação não apenas com o *self*, mas também com o mundo além do *self*. Para Damon (2009), “Perspectivas imediatistas não ajudam o jovem a definir uma identidade própria (que tipo de pessoa quero vir a ser?) nem podem inspirar um projeto vital ao qual se dedicar (o que desejo alcançar em minha vida?)” (DAMON, 2009, p. 126). Nesse sentido, é fundamental que o jovem tenha claro o tipo de vida que quer viver e as metas e os objetivos que deseja alcançar.

Ao discorrer sobre o trabalho de Damon, Araújo (2009) aponta para o sentido ético que o projeto vital proporciona à vida das pessoas e da sociedade, na medida em que atende ao duplo objetivo de buscar, ao mesmo tempo, a felicidade individual e coletiva. Assim, o autor evidencia – a exemplo do que nos trouxe Machado (2006) – o vínculo entre os projetos vitais e os valores morais do sujeito, que subsidiam as metas e as ações constituintes do projeto. Mais do que isso, ainda pelo que nos traz o autor, o projeto vital deve ser fundamental ao sujeito, ser o centro de seus interesses, constituindo sua identidade. Tais ideias, portanto, nos possibilitam tecer relações entre a construção de projetos vitais e a identidade moral.

No contexto dos estudos e das pesquisas vinculadas à psicologia moral, a compreensão da moralidade integrada à identidade do sujeito exige, conforme veremos no próximo capítulo, a adoção de perspectivas que contemplem as diferentes dimensões do ser humano, considerando que, no desenvolvimento e no raciocínio moral, atuam outros aspectos que não apenas a cognição<sup>15</sup>. Historicamente, a moral foi encarada em uma perspectiva universal e

---

<sup>14</sup> Para uma discussão mais aprofundada acerca dos critérios que auxiliam na identificação dos compromissos morais da juventude, em oposição aos não morais, cf. COLBY; DAMON (1992).

<sup>15</sup> A ênfase na razão e nos aspectos cognitivos – vistos em oposição à dimensão afetiva – trouxe grandes influências aos estudos da psicologia moral, como veremos no próximo capítulo, servindo de base para diferentes teorias acerca da moralidade humana.

impessoal, sendo primordialmente voltada para a preocupação com o outro (*other-regarding*<sup>16</sup>). Nesse sentido, os interesses e as metas pessoais, assim como aspectos subjetivos tais quais os desejos, os sentimentos e as emoções, foram postos à margem dos estudos acerca da moralidade, sendo vistos, em alguns casos, como opostos à moral. Podemos dizer que o reconhecimento do papel exercido pela dimensão afetiva e, em especial, pelos sentimentos e pelas emoções, aparece como um marco importante – e recente – nos estudos da psicologia moral, trazendo a possibilidade de perspectivas mais abrangentes e que passem a considerar a complexidade das ações e do julgamento moral, em uma compreensão de moralidade que considera igualmente os raciocínios fundamentados nos interesses do próprio sujeito (*self-regarding*). Pela relevância que adquirem no contexto da presente pesquisa, estas discussões serão aprofundadas no próximo capítulo.

É nesse movimento, portanto, que situamos a presente pesquisa. Ao optarmos por investigar o papel dos sentimentos e das emoções na construção dos projetos vitais da juventude, entendemos que nossas discussões podem contribuir para os estudos do campo da psicologia moral. Partimos do princípio de que a moral é construída pelo sujeito em sua interação com o mundo e com as outras pessoas, e que, nesse processo, atuam elementos de diferentes naturezas: cognitiva, afetiva, sociocultural, etc. Em paralelo, defendemos uma compreensão de moralidade que integra, simultaneamente, a preocupação com os interesses do outro e também de si mesmo. Essa perspectiva é coerente com os pressupostos do conceito de projetos vitais, e implica considerar o desenvolvimento moral como uma construção elaborada pelo sujeito, tendo em vista os valores que são igualmente construídos e o sentido ético que o sujeito atribui à sua vida.

A partir do que apresentamos até o momento, acreditamos que, do ponto de vista do funcionamento psíquico e moral, a dimensão afetiva exerce um importante papel na constituição dos projetos vitais dos jovens, tanto no sentido de subsidiar as escolhas e a motivação para o engajamento em determinadas metas e ações, quanto no sentido de servir como fundamento para o raciocínio e para a própria estruturação psíquica do projeto vital. Nossa hipótese, conforme evidenciaremos a seguir, é de que as emoções e os sentimentos que subjazem no raciocínio dos sujeitos podem nos indicar importantes elementos para a compreensão do processo de elaboração e de engajamento em projetos vitais e, conseqüentemente, para o próprio desenvolvimento moral.

---

<sup>16</sup> Com base no trabalho de autores como Campbell e Christopher (1996a; 1996b) e também Araújo (1999), fazemos uso das expressões *other-regarding* (relativo aos outros) e *self-regarding* (relativo a si mesmo), para referenciar duas diferentes concepções de moralidade discutidas na presente investigação.

### CAPÍTULO III

## SENTIMENTOS, EMOÇÕES E MORALIDADE

O presente capítulo apresenta uma discussão a respeito da dimensão afetiva e sua influência no psiquismo humano, buscando compreender em especial o processo de construção dos projetos vitais da juventude. A partir da discussão exposta no capítulo anterior, verificamos que a compreensão dos projetos vitais e de sua constituição está estreitamente relacionada ao campo da moralidade humana. Por esse motivo, partimos do princípio de que os estudos e as pesquisas embasados nesse conceito podem trazer importantes contribuições ao campo da psicologia e da educação moral.

É, portanto, nesse campo de estudos que enfatizamos a dimensão afetiva na investigação ora proposta. Nosso interesse por focar a temática da afetividade está em reconhecer que a compreensão acerca dos processos afetivos traz importantes contribuições para o estudo da moralidade humana e que eles, assim como os aspectos cognitivos, possuem grande importância e desempenham um papel fundamental no funcionamento psíquico e no raciocínio moral do ser humano. Em outras palavras, consideramos que os elementos relacionados ao âmbito afetivo influenciam amplamente os processos tais quais a organização do pensamento, a tomada de decisões, o enfrentamento de situações de conflito, o julgamento e a ação moral. Considerar o papel e a influência desses elementos no contexto das pesquisas em psicologia e educação moral traz conjuntamente a necessidade da opção por uma visão mais abrangente de moralidade, conforme veremos ao longo deste capítulo. Vale destacar que, na presente investigação, ao abordarmos o campo da afetividade, nosso enfoque recai primordialmente sobre os *sentimentos* e as *emoções*<sup>17</sup>, a despeito de uma série de outros elementos que poderiam ser discutidos no escopo dessa temática.

---

<sup>17</sup> Segundo Frijda (2000), o estudo das emoções e dos sentimentos na psicologia nos remete a uma série de fenômenos que podem ser tomados para a definição de conceitos como *afetividade*, *emoção* e *sentimento*, o que justifica a existência de diferentes teorias e perspectivas, muitas vezes contraditórias, no que diz respeito a essa temática. Dessa forma, é fundamental que tais conceitos sejam suficientemente definidos, para poderem servir de ponto de partida para as ideias que se seguirão. No presente trabalho, partimos das definições postas por Damásio (1996, 2000) – a serem apresentadas mais adiante – e compreendemos que os sentimentos e as emoções pertencem à dimensão afetiva, mais ampla, do sujeito psicológico.

### 3.1 Sentimentos e emoções no estudo da moralidade humana

Na intenção de compreender o papel que as emoções e os sentimentos podem exercer na elaboração dos projetos vitais dos jovens, iniciamos por contextualizar a importância que a dimensão afetiva vem assumindo no contexto dos estudos da psicologia moral.

De acordo com Arantes (2003), a moralidade humana é um campo no qual as relações entre cognição e afetividade, presentes nos processos que subjazem aos julgamentos e às ações morais, ficam bastante evidenciadas. Apesar de tal constatação, a literatura referente aos estudos sobre moral aparece, historicamente, pautada em pressupostos do racionalismo iluminista, priorizando aspectos do raciocínio lógico e do princípio de justiça que deve subsidiar o raciocínio moral. Tal fato pode ser constatado já no imperativo categórico de Kant, segundo o qual devemos agir sempre em conformidade com princípios que possam ser transformados em leis universais. Desse modo, Kant defende uma lógica universal da não contradição como referência para as ações morais. Inserida nessa discussão, a psicologia moral não foge à regra. Segundo a autora,

A psicologia moral busca compreender a natureza psicológica dos pensamentos e das condutas do ser humano, como sujeitos singulares em um mundo histórico, social e cultural. Ou, dito de outra forma, busca a compreensão da natureza do funcionamento psíquico do sujeito e suas relações com as normas e regras que regulam seu convívio consigo mesmo e com a sociedade. (ARANTES, 2003, p. 110).

Dessa forma, os principais teóricos da psicologia moral, como Piaget (1896-1980) e Kohlberg (1927-1984), fundamentam seus estudos em premissas que priorizam os aspectos cognitivos, em detrimento dos aspectos afetivos, na compreensão do raciocínio e do desenvolvimento moral<sup>18</sup>. Ao analisar as ideias desses autores, Arantes tece críticas e afirma que tais estudos pecam no sentido de não considerar, na compreensão da moralidade humana, elementos – presentes em qualquer conflito moral enfrentado pelos sujeitos reais – como os desejos, os interesses pessoais, as emoções e os sentimentos. Assim, acredita que “[...] uma

---

<sup>18</sup> Piaget (1932/1994) estudou o desenvolvimento do juízo moral na criança, centrando seus estudos no modo como o sujeito se posiciona diante das regras. Nesse sentido, apontou os estágios de anomia (ausência de regras), heteronomia (regras impostas por fontes externas) e autonomia (regras dadas pela consciência do próprio sujeito que, a partir de uma compreensão racional, é capaz de discernir entre o certo e o errado com base nos princípios de justiça e de igualdade). Assim, o desenvolvimento moral, para Piaget, percorre um caminho evolutivo que busca a construção do pensamento autônomo. Kohlberg (1984) baseia-se inicialmente nas ideias de Piaget e propõe também um modelo cognitivo-estrutural do desenvolvimento moral centrado no princípio de justiça, o qual é constituído por uma sequência de seis estágios, organizados em três níveis (pré-convencional; convencional e pós-convencional), ao longo dos quais o sujeito desenvolve as operações que subsidiam o raciocínio moral.



análise do juízo moral fundamentado exclusivamente no princípio de justiça nos conduz a uma análise formal ou racionalista, que não corresponde à realidade vivida pelas pessoas em seu dia a dia” (ARANTES, 2003, p. 111). Desse modo, defendemos que, para uma maior compreensão do julgamento e das ações morais dos seres humanos, torna-se necessário levar em conta aspectos voltados à subjetividade, à individualidade e à afetividade dos sujeitos, e não apenas aos princípios de natureza impessoal, universal e racional.

Podemos dizer que os estudos de Gilligan (1982, 1988) constituem-se como um marco no questionamento da visão parcial e racionalista presente nos estudos de Piaget e de Kohlberg. Em seu trabalho, essa autora verificou que as mulheres, diante de um conflito moral, acabam em geral por atender a princípios vinculados às relações interpessoais, ao cuidado e à responsabilidade com o outro – o que, pela ótica de Kohlberg, corresponderia a um estágio inferior de moralidade. Para Gilligan, os modelos anteriormente propostos centravam-se exclusivamente no princípio de justiça, acabando por configurar teorias morais androcêntricas, na medida em que se baseavam em uma orientação que privilegiava a perspectiva do sexo masculino. É nesse sentido que a autora estrutura uma teoria moral que passa a considerar, além da ética da justiça, também a “ética do cuidado” como fonte da moralidade humana.

De acordo com Gilligan, o desenvolvimento moral está relacionado ao desenvolvimento do *self*. Assim, enquanto a ética da justiça implica um *self* que prioriza a autonomia e os princípios abstratos e impessoais, a ética do cuidado está relacionada a um *self* interdependente, cuja ênfase se localiza nas relações interpessoais e na solidariedade. Para a autora, diferente do que havia postulado Kohlberg, não há uma hierarquização entre as duas formas de raciocínio, de modo que o princípio do cuidado é tido como tão relevante quanto o de justiça.

É importante ressaltar que, até então, os estudos sobre a moralidade humana se fundamentavam em uma moral voltada para o outro (*other-regarding*), compreendendo que o objeto da moral estava sempre nos direitos e nos interesses alheios. Além disso, para as teorias racionalistas, o comportamento moral deveria distanciar-se dos objetivos pessoais, de modo que os interesses particulares não poderiam ser levados em conta no julgamento e nas ações verdadeiramente morais. Em seu trabalho, no entanto, Gilligan apresenta a importância de uma perspectiva moral baseada no *self*, em seus interesses, em seus afetos e em suas relações interpessoais.

A partir do trabalho de Gilligan, os estudos sobre a moralidade humana começam a atribuir maior atenção aos aspectos afetivos do raciocínio moral. A ampliação do campo da

moral aos aspectos afetivos traz um novo dimensionamento das relações entre os âmbitos pessoal e moral, uma vez que elementos como os sentimentos, as emoções, os desejos e as relações interpessoais passam a ser considerados na compreensão do julgamento e das ações morais. Além disso, as relações encontradas pela autora entre orientação moral e gênero – ao concluir que as mulheres tendem a utilizar-se da ética do cuidado enquanto que os homens tendem a orientar-se pela ética da justiça – trouxeram à tona a problematização acerca das possíveis diferenças no raciocínio moral de homens e de mulheres.

Ademais, o confronto entre os estudos de Kohlberg e de Gilligan passou a evidenciar também uma dicotomia entre cognição e afetividade, assim como entre os aspectos masculino e feminino, público e privado, moral e pessoal, entendidos até então como polos opostos na orientação do raciocínio moral. Embora as discussões de Gilligan tenham apontado para a preocupação com uma moral voltada para o *self*, seu trabalho não rompe com as bases universalistas e formalistas da perspectiva de Kohlberg (CAMPBELL; CHRISTOPHER, 1996a; HERRERO; SASTRE, 2003; MONTENEGRO, 2003; LEMOS-DE-SOUZA; VASCONCELOS, 2009). Nesse sentido, alguns autores, na atualidade, trazem importantes contribuições ao sugerirem uma compreensão da moralidade humana que integre conjuntamente os aspectos cognitivos e afetivos, objetivos e subjetivos, universais e singulares, que orientam o raciocínio e a própria identidade do sujeito, possibilitando que, em última instância, os seres humanos sejam compreendidos no contexto de suas vivências, de suas relações e de sua individualidade. É a partir dessa perspectiva que construímos a presente investigação, o que nos leva a olhar com ressalvas os estudos e as pesquisas que hierarquizem ou dicotomizem as dimensões do público e do privado, do universal e do singular, assim como cognição e afetividade, pensamento e sentimento.

Acreditamos que os estudos acerca dos projetos vitais podem nos auxiliar no aprofundamento dessas discussões, permitindo que a moralidade humana seja considerada a partir da integração dos diferentes aspectos destacados. Nesse contexto, com base em uma perspectiva de indissociabilidade entre cognição e afetividade, partimos do princípio de que os projetos vitais não são formulados apenas a partir de intenções cognitivas, mas também afetivas, integrando-se à identidade do sujeito e sendo construídos com base não apenas em princípios e em valores morais vistos como universais e vinculados à justiça, mas também nos interesses pessoais, nos desejos e nas relações estabelecidas entre os seres humanos.

Em vista dos objetivos de nossa investigação e das considerações expostas até o momento, apresentamos, a partir de agora, algumas perspectivas na psicologia moral que enfatizam o papel dos sentimentos e das emoções no funcionamento psíquico, em busca de

ideias que nos auxiliem na compreensão do papel que os sentimentos e as emoções podem exercer na elaboração dos projetos vitais da juventude.

Acreditamos que, ao compreender o papel da dimensão afetiva no funcionamento psíquico e moral, estamos avançando no sentido de compreender melhor a constituição dos projetos vitais, e de que modo a dimensão afetiva pode influenciar a escolha das metas, bem como o engajamento e o planejamento referente a ações que configuram um projeto vital.

Apesar de reconhecermos a existência de diferentes estudos que, em uma ou outra perspectiva, passam a enfatizar a dimensão afetiva na compreensão da moralidade, apresentamos aqui as ideias de alguns autores que, consideramos, trazem maiores contribuições para a análise dos dados encontrados em nossa investigação<sup>19</sup>.

Desse modo, optamos por estruturar a discussão que aqui se constrói em três diferentes momentos. Em uma primeira parte, discorreremos sobre as influências da dimensão afetiva no julgamento e nas ações morais, apresentando diferentes perspectivas que destacam o papel dos sentimentos e das emoções nesse processo. Nesse momento, trazemos as ideias de autores como Damásio (1996, 2000), Benhabib (1992a, 1992b), Nisan (2004) e Haidt (2001, 2003), dentre outros, que nos auxiliam na compreensão das contribuições que a dimensão afetiva pode trazer para o campo da moralidade e, em especial, para a compreensão do processo de construção dos projetos vitais. A perspectiva de cada um desses autores, como veremos, traz aspectos relevantes que nos auxiliam no levantamento de hipóteses, no esclarecimento das possíveis relações entre os projetos vitais e a dimensão afetiva e que poderão, igualmente, servir de base para a interpretação e a análise de nossos dados.

No segundo momento traremos, especificamente, a perspectiva de construção de valores e da personalidade moral, entendendo que tais ideias possibilitam uma visão da complexidade do ser humano, integrando a moralidade ao *self* e encarando-a no contexto de um processo de construção da personalidade, por meio da construção ativa de valores pelo sujeito. Do nosso ponto de vista, essa perspectiva é coerente com os pressupostos do conceito de projetos vitais e vai além das contribuições dos autores anteriormente citados, permitindo que consideremos a moralidade em uma visão mais abrangente.

Por fim, no terceiro momento apresentaremos alguns autores que discorrem acerca do papel exercido pelos sentimentos e pelas emoções no enfrentamento dos conflitos.

---

<sup>19</sup> A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999a) constitui-se como um dos exemplos que vem auxiliando no aprofundamento das relações entre cognição e afetividade no funcionamento mental, inclusive no que diz respeito ao raciocínio moral. Pela importância que tal perspectiva adquire no contexto do presente trabalho, uma vez que se configura como fundamento teórico e também metodológico de nossa investigação, discutimos essa teoria de modo mais aprofundado no próximo capítulo.

Intrinsecamente relacionada às discussões sobre a moralidade (PUIG, 1996, 1998; SCHNITMAN, 1999; ARANTES, 2003; SASTRE; MORENO, 2002, 2003; GALVÃO, 2004), a temática da resolução de conflitos mostrou constituir-se como um aspecto fundamental no processo de construção e de engajamento dos jovens em projetos vitais, conforme veremos a partir de nossos dados. Nesse sentido, entendemos que tais ideias irão certamente contribuir para a interpretação dos resultados da investigação que aqui se apresenta, a serem discutidos nos capítulos posteriores.

Os três eixos aqui explicitados trazem contribuições para a melhor compreensão do papel dos sentimentos e das emoções na elaboração dos projetos vitais, de modo que os fundamentos teóricos aqui apresentados servirão de base para o processo de análise dos dados na presente pesquisa.

### **3.2 Julgamento e ações morais**

O papel dos sentimentos e das emoções no julgamento e nas ações morais é destacado em diferentes estudos da psicologia moral. Apresentaremos, aqui, algumas dessas perspectivas, buscando, a partir de cada uma delas, evidenciar as contribuições trazidas para a discussão acerca dos projetos vitais da juventude.

#### **3.2.1 Sentimentos, emoções e decisões**

Iniciamos por discorrer acerca dos trabalhos como os de Damásio (1996, 2000), de Bechara (2003) e de Bechara e Damásio (2005). Embora situados no campo da neurologia, esses estudos trazem considerações quanto à importância dos sentimentos e das emoções no funcionamento psíquico e mental, possibilitando uma compreensão integrada dos processos cognitivos e afetivos, inclusive no que tange às ações morais, conforme veremos.

Inicialmente, é preciso ressaltar as diferenças entre emoções e sentimentos, como apontado por Damásio (1996). Segundo o autor, a emoção está relacionada a uma série de mudanças no estado externo e interno do corpo do sujeito, mudanças ocasionadas por um determinado estímulo. Em suas palavras,

[...] a emoção é a combinação de um *processo avaliatório mental*, simples ou complexo, com *respostas dispositivas a esse processo*, em sua maioria *dirigidas ao corpo propriamente dito*, resultando num estado emocional do corpo, mas também *dirigidas ao próprio cérebro* [...], resultando em alterações mentais adicionais. (DAMÁSIO, 1996, p. 168-169, grifos do autor).

Para Damásio, algumas reações emocionais já se encontram presentes desde o nascimento, tanto nos seres humanos quanto em alguns animais. Elas são chamadas emoções primárias ou universais (quais sejam: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa, repugnância), e se fazem extremamente importantes enquanto estratégias iniciais de sobrevivência, na medida em que possibilitam reações de emergência diante, por exemplo, de situações ou de objetos que provoquem medo. Outras reações emocionais, no entanto, vão sendo adquiridas pelo sujeito a partir de suas experiências iniciais com as emoções primárias e no convívio social, e são chamadas emoções secundárias ou sociais. É o caso, por exemplo, de emoções como a culpa, o ciúme, a vergonha ou o orgulho.

As emoções – presentes não apenas nos seres humanos, mas também em outros organismos – possuem um fundamento biológico e buscam sempre a conservação da vida, desempenhando um papel regulador que conduza o organismo a um estado ou situação de maior benefício (DAMÁSIO, 2000). Nos seres humanos, o papel regulador das emoções adquire maior complexidade se tomado com relação à mesma dinâmica nos organismos mais simples, uma vez que as emoções acabam por interagir com uma série de outros elementos concernentes à vida, à cultura e às interações humanas.

Ainda segundo Damásio, as emoções dão origem aos sentimentos. Nesse sentido, se a emoção se refere a reações e a um estados do corpo, o sentimento se relaciona à associação – ou, nos termos do autor, à *justaposição*<sup>20</sup> – entre a experiência desse estado corporal e uma determinada imagem de outro objeto ou situação (por exemplo: uma pessoa, uma lembrança ou uma melodia, dentre muitos outros que poderiam ser aqui citados). Para o autor,

Os sentimentos permitem-nos vislumbrar o que se passa na nossa carne, no momento em que a imagem desse estado [corporal] se justapõe às imagens de outros objetos e situações; ao fazê-lo, os sentimentos alteram a noção que temos desses outros objetos e situações. Em virtude da justaposição, as imagens do corpo conferem às outras imagens uma determinada qualidade positiva ou negativa, de prazer ou de dor. (DAMÁSIO, 1996, p. 190).

Assim, emoções e sentimentos são processos distintos, sendo o primeiro relacionado às alterações nos estados corporais e o segundo relativo à associação entre tais estados corporais e as situações ou objetos com os quais se depara o organismo – seja ele um ser

---

<sup>20</sup> Damásio utiliza o termo *justaposição* para designar a combinação entre a imagem que o sujeito faz de seu estado corporal – ocasionado pelas emoções – e a imagem de um objeto ou situação. Com isso, procura deixar claro que, embora haja, na maior parte das vezes, uma relação direta entre um determinado sentimento diante de uma certa situação ou objeto (ex: sentir-se feliz ao encontrar um amigo), é possível que um sujeito se sinta deprimido em um contexto que não signifique tristeza ou animado sem nenhum motivo aparente. Isso mostra a autonomia dos processos neurológicos envolvidos, os quais, embora estejam relacionados, não são os mesmos.

humano ou não. Enquanto as emoções desencadeiam processos voltados para o corpo e para o cérebro, os sentimentos provêm de uma orientação mais subjetiva, de uma percepção que é acessível apenas ao próprio sujeito (BECHARA; DAMÁSIO, 2005). Nesse sentido, o autor afirma que “[...] um sentimento em relação a um determinado objeto baseia-se na subjetividade da percepção do objeto, da percepção do estado corporal criado pelo objeto e da percepção das modificações de estilo e eficiência do pensamento que ocorrem durante todo esse processo” (DAMÁSIO, 1996, p. 178). Dessas afirmações podemos depreender que, na relação do sujeito com o meio, elementos como os sentimentos, as emoções (que, como vimos, se baseiam no estado corporal) e o pensamento atuam de modo inter-relacionado.

Damáσιο destaca que tanto os sentimentos quanto as emoções estão relacionados a processos biológicos e neurológicos que não necessariamente são conscientes. Isso significa que “ter uma emoção” ou “ter um sentimento” não implica necessariamente “saber que se tem tal sentimento ou emoção”, de modo que “[...] um organismo pode representar em padrões neurais e mentais o estado que nós, criaturas conscientes, denominamos um sentimento, sem jamais saber que existe sentimento” (DAMÁSIO, 2000, p. 57).

Assim, emoções e sentimentos podem ocorrer sem que cheguem à consciência do sujeito, uma vez que tais fenômenos afetivos envolvem diferentes etapas de processamento. A esse respeito, Damásio apresenta três estágios diferenciados, mas que devem ser compreendidos como um *continuum*: um *estado de emoção*, um *estado de sentimento* e um *estado de sentimento tornado consciente*. Os dois primeiros podem ser desencadeados e representados de modo inconsciente, enquanto que o último necessita o envolvimento da consciência, possibilitando, apenas dessa forma consciente, uma reflexão sobre os sentimentos. É a consciência, portanto, que permite que as emoções e os sentimentos promovam um impacto duradouro sobre a mente humana, uma vez que “[...] a consciência tem de estar presente para que os sentimentos influenciem o indivíduo que os tem, além do aqui e agora imediato” (DAMÁSIO, 2000, p. 57).

Na dinâmica desse processo regulatório que envolve emoção, sentimento e consciência é necessário destacar que o papel desempenhado por cada um dos estágios definidos por Damásio é de extrema importância e, no caso dos seres humanos, tal processo está intimamente relacionado, em última instância, ao planejamento das ações e das reações diante de uma situação ou objeto apresentado pelo meio. O trecho a seguir nos auxilia na compreensão desse processo:

As emoções são úteis em si mesmas, mas o processo do sentimento começa a alertar o organismo para o problema que a emoção começou a resolver. O simples processo de sentir começa a dar ao organismo o incentivo para prestar atenção aos resultados da emoção [...]. A disponibilidade de sentimento também é um trampolim para o desenvolvimento seguinte – o sentimento de saber que temos sentimentos. Esse conhecimento, por sua vez, é um trampolim para o processo de planejar reações específicas e não estereotipadas que podem complementar uma emoção ou garantir que os ganhos imediatos trazidos pela emoção possam ser mantidos no decorrer do tempo, ou ainda ambas as coisas. *Em outras palavras, sentir sentimentos amplia o alcance das emoções, facilitando o planejamento de formas de reação adaptativa que sejam novas e talhadas sob medida para a ocasião.* (DAMÁSIO, 1996, p. 360, grifos nossos).

Diante dessas considerações, podemos verificar que a consciência dos próprios sentimentos e das emoções permite ao sujeito a ampliação da influência exercida pelo âmbito afetivo no próprio processo de planejamento das ações diante dos objetos, dos fenômenos e das relações presentes no meio.

No que concerne ao planejamento das ações e à tomada de decisões, e partindo de estudos pautados em pacientes com lesões cerebrais, Damásio e Bechara contrariam a visão tradicionalmente posta de que as decisões e as escolhas mais acertadas se fundamentam primordialmente em elementos lógicos, racionais – e, portanto, cognitivos –, e defendem que as emoções e os sentimentos são fatores essenciais nesse processo, de modo que apenas os conhecimentos e o pensamento lógico não são suficientes para o processo de tomada de decisão (BECHARA; DAMÁSIO, 2005, p. 337).

É nesse contexto que Damásio propõe a “hipótese do marcador somático”, hipótese segundo a qual as emoções e os sentimentos funcionam como marcadores que auxiliam o sujeito a valorar as diferentes opções possíveis, conduzindo a uma decisão fundamentada nas escolhas que o sujeito julga ser mais adequada e que lhe trará maiores benefícios. Um marcador somático é, desse modo, um indicador, que tem como base as emoções e os sentimentos que o sujeito – consciente ou não conscientemente – relaciona a possíveis resultados futuros das diferentes ações envolvidas em uma decisão. Por meio dos marcadores somáticos, o sujeito direciona a sua atenção e seleciona alguns aspectos envolvidos em uma escolha ou em uma decisão, atribuindo a tais aspectos, em detrimento de outros, um maior significado. Nas palavras de Damásio, “Quando um marcador-somático negativo é justaposto a um determinado resultado futuro, a combinação funciona como uma campanha de alarme. Quando, ao contrário, é justaposto a um marcador-somático positivo, o resultado é um incentivo” (DAMÁSIO, 1996, p. 206).

Para o autor, a tomada de decisão envolve uma análise de vantagens e de desvantagens que uma determinada ação ou escolha poderá trazer no futuro – seja ele em curto ou longo

prazo. Nesse processo atuam não apenas elementos de ordem cognitiva – como o conhecimento, a lógica e a razão –, mas também de ordem afetiva, isto é, referente aos sentimentos e às emoções vinculados ao resultado futuro.

Os marcadores somáticos são influenciados por um sistema interno de preferências e também por um conjunto externo de circunstâncias. O sistema de preferências leva o sujeito a, em última instância, evitar a dor e a proporcionar o prazer (DAMÁSIO, 1996). Quanto ao conjunto de circunstâncias, diz respeito desde a situação ou objeto com o qual o sujeito interage até elementos do convívio social, como as convenções e a ética.

Para Damásio, os marcadores somáticos evitam que o sujeito necessite analisar as vantagens e desvantagens imediatas e futuras de todas as opções possíveis, tal qual se sucederia caso o processo envolvesse apenas uma avaliação por mecanismos puramente cognitivos e racionais. Neste último caso, o processo de tomada de decisão se tornaria extremamente lento e, em ocasiões que envolvessem contradições ou ambiguidades, até mesmo insolúvel. Nesse sentido, pela hipótese do marcador somático, a tomada de decisão torna-se mais ágil, pois opções previamente aprendidas e as preferências do sujeito acabam por sinalizar negativa ou positivamente, inibindo ou incentivando as escolhas em uma determinada direção. Esses processos, muitas vezes, ocorrem de modo não consciente, e são essenciais para que se efetivem as escolhas. Segundo os estudos de Damásio, os conhecimentos conscientes não são por si só suficientes para que o sujeito aja de acordo com o que é certo ou errado, positivo ou negativo, e necessitam igualmente de uma “sinalização emocional”, sem a qual a tomada de decisão do sujeito pode denotar uma dissociação entre aquilo que se diz e aquilo que efetivamente se faz (BECHARA; DAMÁSIO, 2005).

Um ponto importante a se destacar a partir do trabalho dos autores, e que particularmente nos interessa, é a possibilidade de que nem sempre o sujeito faça escolhas que lhe sejam mais vantajosas se avaliadas a curto prazo. Isto é, embora os marcadores somáticos – que atuam com base em emoções e em sentimentos – procurem sempre apontar em direção ao prazer, evitando a dor, a avaliação do que venha a ser positivo ou negativo nem sempre se dá com base em resultados imediatos, mas também a longo prazo. Conforme apresentam os autores, há ocasiões em que o indivíduo opta por e/ou insiste em ações que lhe são negativas, custosas ou dolorosas em um contexto imediato, mas que trazem resultados positivos no futuro. Nesses casos, “A perspectiva imediata não é nada agradável, mas a ideia de vantagens futuras cria um marcador somático positivo e supera a tendência para decidir negativamente” (DAMÁSIO, 1996, p. 207). Desse modo, no processo de tomada de decisão, os marcadores somáticos possibilitam que o sujeito enfrente as dificuldades e o sofrimento ao canalizarem a



atenção para os benefícios a serem atingidos futuramente.

A esse respeito, Damásio (1996) apresenta uma importante ponderação acerca das ações altruístas, ou seja, dos sujeitos que agem tendo em vista o bem, o interesse e as necessidades de outras pessoas, muitas vezes em detrimento de seus próprios interesses e do próprio bem-estar. Na intenção de compreender os mecanismos neurobiológicos envolvidos no raciocínio que subjazem às ações altruístas, afirma, em primeiro lugar, que tais comportamentos podem auxiliar não apenas ao outro, mas também ao próprio sujeito que pratica a ação – o qual pode obter, com esse tipo de comportamento, resultados como fama, afeto, autoestima ou até mesmo compensações financeiras. Entendemos que esse aspecto é coerente com o conceito de projetos vitais (DAMON, 2009), e pode nos auxiliar na compreensão do processo de construção e de engajamento do sujeito nos objetivos e nas metas a serem alcançados, os quais devem ser significativos tanto ao *self* quanto ao mundo além do *self*. Retomaremos tais considerações mais adiante.

Damásio aponta, ainda, um segundo aspecto que fundamenta o raciocínio das ações altruístas, conforme consta no trecho a seguir:

[...] os comportamentos altruístas beneficiam quem os pratica num outro aspecto que assume relevância aqui: permitem evitar a dor e o sofrimento futuros que seriam provocados pela vergonha de não agir com altruísmo. Não é só a ideia de arriscar a vida para salvar um filho que nos faz sentir bem; mas a ideia de não o salvar e perdê-lo faz que nos sintamos muito pior do que com o risco imediato. Em outras palavras, a escolha decorre entre a dor imediata e a recompensa futura e entre a dor imediata e a dor futura ainda maior. (DAMÁSIO, 1996, p. 208).

Em suma, o autor acredita que uma forma possível de compreender o raciocínio dos sujeitos que optam por ações altruístas é considerar que eles o fazem na intenção de evitar sentimentos como vergonha (ou culpa) projetados em um futuro caso não atuem de determinada forma. Nesses casos, os marcadores somáticos apontam para decisões que não necessariamente tragam prazer ou satisfação, mas que minimizam a possibilidade de um sofrimento futuro dado por sentimentos como vergonha, culpa, indignação, dentre outros.

A respeito das ideias de Damásio e de Bechara aqui enfatizadas, gostaríamos de tecer algumas considerações importantes. Em primeiro lugar, entendemos que as ideias dos autores nos permitem compreender que a motivação para as ações altruístas pode estar relacionada não apenas a um raciocínio voltado ao outro, em detrimento dos interesses e da satisfação pessoal. Conforme pudemos verificar, a partir dos estudos dos autores aqui apresentados, o sujeito opta pelas ações altruístas não apenas para evitar os sentimentos negativos – como vergonha, culpa, indignação, dentre outros –, mas também em função de seus próprios

interesses e bem-estar.

Em segundo lugar, destacamos que as atitudes altruístas podem resultar de uma avaliação que o sujeito faz das possibilidades em longo prazo, processo no qual estão envolvidos tanto uma avaliação cognitiva quanto afetiva, por meio dos sentimentos e das emoções que fundamentam o marcador somático em questão. Acreditamos que essas ideias estão de acordo com nossos pressupostos a respeito da inter-relação entre cognição e afetividade, e que podem nos auxiliar na melhor compreensão do papel dos sentimentos e das emoções na elaboração dos projetos vitais. Conforme vimos anteriormente, um projeto vital implica o engajamento do sujeito em objetivos que visem não apenas o próprio *self*, mas que também sejam significativos para o mundo ao seu redor, na intenção de contribuir ao efetivar uma mudança ou melhoria diante de um problema detectado pelo sujeito. O engajamento em projetos vitais necessita que o sujeito esteja atento não apenas a si próprio, mas também às necessidades do mundo, da sociedade, do(s) outro(s). Ao mesmo tempo, o sujeito deve planejar ações presentes e futuras, tomar decisões e engajar-se em tarefas em função de seu objetivo maior, o que implica, muitas vezes, a efetivação de atividades e de escolhas que trarão um retorno positivo a longo prazo – e que não necessariamente proporcionem um prazer e uma satisfação imediata ao sujeito. Nesse ponto, as ideias de Damásio – a respeito da importância das emoções e dos sentimentos junto aos processos cognitivos e, em especial, a proposta dos marcadores somáticos – nos permitem afirmar que as emoções e os sentimentos do sujeito são, em grande parte, responsáveis pelas escolhas, pelo planejamento e pelo engajamento do sujeito que envolvem os objetivos e as ações de um projeto vital. Tal perspectiva, portanto, nos aproxima da ideia de que o âmbito afetivo desempenha um importante papel na elaboração dos projetos vitais.

Por fim, vemos que as ideias de Damásio e de Bechara nos auxiliam para uma melhor compreensão dos processos cognitivos e afetivos envolvidos no julgamento e na ação, em especial aqueles de natureza moral. A partir do que nos trazem os autores, no contexto dos comportamentos altruístas, a dinâmica de funcionamento dos marcadores somáticos pode estar relacionada tanto ao prazer almejado pelo sujeito na efetivação de tais ações quanto a sentimentos como vergonha, culpa, indignação, dentre outros, que buscam ser evitados pelo sujeito. A construção de valores morais pelo ser humano – dentre os quais podemos destacar a generosidade –, assim como o papel dos sentimentos como vergonha e culpa, são temáticas que vêm sendo amplamente discutidas no âmbito da psicologia moral. Entendemos que tais ideias assumem especial importância no contexto de nosso estudo, e que nos auxiliarão na interpretação de nossos dados.

### 3.2.2 “Outro generalizado” e “Outro concreto”

O próximo trabalho a ser ressaltado pauta-se em Benhabib (1992a, 1992b). Essa autora, partindo de uma crítica feminista – que busca compreender as relações de gênero e desvelar a situação de opressão das mulheres –, questiona as bases universalistas, racionalistas e androcêntricas dos estudos acerca da moralidade humana, em especial de Kohlberg. De acordo com Benhabib, essas bases acabam por dicotomizar os âmbitos público (dos direitos, deveres e justiça) e privado (das relações interpessoais, como amizade, amor e parentesco). Desse modo, a moralidade aparece associada ao domínio público – espaço dominado primordialmente pelos homens –, deixando-se em segundo plano o domínio privado, pessoal e da vida doméstica, relacionado ao cotidiano das mulheres.

Ainda para a autora, as teorias universalistas pressupõem um *self* impessoal e abstrato, desconectado das vivências cotidianas, das experiências subjetivas e das relações interpessoais, em nome de princípios universais validados pela razão. Nessa perspectiva, o julgamento moral se restringe à avaliação de interesses generalizados, de direitos e de deveres que seriam comuns a todos os seres humanos, desconsiderando-se as diferenças, a individualidade e os interesses particulares. Em outras palavras, a ideia de igualdade entre todos acaba por não abrir espaço para as diferenças.

Contrapondo-se a essa ideia, Benhabib pressupõe que o julgamento moral cotidiano não se dá desvinculado da avaliação que fazemos acerca dos sentimentos, da identidade e da história de vida dos seres concretos com quem nos relacionamos. Ademais, para a autora, as questões do âmbito pessoal e vinculadas às vivências e às relações cotidianas devem ser igualmente consideradas como pertencentes ao campo da moralidade.

O intuito de Benhabib é pensar sobre uma teoria da moral que integre tanto os elementos universais quanto os particulares. A ideia, portanto, ao questionar a ética da justiça, não é cair em uma visão relativista, de modo que a autora não abre mão de uma moral “universalizável”. Dessa forma, assim como as teorias universalistas acabam por ofuscar as diferenças e as características individuais, uma moralidade baseada apenas nas questões particulares pode implicar a exclusão do diferente, na medida em que a ênfase recai sobre os próprios interesses e a satisfação pessoal.

Nesse contexto, Benhabib propõe-se a investigar a diversidade de perspectivas do ser humano, sem, no entanto, hierarquizá-las ou enquadrá-las em um único modelo válido. Além disso, ao evidenciar os diferentes pontos de vista éticos, a autora – a despeito do que se pode depreender do trabalho de Gilligan – não os associa necessariamente ao gênero.

Benhabib busca compreender a moral a partir de duas diferentes perspectivas que enfatizam as relações entre o *self* e o outro: o *outro generalizado* e o *outro concreto*. Ao remeter-se ao *outro generalizado*, a autora refere-se a um ponto de vista que considera a igualdade de direitos e de deveres de todos os seres humanos, em uma perspectiva que ressalta a justiça, a reciprocidade, o respeito, as regras e as obrigações. Por outro lado, o *outro concreto* considera as particularidades de cada sujeito, sua identidade, seus desejos, suas aspirações, seus sentimentos e suas emoções. Nessa perspectiva, o outro é visto como um ser humano específico, dotado de características próprias, e a relação que se estabelece é de solidariedade, de equidade, de responsabilidade e de cuidado.

De acordo com a autora, enquanto a ética da justiça – enfatizada por teorias como a de Kohlberg – privilegia apenas o outro generalizado, a ética do cuidado – proposta por Gilligan – enfoca em primeiro plano as necessidades do outro concreto. Além disso, enquanto o cuidado se relaciona à avaliação de pessoas, suas motivações e seu caráter, a imparcialidade que caracteriza a ética da justiça volta-se para a avaliação de ações, de princípios e de regras (BENHABIB, 1992b).

A partir do que nos traz Benhabib, a compreensão do raciocínio moral deve levar em conta a avaliação que o sujeito faz tendo em vista tanto o *outro generalizado* quanto o *outro concreto*, a fim de superar uma visão unilateral e fragmentada da moralidade humana. Ambas as perspectivas devem ser vistas, portanto, como complementares. Nesse sentido, diante das ideias da autora, podemos afirmar que todo o julgamento moral que realizamos leva em conta, em maior ou menor grau, elementos relacionados ao *outro generalizado* e também ao *outro concreto*, de modo que se articulam tanto os aspectos racionais – vinculados à justiça, às normas, aos direitos e aos deveres – quanto aqueles voltados para os sentimentos e as emoções, os desejos e os interesses particulares.

Ainda, quanto ao trabalho de Benhabib, faz-se relevante a nosso estudo a relação que a autora estabelece entre moral e identidade. Para a autora, as teorias universalistas acabaram enfatizando a moralidade humana – do sujeito que busca sua autonomia – em detrimento de nossa vulnerabilidade e dependência, das relações interpessoais que estabelecemos e que dimensionam nossa identidade e nosso julgamento moral.

Partindo da ideia da identidade como uma unidade narrativa, em que o *self* pode ser tanto o autor quanto o produto do(s) relato(s), Benhabib afirma que um sentido coerente de identidade se dá a partir da integração tanto da perspectiva de si quanto do outro. Nesse sentido, quando a identidade é narrada apenas a partir da perspectiva do outro, o *self* perde o controle de sua própria existência; por outro lado, se a identidade contempla apenas a

perspectiva do próprio indivíduo, pode-se incorrer em um *self* narcisista e solitário, cuja autonomia se obteve à custa da solidariedade (BENHABIB, 1992b). Nesse sentido, a autora defende a importância de um adequado equilíbrio entre autonomia – cuja ênfase se dá na perspectiva de si – e solidariedade –, esta entendida como a perspectiva do outro – na construção da identidade dos sujeitos, de modo que o *self* e o outro se encontram integrados.

As considerações da autora no que tange à constituição da identidade nos parecem especialmente relevantes. Além de vincular a moral à identidade do sujeito – compreendendo que o julgamento e as ações morais estão relacionados a aspectos subjetivos nos quais estão implicados uma série de fatores –, Benhabib defende que a identidade se construa a partir da integração entre o *self* e o outro, entre o desenvolvimento da autonomia e também da solidariedade. Tendo em vista que a construção de projetos vitais implica o estabelecimento de objetivos que integrem, simultaneamente, os interesses e as necessidades do *self* e também do mundo mais amplo, acreditamos que a perspectiva de Benhabib pode nos trazer indicações importantes acerca do processo de engajamento dos jovens em projetos vitais.

Além disso, podemos dizer que uma segunda contribuição do trabalho dessa autora está na integração proposta entre os domínios público e privado, referentes ao *outro generalizado* e ao *outro concreto*, respectivamente. Benhabib defende que, em qualquer julgamento moral, ambas as perspectivas se fazem presentes, em maior ou menor grau. Ao levar em conta a dimensão privada e pessoal, a autora traz para o âmbito da moral os desejos, os interesses e a satisfação pessoal, as relações interpessoais estabelecidas e também os sentimentos e as emoções vivenciados. Sendo esses elementos, portanto, relevantes no processo de julgamento moral, acreditamos que podem vir a influenciar igualmente no processo de construção e de engajamento dos jovens em projetos vitais.

### **3.2.3 Julgamento de avaliação e julgamento de escolha**

Prosseguindo na apresentação das perspectivas que enfatizam o papel exercido pelos sentimentos e pelas emoções no raciocínio e nas ações morais, referenciamos, agora, o trabalho de Nisan (2004). Esse autor busca questionar as perspectivas racionalistas da moralidade e traz importantes contribuições para as nossas discussões. Para o autor, a visão cognitivo-evolutiva de Kohlberg considerava que o julgamento moral autônomo, fundamentado na razão e na consciência, era por si só suficiente para conduzir o sujeito a ações morais. Essa premissa, no entanto, não condiz com o funcionamento psíquico dos sujeitos reais, e nem com a forma como lidamos com a maioria dos diferentes conflitos

morais presentes no dia a dia.

Desse modo, na intenção de romper com perspectivas que enfatizam a razão, Nisan parte do princípio de que o julgamento moral não é motivação suficiente para as ações morais, e compreende que a motivação moral integra o juízo e a ação por meio da identidade do sujeito. Isso significa que a moralidade não se restringe a uma dimensão cognitiva, mas se estende a toda a personalidade do sujeito, o que certamente inclui também valores, desejos, sentimentos, emoções, assim como a experiência individual.

Na concepção do autor, tal identidade é constituída a partir das particularidades de cada sujeito. Essas particularidades são características individuais únicas, fundamentadas nas vivências, no contexto cultural, na família e na comunidade à qual cada pessoa pertence. A moralidade, assim, integra-se a essa identidade em meio a inúmeros outros elementos, e não se restringe a aspectos de um julgamento racional.

Nisan destaca que muitos dos processos de tomada de decisão, inclusive de natureza moral, não se baseiam exclusivamente em aspectos cognitivos e racionais, mas se fundamentam em um julgamento de base “intuitiva” – embora o autor procure deixar claro que, em momento algum, coloca de lado a importância do julgamento moral autônomo, fundamentado em um pensamento formal e racional.

Em muitas ocasiões, os conflitos com os quais nos deparamos no cotidiano exigem escolhas morais que não implicam simplesmente descobrir qual deve ser o comportamento moral adequado, mas, sim, como podemos lidar com situações que envolvem uma série de variáveis e possibilidades, muitas vezes ambíguas e multifacetadas. Nesse processo, são considerados no julgamento moral – embora nem sempre de forma consciente – aspectos idiossincráticos, relacionados a experiências passadas e também às expectativas de futuro.

Desse modo, compreendemos que Nisan traz, para o âmbito da moral, elementos que vão além da lógica racional. Os processos envolvidos nas decisões morais, segundo o autor, incluem uma série de outros elementos integrados à identidade, à história, aos desejos e, por que não dizer, aos sentimentos e às emoções.

Nisan procura diferenciar dois tipos de julgamento moral: o julgamento de avaliação e o julgamento de escolha. Ambos devem ser vistos de forma inter-relacionada, atuando em conjunto no processo de raciocínio moral.

De acordo com o autor, o *julgamento de avaliação* refere-se a comportamentos – do próprio sujeito ou de outras pessoas – analisados diante de um determinado contexto, podendo estar relacionado a comportamentos passados, hipotéticos, imaginários ou mesmo futuros, planejados. O julgamento de avaliação é orientado por princípios morais, normas e deveres,

que devem valer para todos, e, portanto, ignora intencionalmente elementos idiossincráticos, distanciando-o da realidade do sujeito. Consequentemente, a avaliação é vista como mais confiável e objetiva, mas deixa pouco espaço para uma escolha individual, já que se pauta por elementos externos.

Já o *juízo de escolha* envolve uma decisão a respeito de que tipo de comportamento será de fato adotado pelo sujeito diante de uma determinada situação. Isso significa que, diferente do julgamento de avaliação, no qual o sujeito realiza uma análise do plano abstrato, teórico, o julgamento de escolha resulta efetivamente em um comportamento, a ser implementado em um contexto real, e trazendo consequências diretas para a vida do sujeito. Assim, portanto, ao contrário do julgamento de avaliação, o julgamento de escolha não se aplica a comportamentos passados, imaginários ou mediante situações nas quais o sujeito não está envolvido. A escolha é subjetiva e flexível, baseada na identidade do sujeito e podendo variar em função dos diferentes contextos, sendo que os princípios morais não necessariamente se sobrepõem a outras características do sujeito. Para Nisan, no entanto, quando um sujeito tem a possibilidade de escolher seu caminho, a moral passa a ser vista como parte de sua personalidade, como expressão do *self*, e não como uma imposição externa (NISAN, 2004, p. 154).

Desse modo, o autor evidencia que o julgamento moral autônomo – representado pelo julgamento de avaliação e enfatizado pelas teorias morais racionalistas – não é suficiente para a compreensão da moralidade humana e, mais especificamente, para a relação entre juízo e ação moral. Segundo o autor, o julgamento de avaliação, em geral, conduz a pouca motivação para a ação, já que se desvincula da realidade do sujeito ao deixar de lado todas as suas características pessoais, incluindo desejos, valores, sentimentos e emoções.

Entendemos, dessa forma, que a perspectiva de Nisan nos ajuda a melhor compreender as ações dos sujeitos reais no que diz respeito à moralidade humana. Suas ideias nos trazem importantes pontos para o estudo das relações entre a moral, os sentimentos e as emoções, e a elaboração dos projetos vitais, uma vez que nos possibilita afirmar que a dimensão afetiva desempenha um importante papel nas decisões que subsidiam as ações morais – e que, consequentemente, podem embasar a elaboração dos projetos vitais dos jovens.

### **3.2.4 Emoções morais**

Uma próxima perspectiva que vem nos auxiliar na compreensão do papel que as emoções e os sentimentos exercem na moralidade humana pode ser encontrada nos estudos

acerca das emoções morais. No presente texto, o trabalho de Haidt e seus colaboradores (HAIDT; KOLLER; DIAS, 1993; HAIDT; KOLLER, 1994; HAIDT, 2001; HAIDT, 2003) será tomado como ponto de partida para as discussões aqui expostas. Esses autores tomam como foco de discussão o papel das emoções morais no julgamento moral e, em consonância com as análises postas anteriormente, consideram que os estudos sobre a moral – no âmbito da psicologia e também da filosofia – vêm em geral enfatizando as virtudes da razão. Desse modo, julgamentos pautados em princípios diferentes – por exemplo, o respeito e o cuidado com o outro – acabam sendo avaliados como sendo de menor valor moral.

Haidt critica os trabalhos de Piaget e de Kohlberg, por entender que nesses trabalhos se compreende a moralidade em uma visão cognitivo-evolutiva, construída pela própria criança sem influência da cultura e por meio de um desenvolvimento racional e cognitivo. Nesse caso, todas as crianças de todas as partes do mundo construiriam valores e códigos morais semelhantes.

Para se contrapor a essa compreensão, Haidt e seus colaboradores partem do trabalho de Richard Shweder<sup>21</sup>, e defendem que a moralidade varia, ao menos parcialmente, em função da cultura. Dessa forma, a moralidade é aprendida pela criança, em grande parte, por meio das reações emocionais apresentadas pelos sujeitos com os quais ela convive, sobretudo pelos adultos de referência, como familiares, professores ou líderes religiosos. Assim, demonstrações como a raiva, o desprezo ou a simpatia diante das situações e de interações do dia a dia funcionam como pistas que orientam o domínio da moralidade e as formas de conduta diante das transgressões.

Em contraposição à perspectiva racionalista, e com base em estudos da psicologia, antropologia e neurologia, Haidt propõe que o julgamento moral não envolve apenas os aspectos da razão, mas também da própria cultura, das emoções e da intuição. O germen de tais ideias reside nos resultados de pesquisas realizadas a partir de conflitos morais apresentados a sujeitos de diferentes contextos culturais, dentre eles o Brasil (HAIDT; KOLLER; DIAS, 1993; HAIDT; KOLLER, 1994; HAIDT, 2001). As pesquisas indicaram que, em muitos momentos, os sujeitos apresentam prontamente uma rejeição moral a determinadas situações, a despeito de não conseguirem, necessariamente, construir uma justificativa racional plausível para tanto. Tais pesquisas envolviam conflitos de natureza moral que versavam sobre comportamentos pouco usuais os quais, embora fossem aceitos por uma ética pautada na justiça – à medida que não feriam direitos e não implicavam prejuízo

---

<sup>21</sup> Cf. SHWEDER; MAHAPATRA; MILLER Culture and moral development. In: KAGAN; LAMB (Eds.). *The emergence of morality in young children*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.



para os sujeitos envolvidos ou para outrem –, apresentavam situações de desrespeito a normas sociais e coletivas (como quebrar uma promessa feita à própria mãe, para ser cumprida após a sua morte) e de repugnância (como comer o cão de estimação que morrera atropelado).

Além de atestar que o julgamento dos conflitos apresentados variou em função do contexto cultural no qual o sujeito se inseria – e que iam muito além de questões que versam sobre dano, direitos e justiça –, os resultados da pesquisa levaram Haidt e seus colaboradores a encarar o julgamento moral como um processo intuitivo e emocional. Para os autores,

Os modelos baseados nas teorias evolutivas cognitivistas geralmente pressupõem que o julgamento moral é, de alguma forma, o resultado do raciocínio moral. Não duvidamos que as pessoas, às vezes, raciocinem até chegar a um julgamento moral. Todavia, acreditamos que um julgamento moral é, frequentemente, o resultado rápido de um processo intuitivo, incluindo reações afetivas, e o raciocínio moral é, às vezes, o produto do julgamento moral, não a causa. (HAIDT; KOLLER, 1994, p. 86-87).

A partir dessa constatação, Haidt propõe um modelo social-intuicionista do julgamento moral (HAIDT; KOLLER, 1994; HAIDT, 2001) como uma alternativa aos modelos racionalistas, partindo do princípio de que os processos racionais que embasam as justificativas para a ação são, em geral, construídos após o julgamento moral, e que este último, mais do que em vista de uma lógica racional, varia em função das emoções e das intuições do sujeito. Nos processos psíquicos envolvidos no julgamento moral, o autor parece atribuir maior ênfase às emoções e à intuição do que propriamente à razão. Ao enfatizar as emoções e a intuição, passa a discutir a respeito das emoções morais que subsidiam os julgamentos morais, e é nesse ponto que, acreditamos, seu trabalho pode trazer maiores contribuições para a investigação que ora tecemos.

Neste momento, gostaríamos de destacar que não cabe aqui um aprofundamento e maior discussão no que diz respeito ao modelo social-intuicionista proposto por Haidt. Concordamos com suas ideias no que diz respeito ao movimento de ampliar o campo da moralidade para além das perspectivas racionalistas, e entendemos que seu trabalho traz de fato diversas contribuições para o campo da psicologia moral. Acreditamos, no entanto, que sua perspectiva, em alguns momentos, tende a considerar os processos cognitivos em separado dos processos afetivos, na medida, inclusive, que dá maior ênfase aos últimos. Prosseguiremos a discussão, portanto, buscando compreender suas ideias a respeito das emoções morais, na intenção de verificar de que forma tal perspectiva pode nos auxiliar na melhor compreensão do papel da dimensão afetiva na elaboração dos projetos vitais.

O estudo das emoções morais vem ganhando relevância nos últimos anos, sobretudo

no campo da psicologia positiva (PALUDO, 2008; PALUDO; KOLLER, 2006). Para Haidt, as emoções morais se referem a emoções que estão, de alguma forma, relacionadas aos interesses ou ao bem-estar da sociedade ou de outras pessoas que não o próprio sujeito. São emoções, portanto, relativas a situações de violação moral ou à motivação para o comportamento moral (HAIDT, 2003). Isso significa que podemos sentir emoções que sejam referenciadas não apenas em nossos próprios interesses, ou mediante situações nas quais não somos diretamente afetados. Nesse sentido, para a identificação das emoções morais, o autor propõe que sejam consideradas, simultaneamente, a natureza dos eventos que elicitam as emoções e a natureza das ações que tendem a ser realizadas mediante uma determinada emoção. Essas características, que variam em função das diferentes situações, indicam em que medida uma determinada emoção é ou não moral.

Desse modo, uma emoção moral em seu grau mais elevado é aquela ocasionada mediante situações em que o sujeito não está diretamente envolvido e não possui qualquer interesse pessoal – quando, por exemplo, lemos no jornal a respeito de uma situação de injustiça que nos causa revolta<sup>22</sup>. O outro aspecto a ser observado é com relação às ações motivadas por essas emoções: as emoções morais tendem a dar origem a ações pró-sociais, isto é, voltadas para o benefício de outrem ou da sociedade mais ampla.

Com base nessas duas características, mesmo reconhecendo que as emoções podem ser mais ou menos morais a depender do contexto, Haidt propõe um gráfico bidimensional, representado abaixo, que ilustra o posicionamento atribuído às principais emoções morais:

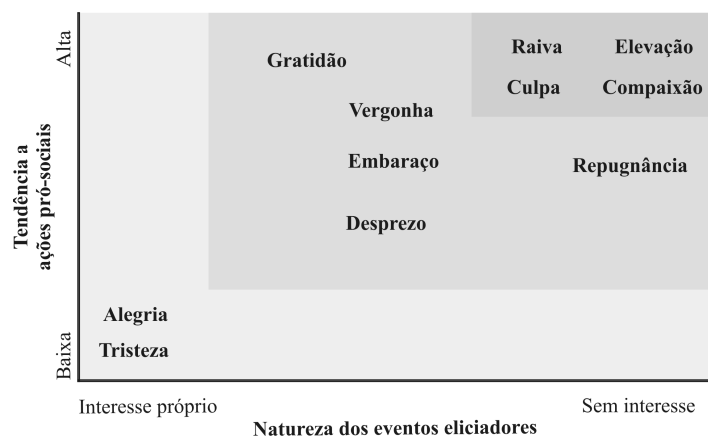


Gráfico 1 – Posicionamento das emoções morais, segundo Haidt (2003)

<sup>22</sup> A respeito das ideias de Haidt, gostaríamos apenas de ressaltar que, de nosso ponto de vista, mesmo quando uma emoção envolve interesses diretos do próprio sujeito, as ações motivadas podem ser igualmente nobres. Isto porque, diferentemente da compreensão exposta pelo autor, entendemos que o campo da moralidade humana não envolve apenas as ações que se voltam exclusivamente para o outro, mas incluem também uma moral do próprio sujeito, fundamentada em valores morais integrados à identidade do *self*. Podemos encontrar maior aprofundamento dessas questões nas discussões postas em Araújo (1999).

Na figura acima, as emoções que são moralmente mais elevadas encontram-se no canto superior direito. É importante ressaltar que o posicionamento das emoções, em cada contexto, pode variar em função dos dois eixos apresentados (tendência a ações pró-sociais e natureza dos eventos eliciadores). Para a representação exposta, as emoções foram posicionadas de acordo com sua forma mais moral. A raiva, por exemplo, que, no gráfico anterior, se posiciona no mais alto grau de moralidade, pode ser ocasionada, a depender do contexto, por uma situação de frustração pessoal, motivando ações de violência. Nesse caso, seu posicionamento se daria próximo ao canto inferior esquerdo do gráfico apresentado.

Em seu trabalho, Haidt discute diferentes grupos de emoções morais. Em um primeiro grupo se localizam as emoções relacionadas à condenação aos outros (*other-condemning emotions*), ao julgamento que o sujeito faz de outras pessoas diante de situações que ferem a moral. Fazem parte desse grupo emoções como a *raiva*, a *repugnância* e o *desprezo*. Embora, em sua forma mais simplificada, tais emoções possam estar associadas a frustrações pessoais e à contrariedade de seus próprios interesses, originando ações de violência, de discriminação e de egoísmo, há casos em que tais emoções são eliciadas quando o sujeito se depara com situações que contrariam a moral – mesmo que não o envolvam diretamente – e que geram, por exemplo, ações de luta em favor da justiça (ROZIN et al., 1999).

O segundo grupo identificado por Haidt refere-se às emoções autoconscientes (*self-conscious emotions*), que incluem a *vergonha* e a *culpa*, e envolvem um julgamento que o sujeito faz de si mesmo diante de contextos que contrariam a moral. Nesses casos, o sujeito percebe uma contradição entre suas condutas e seus próprios valores, o que acaba por motivá-lo a ações que sejam condizentes com as regras e os princípios morais. Na atualidade, encontramos diversos autores que vêm estudando o papel que tais emoções exercem no julgamento e na ação moral (cf. ARAÚJO, 1999; LA TAILLE, 2002; LEWIS, 2004), influenciando no processo de autorregulação.

Quanto ao terceiro grupo, é constituído pelas emoções provocadas pelo sofrimento de outros (*other-suffering emotions*). São, portanto, um reflexo de situações de dor e sofrimento alheios. Estão aqui situadas emoções como a simpatia, a empatia, e a compaixão – sendo esta última considerada a principal representante desse grupo. Diante dessas emoções, o sujeito é movido pelo sofrimento de outras pessoas, e tende a desenvolver ações no sentido de minimizá-lo.

Por último está o grupo de emoções morais positivas, que conduzem diretamente a ações pró-sociais (*other-praising emotions*), como a *gratidão* e a *elevação*. Segundo Haidt, em geral, as pesquisas sobre as emoções morais têm focado as emoções negativas, de modo

que muitos estudos ainda podem ser feitos na intenção de compreender melhor o papel das emoções positivas no funcionamento psíquico e, em especial, na moralidade humana. Atualmente, em especial no campo da psicologia positiva, vêm se destacando os estudos que buscam argumentar em favor dos sentimentos positivos para o desenvolvimento, a saúde e o bem-estar do sujeito (cf. FREDRICKSON, 2000, 2002, 2003; PALUDO; KOLLER, 2006; PALUDO, 2008).

Uma contribuição do trabalho de Haidt está, do nosso ponto de vista, no fato de considerar que as emoções – tanto positivas, como a gratidão, quanto negativas, como a raiva – podem estar na base do julgamento e de ações morais, motivando o sujeito a envolver-se em ações para minimizar ou combater situações que, de alguma forma, violam os princípios morais. Uma vez que, conforme pontuamos anteriormente, compreendemos a elaboração dos projetos vitais como fortemente vinculados a princípios morais integrados à identidade dos sujeitos que neles se engajam, acreditamos que as emoções e os sentimentos podem, de fato, estar na base do raciocínio que subsidia os projetos vitais. Apenas para exemplificar o que estamos querendo dizer, um jovem que sente indignação diante da injustiça e da violência contra crianças pode ser motivado a formular um projeto vital que almeje lutar contra essa situação. Ou, em outro caso, um sentimento de gratidão por ter tido a oportunidade de estudar pode levar o jovem a desejar engajar-se em ações que possibilitem que tal oportunidade seja dada a outras pessoas.

Como o próprio autor destaca, especificamente com relação a emoções negativas do primeiro grupo – raiva, desprezo e repugnância –, verificamos que tais emoções são, em geral, associadas a situações que conduzem a atitudes de violência e à violação da moral, de modo que a sociedade e a educação se apressam na tentativa de combatê-las. Tais emoções podem, no entanto, igualmente subsidiar ações de reivindicação e de luta pelos direitos e pela justiça (HAIDT, 2003; ROZIN et al., 1999). Assim, a partir das considerações postas por Haidt, podemos afirmar que nem sempre emoções vistas como negativas devem necessariamente ser evitadas, ignoradas ou suprimidas.

Mesmo compreendendo que há emoções positivas e negativas no sentido de proporcionar maior ou menor conforto e/ou prazer ao sujeito, Haidt nos leva a afirmar que não há emoções que, por si só, sejam mais ou menos morais, na medida em que é necessário observar o contexto no qual tais emoções surgem e também as ações que emergem de tais emoções, dadas as duas características de uma emoção moral, anteriormente mencionadas (natureza dos eliciadores e tendência a ações pró-sociais).

Dentre as emoções morais destacadas por Haidt, gostaríamos aqui de tecer maiores

considerações acerca de duas delas, que se fizeram mais relevantes no contexto de nossa investigação. Assim, daremos destaque, a seguir, à empatia (ou simpatia) e à gratidão.

Conforme vimos anteriormente, empatia e simpatia são apontadas por Haidt como pertencentes ao grupo de emoções eliciadas pelo sofrimento de outras pessoas. A simpatia foi posta por autores como Adam Smith (1759/1999) e David Hume (1739/2009) como uma das bases para a moral. De modo análogo, para Piaget (1932/1994, 1954), a simpatia – entendida como oposta à antipatia – é analisada no contexto das relações entre a dimensão afetiva e o desenvolvimento moral. De acordo com o autor, a simpatia está relacionada ao respeito mútuo – condição necessária à autonomia intelectual e também moral – e diz respeito à atribuição de valor positivo ao outro.

Para La Taille (2002, 2006), a simpatia, ao lado do autointeresse, é posta como um dos sentimentos que motivam e direcionam o senso moral, definida como a capacidade de compenetrar-se dos sentimentos de outra pessoa. É, portanto, fundamental para que o sujeito se preocupe com o outro, perceba as necessidades alheias e, por conseguinte, aja em função delas. De acordo com o autor, enquanto a dimensão cognitiva fundamenta a compreensão intelectual dos deveres, a dimensão afetiva subsidia o “querer fazer” moral, de modo que os sentimentos – dentre os quais a simpatia – servem de base para o despertar do senso moral.

Um aspecto relevante da simpatia é que a preocupação com as outras pessoas não é decorrente de uma obediência, ou de um dever, mas se dá espontaneamente, como produto de uma sensibilidade do sujeito na relação com o outro. Ao mesmo tempo, o sujeito que se sensibiliza com os estados afetivos do outro e age em função do sentimento de simpatia não o faz a partir do reconhecimento dos direitos alheios, mas das necessidades singulares da outra pessoa. É por esse motivo que, para La Taille, a simpatia é vista como uma das bases para as ações pró-sociais, vinculando-a especialmente à generosidade, a qual implica uma ação do sujeito que visa atender às necessidades e aos interesses do outro.

Já com relação à empatia, podemos dizer que, no campo da Psicologia, esse conceito vem sendo discutido, sobretudo, a partir de abordagens cognitivistas. De modo geral, conforme veremos, está associado a uma reação diante da percepção dos estados afetivos do outro. O trabalho de Eisenberg constitui-se como uma referência importante (EISENBERG; STRAYER, 1987; EISENBERG; MILLER, 1987; EISENBERG, 2000), apresentando uma diferenciação entre os conceitos de empatia e de simpatia. A autora considera a empatia como um estado emocional resultante da percepção do estado emocional ou condição de outra pessoa, de modo que o sujeito passa a sentir o mesmo que o outro, compartilhando determinada emoção ou sentimento. Já no caso da simpatia, a percepção do estado emocional

de outra pessoa resulta em uma resposta emocional diferente, tendendo em geral para sentimentos de tristeza ou de pena. Nesse caso, a simpatia traduz uma preocupação com o sofrimento e com o bem-estar do outro.

Assim como Eisenberg, outros autores apresentam igualmente uma diferenciação entre os conceitos de empatia e de simpatia (HOFFMAN, 1987, 1991; LENNOX; BEDELL, 1997; CECCONELLO; KOLLER, 2000). Ao discutir acerca de tais conceitos, La Taille (2006) ressalta, no entanto, que a diferenciação exposta por Eisenberg não é unânime dentre os estudiosos do tema. Comparando definições existentes em diferentes fontes, o autor apresenta proximidades entre os termos empatia e simpatia, destacando alguns pontos de convergência entre ambos. Assim, afirma que:

[...] o essencial é sublinhar que simpatia e empatia designam a capacidade humana de perceber os estados emotivos de outrem e se afetar emocionalmente por eles. Dito de outra forma, ambos os conceitos dizem respeito a um 'operador emocional', passível de motivar uma pessoa a preocupar-se com outrem. Daí sua íntima relação com a moral, notadamente com o altruísmo. (LA TAILLE, 2006, p. 12).

Desse modo, partindo da argumentação de La Taille (2006), e sem ignorar a existência de diferenças conceituais entre simpatia e empatia, optamos, no presente trabalho, por utilizar o conceito de empatia, entendendo que o mesmo, por ser mais referenciado no contexto dos estudos sobre a moral, pode nos trazer maiores contribuições em nossas discussões.

Grande parte dos estudos sobre a empatia busca relacioná-la aos comportamentos altruístas, no intuito de analisar a motivação e as circunstâncias que conduzem os sujeitos a comportamentos de ajuda (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2009). No rol de tais trabalhos, destacamos a perspectiva de Hoffman (1991, 2000) e o fazemos pela relevância que possui no campo da moralidade. Entendendo a empatia como a base da preocupação dos seres humanos com os outros, Hoffman propõe-se a estudar as relações entre a empatia e o comportamento pró-social, bem como suas contribuições para o julgamento moral. De acordo com o autor, a empatia pode ser definida como um conjunto de processos psicológicos que levam o sujeito a ter sentimentos mais congruentes com a situação de outrem do que com sua própria situação (HOFFMAN, 2000, p. 30). Desse modo, a empatia tem seu enfoque nos processos cognitivos e afetivos que permeiam a relação do sujeito com outras pessoas, mas que não necessariamente conduzem o sujeito ao mesmo sentimento do outro.

Para Hoffman, a empatia está diretamente relacionada à motivação para o comportamento altruísta, na medida em que contribui para que o sujeito passe a ajudar outras pessoas, não apenas para se sentir bem ao fazê-lo, mas também para diminuir a angústia do

outro. Assim, uma das grandes contribuições do trabalho desse autor está em compreender que o julgamento e a ação moral têm por base não apenas os aspectos cognitivos do sujeito, mas também a dimensão afetiva, tendo em vista que os sentimentos empáticos não apenas influenciam o raciocínio, mas servem de motivação para o comportamento pró-social e para o engajamento dos sujeitos em ações que busquem aliviar a injustiça e o sofrimento de outras pessoas<sup>23</sup>.

Além dos estudos aqui citados, outras pesquisas demonstram a relação entre a empatia e o comportamento pró-social (EISENBERG; ZHOU; KOLLER, 2001; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), de modo que a empatia aparece, na literatura, estreitamente relacionada a comportamentos que derivam, do nosso ponto de vista, de valores altruístas como a generosidade e a solidariedade.

A empatia vem também sendo relacionada ao desenvolvimento saudável e à expressão das emoções e dos sentimentos, sendo fator importante nos estudos acerca da resiliência. Cecconelo e Koller (2000) destacam diferentes pesquisas que demonstram a relação entre o desenvolvimento da empatia e a capacidade de experienciar e expressar as próprias emoções e os sentimentos positivos e negativos.

A partir das ideias apresentadas, podemos verificar a importância que a empatia – enquanto elemento vinculado à dimensão afetiva – assume no julgamento e nas ações morais. Entendemos que o engajamento dos jovens em projetos vitais pode ser, em grande parte, motivado pelo reconhecimento que o sujeito tem do outro, de seus estados afetivos; motivado, portanto, pela empatia presente nas relações interpessoais estabelecidas. Por esse motivo acreditamos que, no processo de construção dos projetos vitais – que implicam o estabelecimento de objetivos que contemplem não apenas o *self*, mas também o mundo além do *self* –, a empatia pode constituir-se como um componente importante no raciocínio dos jovens. Essas considerações são, portanto, relevantes no processo de análise e de interpretação de nossos dados.

Finalizando nossa discussão acerca das emoções morais, destacamos agora alguns apontamentos acerca do sentimento de gratidão. A gratidão é também um sentimento que vem sendo relacionado às ações pró-sociais, e faz parte do grupo de emoções positivas apontado

---

<sup>23</sup> Embora o trabalho desse autor traga contribuições à nossa discussão, não estamos de acordo com a perspectiva psicogenética e cognitivista que defende. Isso porque Hoffman, embora reconheça a importância da dimensão afetiva, acaba por pautar-se em um modelo que enfatiza a cognição, ao propor que o processo de desenvolvimento da empatia se dá em função do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Nesse sentido, descreve diferentes níveis de acordo com os quais o sujeito, ao longo de sua vida, percebe e age em função das angústias do outro, compreendendo que a empatia segue um processo de complexidade crescente e que acompanha o próprio desenvolvimento da cognição.

por Haidt (2003). Embora pouco estudada, vem ganhando relevância nos estudos a respeito das emoções morais, em especial no contexto da psicologia positiva.

De acordo com Pieta e Freitas (2009), a gratidão, na psicologia, vem sendo conceitualizada de diferentes maneiras, sendo tratada como uma atitude, um afeto moral, um hábito, um sentimento interindividual, um traço de personalidade, dentre outras formas. Além disso, há diferentes estudos que apontam para as relações entre a gratidão e a resiliência e também o bem-estar pessoal (EMMONS; McCULLOUGH, 2003; PALUDO, 2008).

No presente texto, limitamos nossas discussões às relações entre a gratidão e a moral, considerando a gratidão como um sentimento positivo interindividual, que se dá em função de uma ação generosa de outrem (BAUMGARTEN-TRAMER, 1938; BONNIE; DE WAAL, 2004; FREITAS; SILVEIRA; PIETA, 2009). Enquanto sentimento interindividual, a gratidão implica uma troca, na qual o sujeito – ao ser beneficiado com uma ação altruísta do outro – retribui por meio da valorização positiva do benfeitor. Assim, “É dessa valorização positiva do benfeitor – e não apenas de sua ação – que decorrem o sentimento de uma dívida psicológica e a necessidade sentida pelo beneficiário de retribuição da benesse recebida” (PIETA; FREITAS, 2009, p.104). A reciprocidade é, desse modo, um elemento importante no comparecimento da gratidão.

Para Freitas, Silveira e Pieta (2009), a satisfação e o reconhecimento podem ser vistos como dois componentes fundamentais da gratidão. Assim, é necessário que o sujeito reconheça a ação de altruísmo realizada por outrem (uma pessoa ou uma força maior), o que ocasiona sentimentos positivos, vinculados à satisfação pela ação recebida, e conduz à valorização do benfeitor pelo sujeito grato. De modo análogo, Bonnie e de Waal (2004) consideram que a gratidão pressupõe não apenas o reconhecimento e a apreciação do favor recebido, mas também a atribuição de sentimentos positivos ao benfeitor, uma vez que o sujeito reconhece o custo e a intencionalidade da ação efetivada.

De acordo com McCullough et al. (2001), a gratidão pode ser considerada como um afeto moral, assim como a empatia e a culpa. Para esses autores, além de ser uma resposta às ações pró-sociais, a gratidão também estimula o comportamento moral. Diante disso, destacam três funções morais desempenhadas por essa emoção, de modo que ela pode atuar como um barômetro moral – indicando o reconhecimento do comportamento moral realizado por outrem –, um motivador moral – motivando o sujeito grato a agir em benefício de seu benfeitor e de outras pessoas de convívio – e também como reforçador moral, encorajando o sujeito grato a engajar-se em ações morais no futuro.

Os estudos acerca da gratidão e seu vínculo com as ações morais trazem alguns



aspectos relevantes ao nosso tema. Permitem enfatizar o papel que os sentimentos e as emoções podem exercer no processo de construção dos projetos vitais, e, ademais, levam-nos a evidenciar a relevância que as relações interpessoais podem assumir nesse processo. Isso porque consideramos que o jovem pode ser motivado a engajar-se em projetos vitais à medida que, impulsionado pelo sentimento de gratidão, busca fazer a diferença na vida de outras pessoas, beneficiando a outrem assim como ele próprio já tenha sido beneficiado. Ao mesmo tempo, a valorização positiva que o jovem atribui às pessoas de seu convívio – decorrente do sentimento de gratidão – pode servir de base para que os jovens tomem como relevante o bem-estar das pessoas ao seu redor, componente importante às metas e objetivos que constituem um projeto vital. Damon (2009) destaca a gratidão como um sentimento presente no raciocínio da maioria dos jovens que se engajam em projetos vitais e, desse modo, acreditamos que tal aspecto pode-se fazer relevante na análise de nossos dados.

\* \* \*

Buscamos apresentar, até o momento, diferentes perspectivas que discutem a respeito do papel que os sentimentos e as emoções podem exercer no raciocínio e, em especial, no julgamento e nas ações morais. Pudemos identificar diversas contribuições que as ideias desses autores trazem para nossa discussão acerca dos projetos vitais da juventude, uma vez que apresentam uma concepção de moralidade que busca ir além das teorias racionalistas. As perspectivas aqui expostas permitem que a moral seja considerada não apenas a partir de uma visão voltada para o outro (*other-regarding*), mas levando em conta simultaneamente os interesses, os desejos e os objetivos pessoais, em uma moral também voltada para o próprio sujeito (*self-regarding*).

A fim de embasar os estudos propostos pela presente pesquisa, acreditamos, no entanto, que há outros referenciais que, igualmente relevantes, permitem-nos tecer novas relações entre o âmbito afetivo e a moral, possibilitando uma ampliação de nossa compreensão quanto ao processo de construção dos projetos vitais dos jovens. É sobre tais perspectivas que nos debruçamos a seguir.

### **3.3 Personalidade moral e construção de valores**

Vimos, até o momento, diferentes perspectivas que buscam enfatizar o papel dos sentimentos e das emoções no julgamento e nas ações morais. Ao abrir espaço para os

elementos subjetivos e particulares no raciocínio moral, um movimento importante desses referenciais é buscar compreender a moralidade como aspecto integrado ao *self*, à identidade do ser humano. Consideramos que essa visão mais abrangente de moralidade – se comparada às teorias morais racionalistas –, nos permite uma maior compreensão do funcionamento dos seres humanos reais, nos quais a dimensão cognitiva e racional não aparece desvinculada de outros aspectos internos e externos ao sujeito. Tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa, que visa aprofundar os estudos acerca da(s) juventude(s) na contemporaneidade, em especial no tocante ao engajamento desses jovens em projetos vitais, entendemos que tal visão se faz fundamental.

A despeito destas considerações, entendemos que nossa opção pelo estudo dos projetos vitais da juventude necessita, ainda, de uma perspectiva de moralidade que, além de integrar as dimensões cognitiva e afetiva, pública e privada, encare a moral como um processo, uma construção, possibilitando uma visualização do sujeito no que tange às suas experiências e história pessoal, suas vivências no presente e suas expectativas e aspirações para o futuro.

Encontramos nos trabalhos de Puig (1996, 2007) e também de Araújo (1999, 2003, 2007) uma perspectiva que nos possibilita a consideração dessas dimensões, ao proporem a moralidade como uma construção ativa da personalidade, por meio da construção de valores pelo sujeito. Cabe ressaltar que ambas as perspectivas se apoiam em princípios de complexidade (cf. MORIN, 1990), considerando a multidimensionalidade do funcionamento psíquico e moral, bem como os múltiplos fatores e as incertezas que permeiam o julgamento e as ações morais. Esse pressuposto, do nosso ponto de vista, permite a ampliação dos estudos sobre a moralidade, para além de uma visão parcial e linear, e trazendo para o âmbito da moral e do funcionamento psíquico uma infinidade de elementos que influenciam o raciocínio e o desenvolvimento humano. Vejamos.

Puig (1996, 2007) propõe compreender a moralidade humana a partir do processo de *construção da personalidade moral*. Parte do princípio, assim, de que a moralidade não é nem fruto de uma entidade preexistente e nem resultante simplesmente de uma escolha do indivíduo. Para o autor,

A moral deve ser feita mediante um esforço complexo de elaboração ou reelaboração das formas de vida e dos valores que são considerados corretos e adequados para cada situação. A moral é, portanto, um produto cultural cuja criação depende de cada sujeito e do conjunto de todos eles. (PUIG, 1996, p. 70).

A concepção defendida por Puig pressupõe um processo de construção dialógica da

personalidade moral. O autor entende que a moral depende de uma construção subjetiva, mas não solitária, e que, portanto, se pauta, ao mesmo tempo, em elementos do contexto histórico, social e cultural. Nesse sentido, a personalidade moral não está desvinculada do meio e das relações interpessoais nos quais se encontra o sujeito.

De acordo com Puig, a construção da personalidade moral leva em conta as normas sociais vigentes, os elementos culturais desejáveis e a vinculação do sujeito a uma determinada coletividade, mas reconhece ao mesmo tempo os desejos, as ideias, os pontos de vista e os critérios pessoais.

Um aspecto importante a ser salientado é que, para Puig, a construção da personalidade moral está vinculada à “[...] construção da própria biografia como cristalização dinâmica de valores, como espaço de diferenciação e de criatividade moral” (PUIG, 1996, p. 76). Desse modo, supõe não apenas a aceitação ou a adaptação do sujeito aos valores e outros elementos culturais do meio social ao qual se vincula, mas também – à medida que o sujeito desenvolve sua autonomia – à elaboração de formas de vida que, ao mesmo tempo, sejam moralmente legítimas e tragam satisfação e felicidade. É o espaço de criatividade moral, mencionada pelo autor.

Além disso, a personalidade moral pressupõe a formação da *consciência moral autônoma*, que implica a capacidade de julgamento, de compreensão e autorregulação diante das situações vivenciadas.

O conceito de consciência moral adquire especial importância nas ideias desse autor, sendo ela entendida como um juiz interior, capaz de refletir, de julgar e de dar consentimento íntimo às ações realizadas pelo próprio sujeito. Para Puig,

Atinge-se a moralidade quando podemos refletir sobre o comportamento interpessoal, sobre a convivência social, sobre o tipo de vida que se leva, sobre os valores que pretendem conduzir o comportamento ou sobre as vivências conflitivas. Adquire-se a capacidade de atribuir valor, pensar e decidir por si mesmo sobre os próprios valores, pensamentos e decisões. A consciência se faz juiz do sujeito que a possui. (PUIG, 1996, p. 79).

O autor defende a ideia de que a construção da personalidade moral envolve o desenvolvimento da consciência moral autônoma, capaz de orientar-se por si mesma, considerando-se os limites e as possibilidades de suas ações sem a necessidade de critérios ou de determinações externos. A autonomia não se traduz, no entanto, na ausência de critérios e de normas ou na arbitrariedade. É nesse ponto que Puig aponta para a dialogicidade que deve constituir a consciência moral autônoma, destacando a importância que assumem, nesse

contexto, as relações interpessoais e a linguagem.

Puig salienta que a formação da consciência moral autônoma requer um comprometimento, uma vontade ativa do sujeito, demonstrando que sua efetivação, embora relacionada a outros fatores – como os biológicos e sociais –, depende igualmente de uma ação do próprio sujeito. Assim é que, “Além de todas as forças externas e internas que pressionam o sujeito, ainda lhe resta a decisão de sua vontade, que pode ajudá-lo a construir, mesmo contra toda a esperança, um projeto de vida autônomo e livre” (PUIG, 1996, p. 85).

Para o autor, a moralidade relaciona-se à regulação dos comportamentos do ser humano diante de conflitos interpessoais e sociais, presentes ou futuros, buscando uma convivência e uma vida pessoal desejáveis. Nesse contexto, Puig considera que a consciência moral autônoma atua como um regulador moral, no sentido de buscar estratégias e instrumentos que, diante dos conflitos, possibilitem a solução ou a melhoria da situação problemática e, conseqüentemente, a adaptação do sujeito a si mesmo e à sociedade. É, no entanto, necessário ressaltar que a consciência moral, em seu papel regulador, não atua de modo isolado, mas em conjunto a outros fatores, internos e externos, presentes no funcionamento psíquico.

Ainda para o autor, a consciência moral autônoma é constituída por ferramentas que auxiliam no processo de enfrentamento das situações controversas, dentre as quais o autor destaca o juízo moral, a compreensão das situações contextuais e a autorregulação. Uma das características importantes dessas ferramentas – ou procedimentos morais – é justamente a *emotividade*, referente aos sentimentos e às emoções que atuam no funcionamento psíquico e moral, exercendo influências nos esforços de reflexão e na ação moral. Nesse ponto, o autor faz referência à simpatia e à compaixão, como sentimentos que servem de base para a percepção de situações moralmente conflitivas. Afirma, contudo, que o papel dos sentimentos e das emoções vai muito mais além, atuando em paralelo ao juízo moral – possibilitando ao sujeito colocar-se no lugar do outro, reconhecendo seus problemas e suas formas de sentir –, influenciando a compreensão das situações moralmente relevantes e as estratégias de resolução de conflitos, e possibilitando a autorregulação – por meio de sentimentos como a culpa e a vergonha (autorregulação externa), e também o autorrespeito (autorregulação interna).

Ainda para o autor, a consciência moral autônoma “[...] é a possibilidade de mediar dialogicamente com os demais a própria identidade biográfica e a justificativa de critérios e de comportamentos morais” (PUIG, 1996, p. 87). Para Puig, fica evidente, assim, a integração entre moralidade e identidade, destacando-se o papel ativo do sujeito e o aspecto

intersubjetivo da moral. A identidade moral, de acordo com esse autor, constrói-se a partir de valores universais, mas também contextuais – os quais emergem das experiências e dos conflitos concretos vivenciados pelos sujeitos. Nesse contexto, integram a identidade moral não apenas o valor atribuído à história pessoal, mas também o valor daquilo que o sujeito é e do que gostaria de ser. Em suas palavras, “A identidade é fruto da história do que somos, do valor que lhe damos e do que desejamos ser” (PUIG, 1996, p. 133).

Em trabalho mais recente, e considerando a construção da personalidade moral como um processo intersubjetivo, Puig (2007) destaca dois aspectos que considera compõem uma realidade comum a todos os seres humanos, e que provêm do fato de que todos os seres humanos se encontram vinculados ao mundo natural ou sociocultural.

O primeiro aspecto centra-se no fato de que todo ser humano, independente da cultura ou do contexto histórico, passa necessariamente pelo processo de *enraizamento* a uma forma de vida particular, o que cria o vínculo de pertencimento a um determinado modo de compreender o mundo e impõe determinados critérios e princípios morais ao sujeito.

O segundo aspecto situa-se na *abertura para o outro*. Segundo o autor, é essencial a todos nós a criação de laços, de vínculos com os demais, de modo que dependemos das relações intersubjetivas que estabelecemos com o(s) outro(s), e esse fato traz, como consequência, alguns deveres morais e também implicações na estruturação de uma educação em valores. Afirma o autor:

Este novo aspecto comum, a abertura universal para o outro, nos leva [...] a deveres morais e a tarefas educativas. Permite-nos extrair, da ideia de abertura para o outro, o núcleo da moralidade. Reconhecemos no outro uma obrigação moral; de fato, descobrimos na relação com o outro a estrutura da moralidade. Uma estrutura que se expressa na necessidade de reconhecer o outro, de colocar-se no lugar dele, de incluí-lo em nossa reflexão e ação moral, de agir de maneira aceitável para os demais. Em suma, reconhecemos que a moralidade é algo intersubjetivo. A inclusão e a concordância dos demais na deliberação e na ação moral se convertem, portanto, no critério moral e no horizonte de crítica social. (PUIG, 2007, p. 82).

Vemos, assim, que um aspecto importante para Puig, ao considerar a moralidade, é a intersubjetividade, o reconhecimento de que é na relação com o(s) outro(s), em um contexto social e cultural, que nos constituímos moralmente, que se desenvolvem nossos princípios e nossos valores morais.

Diante da questão da intersubjetividade, o autor coloca que há diferentes formas de abertura para os demais – formas que ele denomina *dinamismos da intersubjetividade* – e que cada uma delas aponta para diferentes direções de valor, isto é, “[...] além de estabelecerem modalidades concretas de relação, permitem definir procedimentos de ação moral, fixar

objetivos desejáveis e estabelecer elementos de crítica e de transformação da realidade” (PUIG, 2007, p. 84). Os três dinamismos da intersubjetividade citados por Puig são: o encontro interpessoal, cara a cara, do qual emergem as relações afetivas (afeto, amor, amizade); o diálogo, ou relação comunicativa; e a participação em projetos de intervenção, que implica também relações de cooperação no trabalho.

Como podemos verificar, o trabalho de Puig possibilita uma visão mais abrangente de moralidade – integrando à identidade moral aspectos particulares e universais, cognitivos e afetivos, a partir do valor atribuído à sua história pessoal e também a seus desejos e a suas perspectivas de futuro. Essa compreensão, do nosso ponto de vista, faz-se mais coerente com o conceito de projetos vitais, que embasa o presente trabalho, e permite-nos olhar para os jovens reais, levando em conta sua complexidade, suas vivências e a diversidade que os caracteriza.

A fim de aprofundar nossas discussões nessa perspectiva mais abrangente, recorreremos agora ao trabalho de Araújo (1999, 2003, 2007), segundo o qual os julgamentos e as ações morais se fundamentam em um sistema de valores que o sujeito constrói a partir das experiências e das interações que vivencia. Com base em teóricos como Piaget, Damon e Blasi, o autor compreende que os valores, assim como os sentimentos, atuam como reguladores psíquicos na relação do sujeito com o mundo externo. Embasando-se inicialmente em Piaget, destaca que:

Ao falar de valores, Piaget refere-se a uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, objetos ou pessoas. Nesse sentido, para ele os valores e as avaliações que fazemos no cotidiano pertencem à dimensão geral da afetividade e o valor é resultado, é construído com base nas projeções afetivas que o sujeito faz sobre objetos ou pessoas. (ARAÚJO, 2007, p. 20).

Sua perspectiva, portanto, fundamenta-se na epistemologia construtivista e evidencia a ação do sujeito nas projeções afetivas que realiza. O autor, no entanto, incrementa a definição de Piaget, e considera que os valores sejam construídos com base na projeção de sentimentos positivos que o sujeito, em suas interações com o mundo, realiza sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmo. Segundo o autor,

Nessa definição, além de ampliar o espectro dos possíveis “alvos” das interações e projeções afetivas humanas (não apenas objetos ou pessoas) que poderão converter-se em valores, e de adotar o construtivismo e a ação projetiva do sujeito como pressupostos, incorporo uma valência dos sentimentos, para poder projetar tanto sentimentos positivos quanto negativos sobre objetos, pessoas, relações e sobre si mesmo. (ARAÚJO, 2007, p. 21)

Ao incorporar a valência dos sentimentos, considera-se que o sujeito pode projetar não apenas sentimentos *positivos*, mas também *negativos* sobre os objetos e/ou as pessoas e/ou as relações e/ou sobre si mesmo, dando origem ao que o autor denomina “*contravalores*”. Assim, de maneira simplificada, se os valores se referem a algo de que o sujeito gosta (ao projetar sentimentos positivos), os contravalores estão relacionados ao que o mesmo não gosta, sendo alvo de sentimentos negativos, como a raiva ou o ódio, por exemplo.

Conforme Araújo, os valores são construídos pelos sujeitos ao longo de toda a vida, nas diferentes interações que estabelece com o mundo, e se organizam psiquicamente em um sistema onde podem ser centrais ou periféricos, integrando sua identidade. Quanto maior a carga afetiva associada a determinado valor, mais central ele será na constituição do sujeito, o que significa que maior é a probabilidade que o sujeito tem de agir conforme tal valor. Este posicionamento dos valores (centrais ou periféricos) não apenas se diferencia entre os seres humanos – já que cada sujeito constrói seu sistema de valores a partir das interações e das projeções afetivas que realiza com o meio –, mas também pode variar de acordo com o conteúdo e com o contexto das situações.

Outro ponto importante é que os valores construídos não necessariamente estão pautados em princípios vinculados à moral. Assim, da mesma forma que princípios morais, como a justiça e a generosidade, podem ser alvos de sentimentos positivos, constituindo-se em valores morais para os sujeitos, também a violência, o hedonismo e o individualismo, por exemplo, podem igualmente tornar-se alvos (não morais) de tais projeções afetivas.

Ainda para Araújo, os sentimentos e as emoções dos sujeitos atuam como reguladores das ações morais, e balizam as ações e o julgamento diante das situações de conflitos que envolvem a moral. Dessa forma, quando o sujeito age ou pensa de modo contrário aos seus valores, tende a sentir culpa ou vergonha, por exemplo.

Nesse sentido, a partir das ideias de Araújo, podemos dizer que os valores e os sentimentos orientam o pensamento, as escolhas e até mesmo o planejamento das ações do sujeito, que tenderá a agir conforme seus valores, em busca de evitar sentimentos negativos e proporcionar sentimentos positivos. Ao mesmo tempo, diante das situações que presencia, o sujeito fará interpretações com base nos valores que integram sua identidade, de modo que sua forma de agir, de pensar e também de sentir será orientada por tais valores.

Nesse ponto, pensamos que as ideias de Araújo nos auxiliam na compreensão do papel que os sentimentos e as emoções podem exercer na constituição dos projetos vitais. Com base no referencial aqui exposto, argumentamos que os projetos vitais são elaborados a partir das orientações postas pelos valores e pelos sentimentos e pelas emoções do sujeito. Os jovens,

dessa forma, tenderão a planejar suas ações e projetos vitais com base nos próprios valores e nos próprios sentimentos e emoções. Sendo assim, podemos admitir que, se a identidade dos jovens se constitui a partir de um sistema de valores que agrega valores morais, maior será a probabilidade que esses jovens construam seus projetos e planos para o futuro fundamentados também em objetivos e em ações que levem em conta tais valores – por exemplo, engajar-se em projetos voltados para ações altruístas, a partir de seu valor de generosidade.

Por esse motivo, entendemos como necessário que os jovens construam seus valores com base em princípios morais. Nesse momento, no entanto, nosso enfoque não recai sobre o processo de construção de valores e a constituição da identidade, mas principalmente no papel das emoções e dos sentimentos que regulam as ações e o julgamento moral. Assim, portanto, um ponto que vemos como importante é que os jovens tenham consciência de seus próprios sentimentos e emoções, na medida em que esses elementos orientam o pensamento, a ação, as escolhas, o planejamento, enfim, os projetos vitais.

Dessa forma, defendemos que nenhuma emoção ou nenhum sentimento pode ser desprezado. Na intenção de incentivar ainda mais os jovens a elaborar projetos vitais, acreditamos que um dos pontos fundamentais é possibilitar que tais sujeitos saibam identificar suas emoções, seus sentimentos e também seus valores, uma vez que tais elementos, de âmbito afetivo possuem grande influência no funcionamento psíquico, no processo de tomada de decisão, no julgamento e nas ações (morais ou não) desempenhados por esses jovens.

Entendemos que a perspectiva aqui destacada, representada pelos trabalhos de Puig (1996, 2007) e de Araújo (1999, 2003, 2007), traz uma abordagem mais abrangente de moralidade, que compreende a moral como vinculada à identidade do sujeito, em um processo ativo de formação da personalidade e dos valores. Nesse sentido, integra simultaneamente aspectos cognitivos e afetivos, universais e particulares no funcionamento psíquico, permitindo um olhar para os interesses pessoais, para as relações interpessoais e para os sentimentos e emoções que influenciam o raciocínio moral. Ao mesmo tempo, essa perspectiva encara a moralidade e os valores como uma construção (inter)subjetiva em direção à autonomia, atribuindo ao sujeito um papel fundamental, e levando em conta seus espaços de escolha e de criatividade moral. Por fim, a ideia de que a moral se vincula à identidade, à formação da personalidade moral, possibilita que os estudos sobre as ações, julgamentos e valores morais vislumbrem não apenas um retrato pontual do raciocínio moral, mas considerem também as experiências passadas e as perspectivas de futuro dos sujeitos. Entendemos que tais pressupostos são coerentes com os estudos sobre os projetos vitais, e podem contribuir para a compreensão de nossos dados.



### 3.4 Resolução de conflitos

A partir de agora trazemos algumas perspectivas que nos auxiliam na compreensão do papel que os sentimentos e as emoções podem exercer no enfrentamento das situações de conflito<sup>24</sup>. Conforme pudemos verificar no capítulo anterior, entendemos que o engajamento dos jovens em projetos vitais implica uma postura otimista diante dos obstáculos e das dificuldades, levando o jovem a persistir diante de tais situações. De acordo com Damon (2009), “Fazer diferença requer tenacidade (os problemas que os preocupam são persistentes, do contrário, já teriam sido resolvidos) e também otimismo (é fácil tornar-se desencorajado quando os problemas subsistem, a despeito de seus maiores esforços)” (DAMON, 2009, p. 101).

Do ponto de vista do funcionamento psíquico, essas considerações evidenciam algumas características importantes do projeto vital, que podem nos auxiliar na compreensão desse conceito e guardam especial relação com a dimensão afetiva. Podemos afirmar que a constituição de um projeto vital está, de alguma forma, relacionada ao modo como os sujeitos enfrentam e se posicionam diante dos conflitos, dos obstáculos, das dificuldades. Assim, entendemos que estudos sobre a resolução de conflitos, traçados a partir do viés da psicologia, podem contribuir para a melhor compreensão da constituição de projetos vitais, e de como fomentá-los na juventude. Diversos estudos apontam que a busca por soluções e por estratégias no enfrentamento de conflitos está, por sua vez, intimamente relacionada ao campo da moralidade e, inclusive, à dimensão afetiva – concernente aos sentimentos e às emoções vivenciados, reconhecidos e manifestados pelo sujeito. Isso nos leva a acreditar que, no âmbito da moralidade humana, deve haver relações entre os sentimentos e as emoções, as estratégias de enfrentamento dos conflitos e a constituição de projetos vitais.

Conforme veremos nas discussões a seguir, o conflito é um elemento fundamental para o processo de desenvolvimento psíquico e moral, e está relacionado a situações de embate, de desconforto e de inadaptação pelas quais passa o sujeito (PUIG, 1996, 1998; ARAÚJO, 2004; LEME, 2004). Sua resolução implica o reconhecimento dos diferentes pontos de vista presentes na situação conflituosa, exige do sujeito uma reflexão acerca de si mesmo e das demais pessoas envolvidas, e conduz ao questionamento quanto aos valores que orientam as

---

<sup>24</sup> Cabe ressaltar que, na presente investigação, não trabalhamos especificamente com a resolução de conflitos, e nosso intuito não é o de analisar diretamente o raciocínio e as estratégias utilizadas pelos sujeitos na resolução de tais situações. No âmbito do presente estudo entendemos, no entanto, que as considerações acerca de tal temática podem nos auxiliar na compreensão da função psíquica dos sentimentos e das emoções diante dos obstáculos e das dificuldades, das possíveis adversidades, frustrações e embates que estão envolvidos no processo de construção e de engajamento dos jovens em projetos vitais.

ações e as escolhas. No intuito de contemplar os diferentes pontos de vista presentes na situação, a resolução de conflitos exige uma busca criativa por soluções e encaminhamentos, em direção a novas relações e a novos contextos (BUSCH; FOLGER, 1994; PUIG, 1996; SCHNITMAN, 1999). Em todo esse processo, fazem-se presentes sentimentos e emoções – de si mesmo e do(s) outro(s) – que devem ser tomados como significativos para que os conflitos sejam enfrentados e solucionados, de modo a levar em conta os interesses e os desejos de todos os envolvidos (SASTRE; MORENO, 2002, 2003).

No campo da psicologia, as interações entre a resolução de conflitos e a dimensão afetiva são apontadas por diferentes autores. Para Leme (2004), que busca compreender os aspectos envolvidos nas ações de violência interpessoal, a resolução de conflitos mobiliza tanto aspectos cognitivos quanto afetivos. Segundo a autora, os conflitos interpessoais devem ser vistos como situações que envolvem “[...] confronto, desacordo, frustração, etc., e que são, portanto, desencadeadoras de afeto negativo, podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, e dos contextos sociais em que ocorrem” (LEME, 2004, p. 367). Podemos, assim, afirmar que, em princípio, as emoções e os sentimentos negativos assumem especial relevância no processo de identificação e de conscientização dos conflitos vivenciados pelos sujeitos.

A partir do trabalho de Puig (1996, 2007), exposto no item anterior, pudemos evidenciar a relação entre a moralidade e a resolução de conflitos. De acordo com o autor, a moral implica o enfrentamento de situações que provocam conflitos, que preocupam, inquietam e questionam. Tais situações são decorrentes do desencontro de valores, em uma dimensão interpessoal ou intrapessoal. A resolução de conflitos, portanto, está intrinsecamente relacionada à reflexão acerca dos valores a partir dos quais os sujeitos orientam suas ações.

Puig compreende que a moralidade pressupõe que o sujeito seja capaz de regular seus comportamentos diante dos conflitos interpessoais e sociais, em busca de uma convivência desejável. Nesse processo, reconhece o papel e a influência exercida pelos sentimentos e pelas emoções, que orientam a percepção das situações e dos problemas moralmente relevantes e, igualmente, motivam as ações, as decisões e as estratégias diante das situações conflitivas.

Esse mesmo autor, a partir do enfoque da educação e da psicologia moral (PUIG, 1998), apresenta a proposta de resolução de conflitos como estratégia metodológica para a formação de valores éticos. Embora a origem da resolução de conflitos enquanto metodologia não esteja diretamente relacionada à educação moral, Puig considera que a forma de se encarar os conflitos traz implicações diretas ao processo de construção de valores e de regulação da convivência.

Nesse sentido, para o autor, o conflito deve ser encarado como uma situação de inadaptação que acontece com frequência no momento em que determinado ator (sujeito, grupo, instituição), em sua relação com outro(s) ator(es), passa por situações de desgosto, de oposição ou de confrontação, ou quando os valores, os desejos, as ideias e as condutas pessoais dos atores envolvidos são diferentes ou até opostos entre si. Para Puig,

Essa “luta” entre atores ou crise interpessoal desencadeia-se quando se pretende alcançar objetivos incompatíveis, ou quando se quer conciliar desejos, ideias, valores e condutas opostas. Objetivos e pontos de vista que, em muitos casos, são percebidos como incompatíveis e opostos, ainda que, talvez, pudessem ser compatíveis. (PUIG, 1998, p. 168-169).

As situações de conflito fazem parte do processo de desenvolvimento pessoal e da busca por uma harmonia positiva, de modo que não devem ser vistos como algo a ser evitado, esquecido ou eliminado, mas, sim, solucionado, negociado, superado, em um movimento a partir do qual não se pretende voltar ao estado inicial, anterior ao conflito, mas buscar uma nova posição, uma nova perspectiva, uma reconstrução (ou uma nova percepção) das relações entre os atores. Nesse sentido, Puig coloca que a resolução de conflitos deve priorizar os acordos e a colaboração, no intuito não de inibir os desejos e as particularidades dos atores, mas de encontrar estratégias construídas conjuntamente, obtendo benefícios para todos os implicados.

Na perspectiva desse autor, a preocupação com a resolução de conflitos não está na busca pela eliminação de tais situações – o que seria impossível, na medida em que as situações de conflito fazem parte da própria convivência e desenvolvimento humano – mas deve servir de base para a reflexão, o diálogo e o autoconhecimento.

Recorrendo agora a Araújo (2004), vemos que esse autor, ao definir o termo “conflito”, enfatiza a influência da tradição judaico-cristã em nossa cultura ocidental, que levou à dicotomização de nossa compreensão das relações humanas, de modo que nossa tendência tem sido a de “[...] atribuir um caráter negativo aos conflitos cotidianos, vistos como incompatíveis com o amor, o afeto e a harmonia que deveria reinar nas relações humanas. Por isso são reprimidos, subestimados, criticados, ignorados e, em geral, condenados” (ARAÚJO, 2004, p. 17).

Ao invés de ignorá-los, condená-los ou buscar formas de conciliação que, em última instância, levam à anulação das diferenças e à homogeneização de todos os seres humanos, Araújo propõe encarar os conflitos como parte natural da vida cotidiana, provenientes das diferenças entre os sujeitos, as quais seriam de ordem afetiva, cultural, moral, social, etc.

Assim, parte do princípio de que todo o ser humano se constitui a partir das relações que estabelece com o outro e que, nessas relações, o conflito – que nos obriga à reflexão, à ação, à descoberta – torna-se “[...] a matéria-prima para nossa constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social” (ARAÚJO, 2004, p. 17).

Diante dessas considerações, e levando em conta o fato de que nossa cultura encara os conflitos como algo negativo – e não como um elemento essencial de nossa constituição enquanto seres humanos –, partimos da ideia de que não fomos preparados para lidar de uma maneira construtiva com os conflitos. Essa é a posição defendida por autoras como Sastre e Moreno (SASTRE; MORENO, 2002, 2003; MORENO et al., 1999b), as quais nos trazem importantes contribuições para a nossa discussão. As autoras buscam compreender a resolução de conflitos a partir da articulação entre aspectos cognitivos e afetivos do ser humano, e consideram que, historicamente, em nossa cultura ocidental, a educação das novas gerações tem sido centrada primordialmente em aspectos cognitivos (ligados ao conhecimento do mundo, à razão e à lógica), de modo que a esfera da afetividade (que abarca, entre outros aspectos, os sentimentos e emoções, as relações interpessoais, o autoconhecimento e o conhecimento do outro) foi deixada em segundo plano.

As autoras apontam para a necessidade de uma mudança nos processos educativos voltados para as novas gerações, e defendem como necessário que as crianças e os jovens aprendam a lidar com os conflitos vivenciados. Assim,

Formar a pessoa na resolução de conflitos consiste precisamente em não evitar os conflitos, mas em desenvolver a capacidade de tratá-los como elementos que fazem parte da convivência e com base nos quais é possível aprender muitas coisas sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. (SASTRE; MORENO, 2003, p. 146)

Nesse processo, faz-se fundamental a compreensão e a reflexão sobre os sentimentos e as emoções que os acompanham. Isso porque, conforme defendem as autoras, o reconhecimento e expressão dos próprios sentimentos e das próprias emoções pode contribuir para as relações interpessoais estabelecidas, amplificando os afetos positivos e atenuando-se os negativos – mediante, por exemplo, a possibilidade de receber a ajuda de outrem (MORENO et al., 1999b). Além da atenção aos próprios sentimentos e às próprias emoções, é importante que o sujeito seja capaz de identificar os estados afetivos de outras pessoas, os quais devem ser vistos como elementos relevantes no processo de resolução de conflitos. Para tanto, é necessário que as crianças e os jovens desenvolvam a capacidade empática, e tenham a possibilidade de refletir e de dialogar sobre tais sentimentos e emoções.

No processo de resolução de conflitos, a percepção dos sentimentos e das emoções –

não apenas de si mesmo, mas também das pessoas de convívio – faz-se fundamental para que, nas relações interpessoais, os sujeitos sejam capazes de buscar soluções ou compensações para os estados afetivos negativos, por meio de reflexão, de diálogo e, sobretudo, de ações de enfrentamento. É importante, portanto, que os sujeitos saibam ir além da empatia, evitando-se incorrer em uma postura de compaixão e passividade, e fomentando-se uma postura ativa na busca por soluções e por alternativas aos conflitos (MORENO et al., 1999b). Assim, podemos dizer que o enfrentamento de situações de conflito implica a compreensão e a expressão das emoções e dos sentimentos, o que pode auxiliar o sujeito na definição das melhores estratégias para a efetivação de seus objetivos e de suas ações.

Entendemos que tal perspectiva se faz relevante no contexto de nosso estudo, na medida em que os projetos vitais envolvem objetivos a longo prazo, bem como o comprometimento do sujeito no sentido de persegui-las, mesmo diante de frustrações, dos problemas e das dificuldades, isto é, dos conflitos com os quais se depara.

Conforme destacamos anteriormente, Damon (2009) afirma ser importante que o jovem, ao engajar-se em projetos vitais, mantenha uma postura otimista e empreendedora, uma vez que, evidentemente, os projetos vitais não necessariamente trarão resultados imediatos, mas implicam o envolvimento do sujeito em diferentes ações, presentes e futuras, orientadas pela meta mais importante a ser alcançada. Nesse percurso, é esperado que haja obstáculos, dificuldades, desacordos e embates, que se concretizam em situações de conflitos a serem enfrentadas, sendo necessário que o sujeito seja capaz de lidar com elas.

A partir das ideias dos autores aqui considerados, podemos verificar a importância que a dimensão afetiva assume no contexto da resolução de conflitos e, ao mesmo tempo, o vínculo entre as estratégias de resolução de conflitos e o desenvolvimento moral. Podemos verificar que o reconhecimento e a expressão das emoções e dos sentimentos – de si e do outro – podem ser positivos para que os sujeitos enfrentem as situações conflituosas, o que nos leva, mais uma vez, a verificar o importante papel que a dimensão afetiva pode vir a ter no processo de elaboração dos projetos vitais. Desse modo, acreditamos que as considerações que acabamos de apresentar nos parecem relevantes para a análise e a interpretação de nossos dados, e podem trazer importantes contribuições para a compreensão do processo de construção dos projetos vitais da juventude.

## **CAPÍTULO IV**

### **A TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os pressupostos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, que se constitui como fundamento teórico e metodológico da pesquisa que aqui construímos. Para darmos início à discussão proposta, convém retomarmos brevemente o percurso traçado até o momento.

A partir das discussões expostas no primeiro capítulo, buscamos questionar uma visão – em grande parte proveniente da própria psicologia – que acaba por naturalizar, regularizar e homogeneizar a juventude, encarando o desenvolvimento humano em uma linearidade de complexidade crescente – sob uma ótica centrada no adulto – e o funcionamento psíquico como resultado desse processo evolutivo. Sendo assim, apontamos para a necessidade de uma teoria psicológica que não só levasse em conta a complexidade e a diversidade dos sujeitos jovens, como também compreendesse a constituição e o funcionamento do sujeito psicológico a partir de elementos vinculados tanto à subjetividade quanto ao contexto histórico, social e cultural.

No segundo capítulo, delineamos o conceito de projeto vital, que norteia as discussões de nossa pesquisa, apresentando especialmente as relações entre os projetos vitais e a juventude e buscando situar o conceito no campo da psicologia moral. Ao delinear as bases psicológicas do projeto vital, procuramos evidenciar que, na elaboração de seus projetos, os sujeitos realizam escolhas, bem como planejam ações presentes e futuras nas quais se engajam segundo um objetivo que seja igualmente significativo ao sujeito e ao mundo além do *self*. Tudo isso é feito com base nos valores morais defendidos pelo sujeito, de modo que o projeto vital busca dar um sentido ético à vida do jovem. Além disso, ao se envolverem com projetos vitais, os sujeitos desenvolvem uma série de conhecimentos, de habilidades e de estratégias, e aprendem a lidar com os obstáculos e as frustrações – esses elementos acabam, do ponto de vista psicológico, por influenciar a forma como os jovens encaram o mundo e a si mesmos.

A discussão posta no Capítulo III, em vista de atender aos objetivos de nossa investigação, possibilitou-nos ir em busca de aportes teóricos, vinculados ao campo da psicologia moral, que nos auxiliassem na investigação sobre o papel que os sentimentos e as

emoções podem exercer no processo de elaboração de projetos vitais. Nesse sentido, procuramos evidenciar, no capítulo anterior, diferentes perspectivas que nos permitissem considerar o papel exercido pelos sentimentos e emoções no raciocínio moral, na construção dos valores e da personalidade moral e no processo de resolução de conflitos. A partir das discussões expostas, ficou evidenciada nossa opção por uma perspectiva que abarque a indissociabilidade entre os elementos cognitivos e afetivos no funcionamento psíquico e moral do ser humano.

A partir de nossos objetivos, nós nos deparamos com a necessidade de uma teoria do funcionamento psíquico que nos permita articular as ideias postas até o momento. Tal teoria deve, ao mesmo tempo, abarcar a complexidade do funcionamento psicológico, em uma perspectiva de não linearidade do desenvolvimento psíquico, que dê espaço para um funcionamento que agregue, ao mesmo tempo, elementos internos e externos ao sujeito e que, por fim, abra a possibilidade de compreendermos o papel da afetividade no raciocínio humano, em uma perspectiva que encare de forma inter-relacionada os aspectos cognitivos e afetivos. Além disso, do ponto de vista metodológico, faz-se necessária uma fundamentação que nos permita compreender o raciocínio que embasa os pensamentos, os sentimentos e as ações dos jovens participantes de nossa pesquisa. Acreditamos encontrar esse aporte na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999a), que apresentamos a partir de agora.

Segundo Moreno et al. (1999a), a Ciência caminhou, durante muito tempo, em busca das regularidades, das leis ordenadas e racionais da natureza, na crença de que a compreensão de tais regularidades possibilitasse a previsão e a antecipação dos fenômenos. Na psicologia, essa tendência torna-se também evidente nos diversos estudos que, na tentativa de abarcar toda a diversidade humana, foram em busca das constantes, da lógica, da continuidade e do universal. Entendemos, nesse contexto, que as teorias do desenvolvimento humano constituem um exemplo de tal perspectiva, evidenciando determinadas características e processos muitas vezes compreendidos como universais e naturais de cada fase da vida do ser humano.

Não obstante, segundo as autoras, a Ciência foi aos poucos abrindo espaço para a compreensão da mudança, do caos e da complexidade da natureza, tendência esta que vem sendo anunciada com a chegada de um novo paradigma das ciências, em substituição à ideia anterior de ordem e de regularidades. Para Moreno et al., no entanto, é fundamental que fiquemos atentos tanto às mudanças quanto às permanências. Isto porque, segundo as autoras, é necessário compreender que, em toda mudança, há permanências, o que torna a realidade e

os fenômenos ainda mais complexos.

Mais especificamente no que concerne ao funcionamento psicológico, que aqui nos interessa, as autoras apontam a necessidade:

[...] de uma teoria funcional do conhecimento que contemple a incorporação do mundo exterior pelo sujeito a partir dos recursos que é capaz de, gradativamente, ir desenvolvendo e que não estão inicialmente determinados, ainda que partam de um cenário estrutural comum à espécie. Precisamos de uma teoria que possa dar conta do funcionamento de sistemas complexos e que seja aplicável ao estudo tanto do pensamento individual como do coletivo, que permita interpretar tanto o que denominamos “cognitivo” como o que denominamos “afetivo”, tanto o que consideramos “pensamento científico” como o que consideramos “pensamento cotidiano”, a problemática que surge tanto no terreno do individual como no terreno do relacional ou intersubjetivo. (MORENO et al., 1999, p. 17).

É a partir dessa perspectiva que Moreno, Sastre, Leal e Bovet propõem a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, uma teoria funcional que busca compreender os processos mentais envolvidos na construção e na apropriação dos conhecimentos. O trabalho das autoras se faz a partir de reflexões acerca de duas fontes teóricas: o trabalho de Piaget e a perspectiva dos modelos mentais proveniente da psicologia cognitiva e, mais especificamente, das ideias de Johnson-Laird. Para que possamos compreender, de modo mais aprofundado, os pressupostos da teoria aqui apresentada, faz-se pertinente uma discussão acerca das fontes teóricas que a inspiraram, discussão essa que será apresentada a seguir.

#### **4.1 A teoria de Jean Piaget**

Um primeiro ponto de partida para a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento está nos trabalhos de Jean Piaget. Moreno et al. (1999a) discorrem acerca da teoria desse autor, buscando apresentar as contribuições que auxiliaram na fundamentação da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Ao mesmo tempo, na busca por uma teoria psicológica que explique a complexidade do funcionamento mental, as autoras apontam também diversas limitações e questionamentos a respeito da obra piagetiana.

A teoria de Piaget, fundamentada em uma epistemologia construtivista e interacionista, tem como objetivo compreender os aspectos estruturais do pensamento e o funcionamento cognitivo. O foco de Piaget era voltado para a gênese das estruturas cognitivas do ser humano, as quais seriam a base das operações mentais. Piaget propõe que, desde o nascimento até a idade adulta, o sujeito passa por diferentes estágios – sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal – em uma linha de desenvolvimento de



complexidade crescente.

Assim, para Piaget, o desenvolvimento se dá a partir de uma sucessão de estágios, em que cada um deles se caracteriza pela aquisição de novos recursos operatórios que eram até então inexistentes. Entretanto, de acordo com Moreno et al., o desenvolvimento cognitivo, na perspectiva de Piaget, é tomado apenas a partir do ponto de vista estrutural, sem dar muita atenção ao fato de que o emprego de determinadas operações depende não apenas dos estágios, mas também dos conteúdos aos quais se aplicam.

Além disso, de acordo com Moreno et al., Piaget acaba por centrar-se no sujeito epistêmico, colocando em segundo plano o meio com o qual o sujeito interage. Por apresentarem regularidades, foi possível a Piaget estudar as estruturas do pensamento e desenvolver uma teoria acerca dos estágios pelos quais passa o desenvolvimento cognitivo do ser humano, no entanto, em consonância com as ideias já apresentadas anteriormente, as autoras compreendem que a busca pelas regularidades, apenas, não é suficiente para explicar a complexidade do funcionamento do sujeito: é preciso uma teoria que abarque também as mudanças, as não regularidades, aquilo que, de alguma forma, “foge à regra”.

A despeito desta crítica, Moreno et al. reconhecem a importância e a abrangência dos estudos de Piaget, destacando como aspectos fundamentais dentro dessa teoria:

[...] o papel do sujeito como organizador da realidade e a descrição que tal autor [Piaget] faz das formas que os sistemas organizadores adquirem, cada um deles gerado pelo precedente, em uma sucessão genética que lhes concede uma continuidade e graças à qual se tornam compreensíveis. (MORENO et al., 1999, p. 75).

Assim, é necessário destacar que a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, assim como Piaget, enfatiza o papel do sujeito como organizador da realidade, isto é, como aquele que constrói o seu conhecimento.

A partir das críticas e dos questionamentos postos, Moreno et al. têm a intenção de adotar uma perspectiva complementar à de Piaget e, portanto, buscam uma compreensão do funcionamento mental em que se incluam não apenas os aspectos estruturais, internos ao sujeito, mas também, de maneira articulada, os *conteúdos* presentes na realidade – ou seja, os *elementos*, enquanto “[...] um produto da interpretação que o sujeito faz dos objetos e fatos perceptíveis” (MORENO et al., 1999, p. 77). Mais do que a gênese das estruturas cognitivas, o enfoque das autoras é, portanto, o próprio funcionamento mental, o qual se dá na articulação entre aspectos internos e externos ao sujeito. Abordamos tais ideias adiante, de modo mais aprofundado.

## 4.2 Modelos mentais

Um segundo fundamento teórico para a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento é a ideia, defendida pelo britânico Johnson-Laird (1983, 1995), de que o raciocínio humano opera por meio de *modelos mentais*.

Johnson-Laird parte da verificação de que a lógica formal é insuficiente para explicar todos os processos mentais – tais quais, por exemplo, os raciocínios indutivos. Assim, o autor parte de evidências de que alguns raciocínios podem ser fundamentados em outros processos. Além disso, Johnson-Laird compreende que alguns conceitos podem ser elaborados pelos sujeitos a partir da experiência concreta e da percepção, e não necessariamente de processos lógicos ou do conhecimento científico.

Para fundamentar seus estudos, Johnson-Laird realizou uma série de investigações – em especial no campo da linguagem – com o objetivo de analisar o raciocínio humano. Assim, aos sujeitos das pesquisas desenvolvidas eram apresentados enunciados verbais, a partir dos quais os mesmos deveriam realizar raciocínios dedutivos ou indutivos. O autor conclui, com esse trabalho, que o raciocínio dos sujeitos não segue unicamente a lógica formal, mas envolve a compreensão de significados e a manipulação de modelos mentais. Dessa forma,

Johnson-Laird não aceita que o raciocínio humano se limite a um processo formal ou sintático e considera que nele ocupam um lugar muito importante a compreensão de significações e a manipulação de modelos mentais baseados nessas significações e nos conhecimentos em geral. (MORENO et al., 1999, p. 37).

Nesse contexto, Johnson-Laird define o modelo mental como sendo uma representação interna de aspectos relevantes do mundo exterior. Para o autor, os modelos mentais correspondem à estrutura daquilo que representam, sendo, portanto, análogos à realidade percebida. Desse modo, a estrutura do pensamento é dada pelos próprios elementos do mundo exterior, sendo o papel do sujeito centrado na percepção dos elementos. A percepção é, assim, um elemento essencial para a compreensão do raciocínio.

Por meio de modelos mentais, o ser humano representa a realidade que o cerca e é, assim, capaz de raciocinar, de verificar hipóteses e alternativas. Para o autor, os processos cognitivos são, portanto, baseados na representação dada pelos modelos mentais: a *compreensão* envolve a elaboração de modelos do mundo, e o *raciocínio* consiste na

manipulação de tais modelos. Dessa forma, o papel da *representação* na teoria dos modelos mentais é de fundamental importância para explicar a elaboração dos modelos, bem como sua manipulação, que se dá através do pensamento.

Ainda segundo Johnson-Laird, os modelos mentais devem ser vistos como provisórios, pois são modificados e redimensionados a partir de processos do pensamento e de novos conhecimentos adquiridos pelo sujeito.

Ao analisar o trabalho de Johnson-Laird, Arantes (2000) pontua que a teoria dos modelos mentais acaba incorrendo em uma perspectiva localista, uma vez que, para o autor, os modelos – que acabam sendo conceituados como *modelos locais* – não possuem uma existência *a priori*, e são elaborados no momento da experiência a partir da percepção e de conhecimentos prévios do sujeito. Além disso, a autora questiona o fato de teorias como as de Johnson-Laird compreenderem o raciocínio humano a partir de representações resultantes primordialmente da percepção. Isso porque tal pressuposto acaba conduzindo a uma visão epistemologicamente empirista, atribuindo, nos processos do pensamento humano, maior ênfase aos elementos externos.

Apesar disso, é preciso reconhecer a importância da teoria dos modelos mentais no contexto da psicologia cognitiva, uma vez que deixam evidente a importância de elementos externos ao sujeito na composição do raciocínio, isto é, a importância dos conteúdos presentes na realidade. Conforme afirmamos anteriormente, tais pressupostos – articulados à teoria de Piaget – serviram de base para a elaboração da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, que destacamos mais detalhadamente a partir de agora.

### **4.3 Os modelos organizadores do pensamento**

Para discorrermos acerca da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, nossa referência principal encontra-se na obra de Moreno et al. (1999a). A teoria parte do princípio de que o ser humano constrói modelos da realidade e é através deles que é capaz de orientar seu raciocínio e suas ações, bem como conhecer o mundo ao seu redor. Os modelos organizadores do pensamento são fundamentados na interação do sujeito com o meio, sendo construídos com base em aspectos estruturais internos e abrangendo também os aspectos externos – ou seja, os conteúdos presentes na realidade.

Nas palavras das autoras, os modelos organizadores do pensamento devem ser assim compreendidos:

Concebemos um modelo organizador como uma particular organização que o sujeito realiza dos dados que seleciona e elabora a partir de uma determinada situação, do significado que lhes atribui e das implicações que deles se originam. Tais dados procedem das percepções, das ações (tanto físicas como mentais) e do conhecimento em geral que o sujeito possui sobre uma certa situação, assim como das inferências que a partir de tudo isso realiza. O conjunto resultante é organizado por um sistema de relações que lhe confere uma coerência interna, a qual produz, no sujeito que o elaborou, a ideia de que mantém também uma coerência externa, ou seja, uma coerência com a situação do mundo real que representa. (MORENO et al., 1999, p. 78).

Um aspecto importante a ser apontado é que os modelos organizadores não são uma cópia da realidade “objetiva”, mas consistem de uma representação baseada na interpretação e na compreensão que o sujeito realiza, articulando-se elementos “externos” e “internos”. Dessa forma, em consonância com os pressupostos construtivistas, destacamos que o sujeito desempenha um papel ativo na compreensão da realidade. Nesse sentido, os modelos organizadores devem conferir ao sujeito uma “coerência interna”, que configura uma “realidade subjetiva” e que, por sua vez, “produz a ideia de uma coerência externa”, sem que necessariamente o modelo construído corresponda exatamente àquilo que representa.

De acordo com Moreno et al. (1999a), o sujeito constrói os modelos organizadores a partir da avaliação que faz diante de determinada situação do mundo real, processo em que estão envolvidas as seguintes atividades cognitivas:

1) *Abstração e seleção de elementos*: diante de determinado objeto ou fenômeno do mundo externo, o sujeito seleciona alguns elementos que considera significativos e que confirmam uma coerência à situação. Tais elementos constituirão o modelo organizador. É preciso ressaltar que nem todos os elementos presentes na realidade serão abstraídos pelo sujeito, apenas aqueles considerados relevantes; os demais serão considerados como não pertinentes, ainda que sejam de conhecimento do sujeito. Para a compreensão e análise de determinado modelo organizador, portanto, é importante ter-se em vista tanto os elementos abstraídos quanto aqueles que, diante do contexto, são rechaçados pelo sujeito. Ainda com relação à abstração de elementos, devemos ressaltar que, da mesma forma que nem todos os elementos da situação observada são necessariamente abstraídos, o modelo organizador pode ser baseado em elementos que não se encontram na realidade e que são, assim, inferidos ou inventados pelo próprio sujeito. O processo de abstração e de seleção de elementos permite afirmar que, a depender dos elementos selecionados e daqueles descartados pelos sujeitos, os modelos organizadores elaborados por dois ou mais indivíduos poderão ser diferentes, ainda que diante de uma mesma situação. Isso não significa, contudo, que a possibilidade de

modelos organizadores diante de um determinado fato seja infinita, pois é preciso considerarmos o vínculo que tal representação sempre estabelece com a realidade objetiva.

2) *Atribuição de significado aos elementos*: aos elementos abstraídos, o sujeito associa significados e realiza inferências, que farão parte do modelo construído. Segundo as autoras, contextos diferentes podem levar um mesmo sujeito a atribuir significados diferentes a um mesmo elemento. De forma análoga, sujeitos diferentes podem atribuir significados diferentes diante de uma mesma situação. Na compreensão do modelo organizador, a abstração (ou não) de determinado elemento só adquire coerência mediante o significado que lhe é atribuído; dessa forma, ressaltamos que tais processos estão inter-relacionados e ocorrem simultaneamente no raciocínio do sujeito.

3) *Organização, implicações e relações entre os elementos e significados*: as implicações e relações estabelecidas referem-se à articulação que o sujeito promove entre elementos e significados do modelo em questão. É importante destacar que a organização dos elementos, seus significados e inferências, assim como as relações estabelecidas, irão influenciar o raciocínio e as ações do sujeito diante da situação em questão. Dessa forma, essa perspectiva parte do princípio de que a compreensão e as ações – assim como o planejamento e as escolhas do sujeito – se efetivam não com base na realidade objetiva, mas na realidade subjetiva – ou seja, na representação que o sujeito faz do mundo ao seu redor.

A construção do modelo organizador depende de como esses três processos, que ocorrem simultaneamente, são articulados internamente pelo sujeito: um determinado elemento é abstraído ou não em função do significado que lhe é atribuído no contexto da construção de um determinado modelo, e desses dois aspectos dependem as implicações e as relações estabelecidas.

Conforme dito anteriormente, nem todos os elementos da realidade são abstraídos pelo sujeito. O processo de abstração de elementos envolve uma seleção daqueles que serão retidos como significativos, e assim, em contrapartida, são desconsiderados aqueles que não são vistos como significativos ou pertinentes.

Ao mesmo tempo, a construção dos modelos organizadores permite a imaginação do sujeito, a inferência de novos elementos, pois o modelo organizador pode ser elaborado também com base em elementos que não necessariamente constam da realidade. Os elementos inferidos ou imaginados pelo sujeito passam a integrar o modelo organizador construído, e

adquirem tanta importância quanto os demais na constituição do modelo. Esse processo de imaginação e inferência se dá com base em aspectos de natureza lógico-matemática, mas também incluem aspectos de outra natureza, como sentimentos, emoções, desejos, representações sociais e valores. Desse modo, podemos dizer que, ao focar o funcionamento mental, a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento considera que os processos envolvidos no pensamento humano abrangem mais do que o raciocínio operatório, e, desse modo, possibilita-nos uma compreensão mais ampla do processo de funcionamento psíquico e da organização do raciocínio.

Todas essas considerações acerca das atividades mentais envolvidas na elaboração dos modelos organizadores do pensamento ajudam-nos a compreender a complexidade desse processo e a infinidade de variáveis que podem estar envolvidas na construção de um modelo organizador. Modelos organizadores diferentes levam a visões diferentes diante de uma mesma realidade, conduzindo o sujeito a determinada compreensão, ação ou escolha. É por isso que sujeitos diferentes – devido a variações de natureza perceptiva e interpretativa, que influenciam os processos de abstração e de seleção de elementos, atribuição de significados e estabelecimento de implicações e/ou relações entre eles – podem construir representações distintas, e, portanto, elaborar modelos organizadores distintos, diante da observação de uma mesma realidade ou situação.

Após apresentarmos os pressupostos básicos da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, acreditamos ser conveniente explicitar, ainda que de modo sucinto, alguns estudos que têm adotado como pressuposto a perspectiva teórica aqui em questão. Por tratar-se de uma teoria recente, podemos verificar, nos últimos anos, o desenvolvimento de diversas pesquisas – não apenas no Brasil como em outros países, sobretudo na Espanha – que vêm contribuindo para sua consolidação, e assim trazendo diversas contribuições, em especial aos estudos no campo da moralidade humana. Apresentamos, aqui, algumas dessas pesquisas<sup>25</sup>, no intuito de apontar de que modo a referida teoria vem se consolidando e quais as contribuições que pode trazer para nosso estudo. Além disso, entendemos que a apresentação dessas pesquisas pode deixar mais claro ao leitor os pressupostos teóricos e metodológicos da referência aqui apresentada.

Os primeiros estudos realizados nessa perspectiva partiram de Moreno, Sastre, Leal e

---

<sup>25</sup> No presente trabalho, embora apresentemos também alguns estudos realizados em outros contextos, optamos por enfatizar as pesquisas brasileiras que vêm se utilizando desse referencial teórico-metodológico, no intuito de demonstrar as contribuições que os trabalhos realizados em nosso país vêm trazendo, especialmente, ao campo da moral.

Bovet, e versavam sobre conteúdos específicos do campo da Física (cf. MORENO et al., 1999a). Nesse sentido, analisando as explicações e as representações dos sujeitos de diferentes idades, diante de situações envolvendo conceitos da Física (como o fenômeno da flutuação), as autoras verificaram uma diversidade de modelos organizadores do pensamento, os quais refletiam, na visão das pesquisadoras, uma certa linearidade e hierarquia, seguindo uma lógica evolutiva do desenvolvimento do sujeito. Por apresentarem proximidade com aspectos de natureza lógico-matemática, tais conteúdos levaram as pesquisadoras a, no processo de identificação das regularidades e não regularidades do raciocínio, compreender os modelos organizadores do pensamento ainda dentro de uma ótica muito influenciada pelas ideias piagetianas de evolução.

Quando, no entanto, as mesmas autoras iniciaram as pesquisas no campo da psicologia moral, verificaram que a aplicação dos modelos organizadores pelos diferentes sujeitos não seguia a mesma linearidade e a lógica evolutiva. As pesquisas que apresentamos a seguir deixam evidente essa constatação, e nos levam a pontuar que a perspectiva teórica dos modelos organizadores vem trazendo diversas contribuições, em especial ao campo da moral, permitindo considerar que a diversidade e a complexidade no raciocínio humano não resultam unicamente do processo evolutivo do desenvolvimento, mas refletem diferentes modos de explicação e compreensão da realidade, em função de aspectos estruturais e internos, e também de elementos contextuais e dos conteúdos presentes em cada situação.

No Brasil, a primeira pesquisa realizada a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento foi a de Arantes (2000), que buscou estudar as relações entre cognição e afetividade no processo de resolução de conflitos morais. Para tanto, a pesquisadora propôs estudar o raciocínio moral não apenas a partir da atribuição de sentimentos, mas em função da variação do estado emocional dos próprios participantes. Em sua pesquisa, um total de 90 docentes, divididos em três grupos, foi levado a experienciar diferentes estados emocionais, antes de responderem a questões concernentes a um conflito moral vivenciado no cotidiano escolar – relacionado especificamente ao uso de drogas por um estudante. Em um dos grupos, tido como grupo “neutro”, os docentes responderam ao conflito sem que fossem induzidos a experienciar nenhum tipo de sentimentos. O segundo grupo foi levado a experienciar estados emocionais “positivos” – a partir de lembranças e de vivências que traziam felicidade e satisfação –, enquanto que o terceiro grupo experienciou estados emocionais “negativos”, tais como tristeza, insatisfação e frustração.

Os resultados obtidos com a pesquisa demonstraram que os sujeitos que experimentaram estados emocionais positivos tenderam a resolver o conflito aplicando

modelos organizadores mais complexos, em cujo raciocínio os elementos abstraídos, os significados atribuídos e as implicações e/ou relações estabelecidas levavam o sujeito a envolver-se nas situações e na busca pelas soluções. Em contrapartida, aqueles que se encontravam em estado emocional negativo tenderam a encaminhar o problema apresentado, demonstrando menor responsabilidade para com os conflitos dos outros. Com isso, Arantes pôde constatar a influência exercida pelos estados emocionais na organização do pensamento dos sujeitos diante de conflitos morais, destacando o importante papel da afetividade no funcionamento psíquico e mental, não apenas como um aspecto motivacional, mas também organizador do próprio raciocínio.

Outra pesquisa que se destaca é o trabalho de Trevisol (2002), que enfatizou o processo de construção do conhecimento social, buscando investigar as representações que estudantes de 8 e de 14 anos possuem acerca dos direitos das crianças. A pesquisadora entrevistou individualmente 120 sujeitos, na faixa etária de 8 e 14 anos, sendo 60 brasileiros (oriundos de escolas da região oeste de Santa Catarina) e 60 portugueses (estudantes de uma escola em Coimbra). Como instrumento, Trevisol apresentou uma história que dissertava sobre um conflito envolvendo os direitos das crianças. Os estudantes deveriam se posicionar quanto à problemática da história, apresentando seus pensamentos, seus julgamentos e as representações diante da situação. Em seus resultados, a autora não encontrou diferenças significativas no raciocínio dos sujeitos em função da idade, no entanto a diversidade dos modelos organizadores encontrados possibilitou a Trevisol atestar que o conhecimento social referente aos direitos das crianças é apreendido e representado pelos sujeitos de diferentes formas. A partir dos resultados obtidos, mediante tendências que diferenciavam as respostas dos estudantes portugueses e brasileiros, a autora apontou, como um dos fatores para tal diversidade, o lugar de análise em que o sujeito se coloca – com base na cultura e em suas experiências anteriores – para interpretar a realidade, o que pareceu exercer influências no julgamento e na compreensão do mundo real.

Martins (2003) buscou investigar, assim como no trabalho desenvolvido por Arantes (2000), o papel da afetividade na organização do raciocínio moral, com o objetivo de estudar as relações entre o juízo e a ação a partir de uma situação de conflito de natureza moral. O conflito, que versava sobre o uso de drogas por um estudante na escola, foi apresentado a um total de 20 sujeitos jovens, estudantes do Ensino Médio de escola pública da cidade de Campinas-SP, e referia-se à mesma situação posta em dois diferentes contextos: impessoal – no qual o sujeito participante coloca-se à parte, à medida que não se menciona a identidade do personagem envolvido – e pessoal – em que se atribui uma identidade ao personagem da



situação, o que acaba envolvendo também o próprio sujeito participante da pesquisa<sup>26</sup>. Diante dos conflitos, os sujeitos deveriam posicionar-se quanto ao julgamento, sentimentos e representação das ações. Corroborando com a ideia de que a dimensão afetiva influencia a organização do pensamento e a resolução de conflitos morais, Martins identificou que, no contexto pessoal – que solicita o envolvimento do sujeito e o estabelecimento de certo vínculo afetivo com o personagem da situação –, as respostas tendiam a evidenciar um *continuum* entre juízo e ação, o que não ocorria no contexto impessoal.

Prosseguindo com a apresentação das pesquisas realizadas, podemos citar o trabalho de Krokosz (2005). A investigação proposta teve como objetivo identificar as representações de docentes na resolução de situações do cotidiano escolar que envolvessem estudantes portadores de HIV/Aids. Krokosz considerou, em sua amostra, 83 professores/as de escolas públicas e privadas das cidades de São Paulo e Cajamar (município vizinho à capital paulista). A partir de situações reais relatadas por 23 desses professores, o autor identificou três temáticas recorrentes que envolviam, sob a ótica dos docentes, os estudantes portadores de HIV no cotidiano escolar: o risco de transmissão, as dificuldades de aprendizagem desses alunos e sua inclusão na escola. Pautado em tais temáticas, elaboraram-se três diferentes situações de conflito, cada uma delas apresentada a um grupo de 20 docentes. Diante da situação de conflito, os/as professores/as responderam a um questionário que versava sobre os pensamentos e as ações dos personagens envolvidos e do próprio sujeito. Em sua análise, Krokosz revela uma série de representações docentes diante de conflitos escolares envolvendo alunos/as portadores de HIV. Tais representações versam sobre os pensamentos e as ações dos docentes quanto a tais situações, e refletem diferentes raciocínios embasados em preocupações como a falta de estrutura da escola, a insegurança e a dúvida dos/as professores/as diante da situação, e em posturas que pressupõem desde a exclusão até a inclusão do/a aluno/a portador de HIV no contexto escolar. Um dos resultados a serem ressaltados foi a postura que propunha a exclusão do/a aluno/a com Aids, que esteve ausente na situação de conflito que envolvia o risco de transmissão, mas esteve presente na representação de uma parcela significativa de docentes diante da situação que versava sobre as dificuldades de aprendizagem. Para Krokosz, tal resultado revela uma certa dificuldade dos/as professores/as em lidar com os desafios da própria profissão docente, além de enfatizar uma associação entre doença e dificuldades de aprendizagem, presente historicamente no

---

<sup>26</sup> No contexto impessoal, a situação versava sobre “um/a aluno/a vendo outro/a aluno/a fumando maconha na escola”, enquanto que o fato, no contexto pessoal, apresentava “você vendo seu/sua melhor amigo/a fumando maconha na escola”.

meio escolar.

Também versando sobre questões relacionadas ao contexto escolar, Pupo (2007) buscou estudar as representações de meninos e meninas a respeito de situações que envolvem a violência moral – entendida como pressões psicológicas vivenciadas nas relações interpessoais, como a humilhação, a exclusão, as ameaças e as perseguições – no cotidiano escolar. Com isso, a pesquisadora pôde investigar de que modo se dão as relações entre meninos e meninas na escola, no tocante a situações onde a violência moral se faz presente. Para atender a seus objetivos, Pupo apresentou um conflito envolvendo uma situação de violência moral na fila da cantina da escola, na qual um grupo de estudantes insultava e ameaçava outro/a aluno/a, que já aguardava anteriormente. Convém destacar que a situação de conflito foi selecionada a partir de relatos expressos por um grupo de alunos/as, em sondagem anterior. Tais estudantes relataram diversos incidentes de violência moral, dentre os quais se destacou o cenário da fila da cantina no horário do recreio.

Em sua amostra, Pupo considerou um total de 96 adolescentes, estudantes da 7ª série e do 2º ano do Ensino Médio de escolas públicas e particulares da zona sul da cidade de São Paulo, sendo 48 meninas e 48 meninos. Aos sujeitos foi apresentada a situação de conflito, sendo que aos meninos os personagens envolvidos eram do sexo masculino e, às meninas, do sexo feminino. Diante da situação, os estudantes participantes deveriam responder a questões que solicitavam sobre o posicionamento dos sujeitos diante da situação, os sentimentos do protagonista envolvido e de que forma consideravam que seria o desenrolar da mesma história caso ocorresse com personagens do sexo oposto. A partir de seus resultados, a autora verificou uma grande diversidade nas alternativas propostas para a explicação e a resolução da situação de conflito, alternativas que variavam desde a reação do personagem ameaçado por meio da agressão física até o uso do diálogo em defesa de seus direitos. O que chamou a atenção da pesquisadora, no entanto, foram as diferenças significativas encontradas nas representações das ações esperadas quanto ao sexo oposto, as quais refletiram estereótipos de gênero e visões cristalizadas e distorcidas com relação aos sujeitos do outro sexo.

Um estudo que trouxe grandes contribuições para as premissas da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento é o trabalho de Arantes, Sastre e Gonzáles (2007, 2010). A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, buscou investigar os diferentes modos de compreender e de posicionar-se diante de situações de violência contra a mulher. O objetivo das pesquisadoras foi o de identificar as representações que os sujeitos fazem dos vínculos cognitivos e afetivos que unem homem e mulher, relacionando-os às estratégias de resolução de conflitos diante de situações de violência contra a mulher.

Para a realização da pesquisa, Arantes, Sastre e Gonzáles consideraram um total de 196 jovens – meninos e meninas –, de 12, 14 e 16 anos, sendo 118 espanhóis (da cidade de Barcelona) e 78 brasileiros (da cidade de São Paulo), todos pertencentes a famílias de baixo nível socioeconômico. O instrumento utilizado para atender aos objetivos propostos foi criado com base em um relato escrito de um conflito real vivido por uma adolescente, a partir do qual as pesquisadoras elaboraram um texto em que uma jovem dissertava sobre seus estudos, aflições, relações com a família, amigos e, em especial, sobre um conflito vivido na relação com seu namorado, permeado por situações de violência física e insultos. Diante de tal conflito, apresentaram-se aos sujeitos três questões, a respeito dos conselhos que dariam à protagonista, às possíveis ações caso estivessem em seu lugar e aos pensamentos e sentimentos da personagem. É importante pontuarmos, neste momento, que as perguntas realizadas eram abertas, sem referência explícita ao raciocínio moral. Com esse procedimento, as autoras buscavam evidenciar o *continuum* entre juízo e ação, evitando-se respostas politicamente corretas e permitindo revelar, com mais clareza, os princípios que de fato orientam o julgamento e as ações humanas.

A partir da análise dos dados obtidos, as autoras identificaram cinco diferentes modelos organizadores, que revelaram modos distintos com os quais os sujeitos se posicionaram diante da violência contra a mulher. Um importante diferencial dessa pesquisa – e que aqui nos interessa – diz respeito ao processo de análise, cujos passos seguidos possibilitaram às pesquisadoras identificar algumas categorias mais amplas, em torno das quais se estruturaram as respostas de todos os sujeitos, e que se referiam: às estratégias de resolução de conflitos; aos pensamentos atribuídos ao agressor; aos pensamentos atribuídos à vítima; aos sentimentos atribuídos ao agressor e à vítima. Desse modo, todas as respostas de um mesmo sujeito puderam ser analisadas em conjunto, em função das categorias identificadas, no intuito de enfatizar, no processo de análise, a dinâmica que embasava o raciocínio dos sujeitos diante da situação como um todo.

A identificação de tais categorias, obtidas a partir dos elementos, dos significados, das relações e/ou das implicações presentes no raciocínio, permitiu o cruzamento entre as representações dos sujeitos, no tocante ao vínculo projetado na relação entre os protagonistas e as estratégias de resolução dos conflitos.

Pelo raciocínio que refletiam, os cinco modelos organizadores identificados puderam ser dispostos em dois grandes grupos, diferentes entre si pela forma como os sujeitos representavam os comportamentos violentos do agressor e pelo tipo de relação que se projetava entre o casal da situação apresentada. Nesse sentido, para os sujeitos do primeiro

grupo, a violência foi tomada como relevante, e a relação projetada entre o casal foi de oposição, presente nos sentimentos e nos pensamentos atribuídos à vítima e ao agressor. Desse modo, sugeriam a ruptura do casal como forma de resolver o conflito apresentado. Já no segundo grupo, o elemento organizador referia-se – em lugar da violência sofrida – à problemática interna do agressor, sendo que à relação entre o casal projetou-se uma ideia de complementaridade cognitivo/afetiva. Nesse sentido, esses sujeitos não tomaram como relevante a agressão e a situação de violência, e sugeriram que a mulher poderia evitar a violência e deveria agir no sentido de dar atenção ao agressor, como uma possibilidade de ajudá-lo. Os dados deixam claro que, a depender da representação que o sujeito constrói do conflito apresentado, a situação de violência passa a ser vista de modo diferenciado: se, para os sujeitos do primeiro grupo, o raciocínio se organiza a partir do comportamento agressivo do personagem masculino, para o segundo grupo, esse mesmo personagem é tido como vítima da situação e dos conflitos vivenciados internamente. Em cada um dos casos, a relação entre o casal, assim como a solução para o conflito, acaba por organizar-se de forma diferente.

Arantes, Sastre e González finalizam apontando para a riqueza e a diversidade das representações que subsidiam o posicionamento de cada um dos sujeitos frente à situação de violência contra a mulher. Além disso, em contraposição à cultura que prioriza uma imagem de dominação do homem sobre a mulher, apontam para a necessidade de processos de socialização que permitam aos sujeitos identificar e combater a violência de gênero.

Outra pesquisa a ser mencionada é a de Affonso (2008), que buscou investigar a influência dos estados emocionais na organização do pensamento frente à resolução de conflitos que envolvem a violência de gênero. A amostra foi composta por 120 sujeitos, de 18 a 35 anos – estudantes de cursos noturnos de um centro profissionalizante localizado na região metropolitana de Campinas-SP –, sendo 60 do sexo masculino e 60 do sexo feminino. Os participantes foram divididos em dois grupos, sendo que cada grupo foi levado a experimentar estados emocionais diferenciados (positivo e negativo), em procedimento semelhante ao que já havia sido desenvolvido por Arantes (2000). Como instrumento, a pesquisadora utilizou-se de uma situação de conflito que relatava a briga de um casal, na qual o marido se opunha à decisão da mulher de retornar aos estudos – após uma vida voltada para os afazeres domésticos e o cuidado com os filhos –, culminando em uma agressão física contra a mulher. Os participantes deveriam responder, por escrito, a questões concernentes aos seus pensamentos, sentimentos e possíveis ações diante do conflito apresentado.

Os modelos organizadores identificados em cada uma das respostas obtidas foram posteriormente dispostos em dois grupos mais amplos, que agregavam, por um lado, os

raciocínios que demonstravam preocupação com os princípios éticos e, por outro, aqueles que faziam, de alguma forma, menção a princípios não éticos. Com essa análise, Affonso pôde verificar uma variação no raciocínio dos sujeitos em função tanto do estado emocional quanto do sexo dos participantes. Nesse sentido, a maioria dos sujeitos do grupo positivo utilizou-se de raciocínios que faziam referência aos princípios éticos, em defesa dos interesses, dos direitos e do bem-estar de ambos os protagonistas. No grupo negativo, em contrapartida, essa distribuição se inverte. Com relação ao gênero, a pesquisadora verificou a presença de estereótipos e de representações cristalizadas, tanto por parte dos participantes femininos quanto por parte dos participantes masculinos. Além disso, Affonso chama a atenção para o fato de que muitos dos sujeitos, sobretudo do sexo masculino, não atribuíram relevância à violência sofrida pela personagem – visto que esse foi um elemento que com frequência não foi abstraído –, deixando transparecer uma forte influência de nossa cultura centrada na dominação masculina e na naturalização das desigualdades entre homens e mulheres.

Prosseguindo na apresentação das pesquisas, gostaríamos aqui de enfatizar o estudo de Lemos-de-Souza (2008), o qual teve como objetivo investigar as representações de gênero expressas pelos sujeitos jovens, e, para tanto, analisou os modelos organizadores do pensamento que embasavam o raciocínio de jovens diante de uma situação de homofobia na escola. A pesquisa envolveu 400 jovens, de 15 a 21 anos, compreendendo estudantes tanto de escolas públicas quanto de particulares, localizadas nos estados de São Paulo (em Santo André e São Bernardo do Campo) e também no Mato Grosso (na cidade de Rondonópolis). O instrumento apresentado consistia de duas histórias, em que os personagens vivenciavam uma situação de discriminação sexual e de gênero. Em uma das histórias, os personagens envolvidos eram meninas e, na outra, meninos. Os sujeitos que compunham a amostra da pesquisa deveriam, após a leitura da história, responder a quatro questões que versavam sobre os pensamentos, os sentimentos e as ações dos protagonistas.

Ao extrair os modelos organizadores do pensamento aplicados pelos jovens participantes, Lemos-de-Souza buscou identificar as representações de gênero presentes, e verificou a presença tanto de estereótipos de gênero quanto de representações que fugiam de tais visões cristalizadas. O autor verificou que os modelos organizadores aplicados diante do conflito que envolvia meninas foram diferentes para o mesmo conflito envolvendo meninos, de modo a observar que as representações de gênero exercem grandes influências na forma como o sujeito resolve os conflitos interpessoais. Cabe destacar que os sujeitos tenderam a aplicar modelos embasados em estereótipos de gênero quando se referiam aos personagens do sexo oposto, o que não aconteceu com tanta frequência diante da situação de conflito

envolvendo os personagens do mesmo sexo. Além disso, os sujeitos do estado de São Paulo tenderam a utilizar uma diversidade maior de modelos organizadores do que aqueles do estado do Mato Grosso, sugerindo que os aspectos culturais exercem influências na cristalização dos estereótipos de gênero, os quais servem de base para a resolução dos conflitos. Nesse sentido, Lemos-de-Souza verificou variações no raciocínio dos jovens em função do sexo dos participantes e também do estado (São Paulo ou Mato Grosso) ao qual pertenciam.

A pesquisa de Vasconcelos e seus colaboradores (VASCONCELOS; BELLOTTO; ENDO, 2007; VASCONCELOS et al., 2010) também merece destaque. Buscando compreender a temática da indisciplina em sala de aula, os autores investigaram a representação de estudantes de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Para tanto, como instrumentos de pesquisa, foi realizada entrevista semidiretiva e a apresentação de duas situações de conflito versando sobre episódios de indisciplina em sala de aula. Os dados foram coletados junto a 20 estudantes de 2ª série e 20 estudantes de 4ª série de uma escola pública da cidade de Assis, SP. A análise dos dados revelou as singularidades e as regularidades no raciocínio dos sujeitos diante das situações de conflito, e a diversidade de modelos organizadores possibilitou aos autores verificar a importância dos conteúdos afetivos e socioculturais no julgamento moral. Ademais, a partir dos resultados obtidos, Vasconcelos, Belloto e Endo apontam para a necessidade de novas investigações que busquem aprofundar as discrepâncias entre os valores e as ações morais.

Por fim, um último trabalho que gostaríamos de enfatizar é o de Pinheiro (2009), que busca estudar a generosidade, enquanto um valor moral, a partir da investigação do papel regulador exercido por sentimentos de culpa e vergonha, bem como pela integração dos valores dos sujeitos. Para a realização da pesquisa, apresentou-se um questionário a 160 estudantes do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas da periferia da cidade de São Paulo, contendo uma situação de conflito moral envolvendo a generosidade. O questionário utilizado e analisado foi composto por questões que buscavam verificar os sentimentos dos personagens envolvidos na situação e do próprio sujeito. A partir da identificação dos modelos organizadores presentes nas respostas, Pinheiro verificou que grande parte dos participantes (88% dos sujeitos) aplicou modelos que integravam o valor de generosidade ao valor de amizade e, nestes raciocínios, fizeram-se também presentes os sentimentos morais de culpa e vergonha.

Acreditamos que a pesquisa de Pinheiro traz contribuições tanto para o estudo da moralidade – ao se embasar no conceito de integração de valores e ampliar a abrangência da

moral para além de uma visão racionalista e deontológica – quanto para o próprio aprofundamento da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Do ponto de vista metodológico, o trabalho possui o diferencial de analisar, de modo integrado, todas as respostas de um mesmo sujeito – a exemplo do que já havia feito, anteriormente, a pesquisa de Arantes, Sastre e Gonzáles (2007, 2010). De acordo com Pinheiro, a análise das questões de modo simultâneo, para um mesmo sujeito, permitiu obter uma perspectiva mais apurada do raciocínio, e de que modo o valor generosidade se apresentava nessa dinâmica. Entendemos que essa opção permite que, de fato, o processo de análise contemple, de modo mais refinado, os elementos, os significados e as implicações/relações que configuram os modelos organizadores do pensamento dos sujeitos, de modo que consideramos tal procedimento como uma contribuição importante do ponto de vista metodológico.

Além dos trabalhos aqui apresentados, cabe ressaltar a existência de outras pesquisas no contexto nacional, desenvolvidas com base na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento (LEMOS-DE-SOUZA, 2003; PÁTARO, 2007; MARTINS, 2008; STACH-HAERTEL, 2009). Acreditamos, no entanto, a partir do exposto, ter resgatado um pouco do modo como vêm sendo realizadas as investigações pautadas na teoria aqui apresentada, e que trazem contribuições, sobretudo, ao campo da moralidade humana.

Para sintetizar o que expusemos até o momento, pensamos ser conveniente enumerar alguns pontos que se fazem especialmente relevantes para o contexto do presente trabalho.

Em primeiro lugar, devemos reconhecer que, por meio dos modelos organizadores do pensamento, é possível estudar a complexidade do funcionamento mental, na medida em que temos acesso à forma como os sujeitos representam mentalmente as situações com as quais lidam. Todas as pesquisas aqui apresentadas deixam evidente esse fato, demonstrando que os pressupostos teóricos e metodológicos da teoria nos permitem investigar as configurações de elementos, de significados e de implicações/relações que embasam os diferentes modos de conduta dos sujeitos. Este é um ponto importante, que contribui para a investigação que aqui se constrói: ao termos acesso à forma como o sujeito representa a realidade, torna-se também possível levá-lo a atentar para outros elementos que, até então, não haviam sido considerados como significativos em seu raciocínio, pois, de acordo com Herrero e Sastre (2003), para representar e compreender a realidade, o ser humano faz uso, nas situações concretas, de modelos organizadores focalizando determinados aspectos que lhe são relevantes; no entanto, é possível levarmos o sujeito a representar a mesma situação de outras formas, na medida em que ele, ao descentrar-se de tais situações, passe a incluir explicitamente outros elementos que anteriormente não haviam sido encarados como significativos.

No contexto de nossa pesquisa – que visa compreender o raciocínio empregado pelos sujeitos que se engajam em projetos vitais e, mais especificamente, o papel desempenhado pela dimensão afetiva – este é um ponto que consideramos ser de grande relevância, pois a teoria possibilita que sejam identificados como se organizam os elementos, os significados e as relações/implicações que estão ou não presentes no raciocínio dos jovens entrevistados, e de que forma tais raciocínios se relacionam ou não ao engajamento dos sujeitos em projetos vitais. Se almejamos identificar processos educativos que fomentem a construção de projetos vitais pelos sujeitos jovens, este nos parece ser um aspecto fundamental.

Outro ponto significativo, que ficou bastante evidenciado pela apresentação das pesquisas anteriormente relatadas, é o de que a teoria enfatizada no presente capítulo reconhece a indissociabilidade entre cognição e afetividade. Conforme já expusemos anteriormente, parte-se do princípio de que o funcionamento mental não se baseia apenas nos recursos operatórios, e abre espaço para considerarmos o papel desempenhado por outros elementos que não apenas as estruturas mentais. Desse modo, torna-se possível investigar a influência de fatores como os valores do sujeito (PINHEIRO, 2009), seus sentimentos e suas emoções (ARANTES, 2000; AFFONSO, 2007), os aspectos socioculturais (TREVISOL, 2002; ARANTES; SASTRE; GONZÁLES, 2007, 2010; LEMOS-DE-SOUZA, 2008), dentre outros. Diante do exposto, para além de uma compreensão estrutural do pensamento, a teoria dos Modelos Organizadores nos parece mais adequada para dar conta da diversidade dos sujeitos e da complexidade do funcionamento mental, na medida em que permite considerar diferentes raciocínios diante de uma dada realidade, bem como os diversos aspectos que influenciam o pensamento humano. É nesse sentido, portanto, que entendemos a presente teoria como profícua para a investigação sobre as possíveis influências da dimensão afetiva na elaboração dos projetos vitais dos sujeitos jovens.

Essa perspectiva teórica ora apresentada, ao compreender que o funcionamento mental opera na articulação entre os aspectos estruturais internos e os conteúdos presentes na realidade, também contribui com a presente pesquisa no sentido de romper com uma visão evolucionista, que encara o desenvolvimento humano como uma sequência de complexidade crescente. Em diferentes pesquisas realizadas fica demonstrado que a diversidade no raciocínio dos sujeitos não está vinculada apenas aos aspectos estruturais: pesquisas desenvolvidas junto a sujeitos de diferentes faixas etárias (TREVISOL, 2002; HERRERO; SASTRE, 2003; ARANTES; SASTRE; GONZÁLES, 2007, 2010) verificaram que as variações no raciocínio em função da idade dos sujeitos, embora estejam presentes, não são suficientes para explicar a complexidade do funcionamento mental do ser humano. Herrero e



Sastre (2003) nos auxiliam na compreensão desse aspecto. Para as autoras, o desenvolvimento humano não deve ser considerado como uma sequência invariável de estágios, de estruturas ou de operações que se desenvolvem naturalmente. Isso não significa, no entanto, que não seja possível visualizar um marco evolutivo geral, que seja aberto às diversidades e à complexidade das relações que o ser humano estabelece com seu entorno (HERRERO; SASTRE, 2003, p. 225).

Podemos assim verificar que a teoria em questão se faz coerente com uma perspectiva de desenvolvimento humano que considere a diversidade e a complexidade dos sujeitos, deixando de lado um princípio de evolução universal que caminha de um estágio inferior para outro de maior complexidade. A partir de discussões apresentadas em capítulos anteriores, entendemos que este é um ponto fundamental para a pesquisa que aqui desenvolvemos.

Por fim, uma última observação que gostaríamos de expor diz respeito à contribuição da presente teoria do ponto de vista metodológico. Como pudemos verificar, não se estabelecem *a priori* categorias nas quais os sujeitos devem se enquadrar. Ao se propor a compreender o funcionamento mental, essa perspectiva permite que o raciocínio seja analisado a partir dos próprios dados coletados. Nesse sentido, Arantes (2000), ao se remeter à Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, afirma que:

Do ponto de vista metodológico, o que nos atrai nessa teoria, e que constitui um grande avanço conceitual, é o fato de não trabalharmos com categorias pré-determinadas de modelos organizadores. Eles são extraídos a partir das respostas dos sujeitos e não por inferências prévias do pesquisador. Isso significa que os modelos organizadores encontrados não se repetem necessariamente em outras situações e com outra amostra. (ARANTES, 2000, p. 144).

De modo análogo, voltando-se especificamente ao campo da moral, Vasconcelos et al. (2010) argumentam que:

[...] a proposta da Teoria dos Modelos não é criar categorias prévias e fixas de análise. As contribuições dos estudos com essa perspectiva sobre a moralidade avançam quando rompem com a análise baseada exclusivamente nos estágios, que apontam, predominantemente, as estruturas lógicas envolvidas na avaliação e solução do conflito moral. Desse modo, o modelo organizador, como unidade de análise do funcionamento psíquico, é um sistema aberto, não sendo definido somente pela estrutura. (VASCONCELOS et al., 2010, p. 214).

Nesse sentido, no processo de identificação dos elementos, dos significados e das implicações e/ou relações, o/a pesquisador/a se pauta nas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, na busca por regularidades – o que se repete, aquilo que é comum e similar – e

também por não regularidades – ou seja, a diversidade e as singularidades dos diferentes raciocínios diante uma mesma situação. Desse modo, enquanto referencial teórico-metodológico, a teoria permite que o psiquismo humano seja estudado de modo mais aprofundado, aproximando-se ainda mais dos dados reais e concretos obtidos junto aos sujeitos, em detrimento das possíveis inferências e hipóteses levantadas previamente pelo/a pesquisador/a.

Sendo assim, entendemos que a análise por meio dos modelos organizadores do pensamento permite uma investigação quanto às tendências no raciocínio, possibilitando ao pesquisador elucidar as relações entre diferentes modos de pensar, sentir e agir, expressos nos elementos, nos significados e nas implicações/relações que compõem o modelo organizador. Isso não significa, no entanto, que o papel desempenhado pelo pesquisador seja neutro: ao identificar e analisar os modelos organizadores presentes no raciocínio dos sujeitos, entendemos que o pesquisador certamente será influenciado por suas crenças e experiências, e também pelos seus próprios sentimentos, por suas emoções e por seus desejos – em concordância, inclusive, com os pressupostos anteriormente destacados em nosso trabalho.

Por todo o exposto, acreditamos que a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento apresenta-se como adequada aos objetivos da presente pesquisa e, ao mesmo tempo, aos pressupostos já apresentados em capítulos anteriores. Ao adotarmos a teoria em questão como fundamento teórico e metodológico, temos a possibilidade de apreender os sentimentos e as emoções presentes no do raciocínio dos sujeitos, bem como o modo como tais elementos se relacionam aos projetos vitais nos quais os sujeitos jovens se engajam.

## **CAPÍTULO V**

### **O PLANO DA INVESTIGAÇÃO**

Este capítulo tem como objetivo apresentar o plano da investigação desenvolvida, ressaltando-se os procedimentos metodológicos utilizados e buscando uma articulação entre os referenciais expostos anteriormente. Nesse sentido, são apresentados a seguir os objetivos, instrumentos, participantes da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados obtidos.

#### **5.1 Problematização e objetivos da pesquisa**

A presente pesquisa busca investigar a influência da dimensão afetiva, em especial das emoções e dos sentimentos, na construção de projetos vitais dos jovens. Para tanto, partimos dos estudos sobre o conceito de projetos vitais da juventude (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2009), utilizando também o referencial teórico-metodológico dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999a).

Nosso estudo se insere no âmbito da psicologia e da educação, e tem como proposta contribuir com as discussões acerca do funcionamento psíquico e mental, das relações entre cognição e afetividade, em especial no que diz respeito ao raciocínio moral, e dos processos educativos voltados para a juventude.

Nos capítulos anteriores pudemos verificar que, em grande parte da literatura, os estudos voltados para a juventude acabam por associar essa etapa da vida a um momento de crise, de problemas e de transição entre a infância e a vida adulta, encarando os jovens em seus aspectos negativos, como sujeitos conflituosos, rebeldes e incompletos. Além disso – e em especial na psicologia –, a juventude tem sido entendida a partir de um modelo homogêneo e universal, modelo que acaba por deixar em segundo plano as especificidades e a diversidade dos sujeitos jovens, bem como dos significados que atribuem a suas vivências e relações. Como contraponto a essa perspectiva, partimos de uma visão que considera a diversidade dos sujeitos jovens, e encara a(s) juventude(s) em suas especificidades, como uma categoria construída a partir de critérios históricos, sociais e culturais (SPOSITO, 1997, 2002, 2009; DAYRELL, 2002, 2003; MELUCCI, 1997; MELUCCI; FABRINI, 2000). Em paralelo,

entendemos o movimento da psicologia positiva (SELIGMAN; CZIKSZENTMIHALYI, 2000; GABLE; HAIDT, 2005; PALUDO; KOLLER, 2006, 2007) como uma possibilidade de voltarmos nosso olhar para as potencialidades e para os aspectos positivos do desenvolvimento da juventude. Nesse sentido, a intenção passa a ser a de compreender e de investigar os aspectos que influenciam de modo favorável na vida, no bem-estar e no desenvolvimento dos seres humanos – mesmo diante das adversidades –, a fim de subsidiar práticas, processos educativos e políticas que contribuam cada vez mais para a superação das desigualdades do mundo contemporâneo.

Diante desse movimento, encontramos, nos estudos sobre projetos vitais (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2009), uma via de investigação que permite o aprofundamento de questões acerca das vivências, das perspectivas e do desenvolvimento moral da juventude. Esse conceito relaciona-se, conforme pudemos verificar, a objetivos almejados pelos jovens e que sejam ao mesmo tempo significativos para o sujeito e também para o mundo além do *self*. O engajamento dos jovens em projetos vitais, o que guarda intensas relações com o desenvolvimento moral, é visto por Damon e seus colaboradores como positivo, na medida em que, por meio dos projetos vitais, o jovem atribui significado a seus planos, a suas escolhas e a suas ações, possibilitando um sentido ético à sua vida. Acreditamos que as pesquisas sobre projetos vitais podem contribuir com os estudos acerca da juventude, na medida em que possibilitam uma compreensão do modo como os sujeitos jovens vêm vivenciando essa etapa da vida, ao enfatizar seus interesses, suas preocupações, suas necessidades e os valores que vêm priorizando.

A opção pelo estudo acerca dos projetos vitais justifica-se também pela busca por uma perspectiva mais abrangente de moralidade. Vimos que o campo da psicologia moral consolidou-se com base em uma perspectiva unidimensional de moralidade, colocando em primeiro plano uma “ética da justiça”, baseada em aspectos universais e impessoais, fundamentados na razão e na cognição, e desvinculados, portanto, das relações interpessoais estabelecidas pelos sujeitos reais e de elementos subjetivos como os desejos, os interesses pessoais e os sentimentos e emoções (ARANTES, 2003; BENHABIB, 1992a, 1992b; NISAN, 2004; HAIDT, 2001). A partir dos estudos apontados em capítulos anteriores, argumentamos que tal perspectiva é decorrente da separação e da hierarquização dos aspectos afetivos e cognitivos, que trouxeram consequências para diferentes campos de conhecimento.

Nesse sentido, pudemos verificar que, historicamente, a psicologia veio estudando separadamente os processos cognitivos e afetivos, ressaltando a primazia da cognição sobre a afetividade. Dessa forma, os processos psicológicos relacionados à dimensão afetiva

acabaram ficando em segundo plano, de modo que muitos dos estudos acerca do papel desempenhado pelas emoções e pelos sentimentos no psiquismo acabam por encará-lo como subordinado aos processos cognitivos (ARANTES, 2002, 2003; MORENO et al., 1999b; SASTRE; MORENO, 2002, 2003).

Acreditando que os processos afetivos possuem tanta importância quanto os cognitivos no funcionamento psíquico e no raciocínio moral, entendemos serem necessárias novas perspectivas que possibilitem o estudo do papel que os sentimentos e as emoções exercem no julgamento e nas ações morais, bem como no desenvolvimento moral e na construção de valores pelo sujeito. Diante disso, nossa pesquisa visa aprofundar a compreensão das relações entre cognição e afetividade, em especial no que diz respeito à moralidade humana. É nesse contexto que se insere o conceito de projetos vitais da juventude, o qual nos parece coerente com os pressupostos aqui apresentados, e nos permite compreender e investigar a formação da personalidade moral, a constituição da identidade dos jovens e o processo de construção de valores. Acreditamos, assim, que os estudos acerca dos projetos vitais podem nos auxiliar na compreensão de uma perspectiva de moralidade mais abrangente, que permite a integração dos aspectos universais e particulares, público e privado, cognitivos e afetivos.

Em síntese, dois princípios embasam a problemática de nossa investigação. Do ponto de vista dos estudos sobre a juventude, buscamos uma visão positiva do desenvolvimento, das potencialidades dos sujeitos, permitindo ao mesmo tempo um olhar para a complexidade e a diversidade das experiências e do desenvolvimento dos jovens na sociedade contemporânea. Do ponto de vista dos estudos sobre a moralidade humana, buscamos enfatizar as relações entre cognição e afetividade, considerando que os projetos vitais se constroem com base em uma dinâmica cognitivo-afetiva do sujeito, onde a dimensão afetiva – assim como a cognição – desempenha um papel fundamental, por meio de aspectos como os sentimentos, as emoções e os valores.

Em vista do exposto, optamos pela Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999a) que, enquanto fundamento teórico e metodológico, permite entender o funcionamento psíquico e moral a partir da indissociabilidade entre cognição e afetividade, uma vez que considera os processos cognitivos e afetivos que atuam no raciocínio humano. Além disso, essa teoria, por considerar a complexidade do raciocínio humano e não trabalhar com categorias prévias de análise, permite-nos visualizar a diversidade e as idiosincrasias do pensamento e, em especial, dos valores presentes no raciocínio e do modo como os jovens vêm significando suas vivências e suas perspectivas.

Com base nos referenciais aqui explicitados, o objetivo central da presente

investigação, de caráter qualitativo e exploratório, consiste em analisar a função psíquica dos sentimentos e das emoções no raciocínio humano, e de que forma subsidiam os projetos vitais elaborados pelos sujeitos jovens. O problema da pesquisa pode ser assim delimitado:

*Que papéis os sentimentos e as emoções podem exercer na construção dos projetos vitais de jovens de 15 a 17 anos, estudantes de instituição pública de Ensino Médio do estado do Paraná?*

A partir do problema central, delimitamos alguns objetivos específicos, a seguir, os quais nos auxiliam no atendimento à problemática geral de nossa pesquisa:

- a) identificar e analisar os modelos organizadores do pensamento aplicados pelos jovens ao comentarem sobre seus sentimentos e suas emoções diante de seus interesses e de suas preocupações centrais, no que tange a: envolvimento, ações, obstáculos, perspectivas de futuro;
- b) analisar as possíveis relações entre os sentimentos, as emoções e os valores no raciocínio dos sujeitos e o engajamento ou não dos jovens em projetos vitais;
- c) identificar e analisar possíveis variações no raciocínio em função do gênero.

A partir dos objetivos específicos aqui destacados, acreditamos que será possível analisar e discutir os papéis que os sentimentos e as emoções podem exercer na elaboração dos projetos vitais dos sujeitos jovens.

Como pano de fundo, há ainda duas discussões essenciais que, a partir dos dados e da análise decorrente, gostaríamos também de traçar. Em primeiro lugar, ao adotarmos, na compreensão do funcionamento psíquico, o referencial da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, temos como intenção verificar de que forma tal perspectiva pode contribuir com as discussões teóricas e também metodológicas referentes aos estudos sobre os projetos vitais da juventude. Em segundo lugar, uma vez que nossas preocupações recaem também sobre o campo da educação, buscamos analisar as implicações que nosso estudo pode trazer aos processos educativos voltados para a juventude brasileira.

## 5.2 Instrumento

Para atender aos objetivos da investigação, os dados foram coletados a partir de duas entrevistas semiestruturadas, realizadas junto aos participantes, elaboradas com base no roteiro proposto por Damon (2009).

A primeira entrevista teve a intenção de elucidar as preocupações, as metas e as ações dos jovens com relação a seu cotidiano e a seus planos para o futuro. Cabe ressaltar que o roteiro apresentado por Damon (2009) foi adaptado ao contexto brasileiro e aos objetivos da presente pesquisa, inserindo-se também algumas questões que permitissem contemplar os sentimentos e as emoções referentes a tais preocupações, metas e ações. Desse modo, a primeira entrevista configurou-se pelas seguintes etapas:

- a) em um primeiro momento, volta-se para alguns aspectos do *self*, da vida do sujeito, e de sua relação com o mundo mais amplo, enfocando questões como identidade, ações, mundo ideal;
- b) em seguida, solicita que o sujeito apresente e justifique os três elementos mais importantes em sua vida: X, Y e Z;
- c) a próxima etapa da entrevista versa em torno da questão central (X), procurando verificar de que forma tal questão se relaciona a ações, a escolhas e a planejamentos realizados pelo sujeito. É nesse momento que se inserem também as perguntas concernentes aos sentimentos e às emoções relacionados à questão central;
- d) por fim, são realizadas algumas questões concernentes especificamente aos projetos de futuro do jovem entrevistado.

Já na segunda entrevista realizada, a intenção foi retomar os relatos apresentados pelo jovem, possibilitando uma confirmação, um aprofundamento ou uma reflexão diante das principais questões anteriormente apontadas. Os roteiros das duas entrevistas, na íntegra, encontram-se no Apêndice A.

### 5.3 Participantes

Participaram da presente investigação<sup>27</sup> 30 jovens de 15 a 17 anos, estudantes do Ensino Médio de escola pública do interior do estado do Paraná, sendo 15 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Os jovens entrevistados são estudantes do 2º ano do Ensino Médio, do período matutino, em um colégio estadual localizado na região periférica do município. O colégio atende a famílias de baixa renda, de modo que 40% dos participantes declararam que exercem ou já exerceram algum tipo de atividade remunerada nos últimos 12 meses. Do total de jovens entrevistados, a grande maioria (86%) mora com os pais (pai e/ou mãe), 3 deles com os avós e uma das jovens mora com o irmão. Quanto à escolaridade dos familiares, os pais e as mães, em grande parte, possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto (43% e 53%, respectivamente)<sup>28</sup>.

### 5.4 Procedimentos de coleta de dados<sup>29</sup>

A proposta da investigação foi inicialmente apresentada aos jovens estudantes, que participaram voluntariamente da pesquisa, garantindo-se o sigilo e o anonimato dos dados coletados. Após consentimento do participante, e também de seu representante legal, cada jovem foi entrevistado individualmente, em dois momentos diferentes, com um intervalo de aproximadamente 45 (quarenta e cinco) dias. As entrevistas, realizadas na própria instituição escolar, foram gravadas e, posteriormente, transcritas pela própria pesquisadora.

### 5.5 Procedimentos para análise dos resultados

O processo de análise dos dados obtidos deu-se com base nos procedimentos

---

<sup>27</sup> Cabe ressaltar que este projeto vincula-se à pesquisa intitulada “O papel dos sentimentos e emoções nos projetos de vida (*purpose*) dos jovens de cinco regiões brasileiras”, que busca estudar os projetos vitais da juventude a partir de uma amostra mais ampla. Tal pesquisa vem sendo desenvolvida com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e é coordenada pela Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes.

<sup>28</sup> Esses dados foram obtidos a partir de questionário socioeconômico aplicado junto aos sujeitos, e apresentado no Apêndice B. Tal instrumento, adaptado aos objetivos da presente investigação, foi baseado no questionário presente em: LIBÓRIO; KOLLER (Orgs). *Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

<sup>29</sup> Os procedimentos para a coleta dos dados atenderam às diretrizes dispostas no Primeiro Documento elaborado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da FEUSP. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelo(a) responsável legal, encontra-se no Apêndice C.



metodológicos da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Consistiu, portanto, na identificação dos elementos abstraídos, significados atribuídos e implicações e/ou relações estabelecidas entre os elementos e seus significados no que concerne ao raciocínio dos jovens diante das entrevistas realizadas.

Por meio dos modelos organizadores, foi possível analisar tanto os elementos que configuram um projeto vital (objetivo, ações, planos, justificativas) quanto os sentimentos e as emoções presentes no raciocínio.

É importante ressaltar que a identificação dos modelos organizadores do pensamento não se dá *a priori*, mas se realiza a partir do próprio raciocínio apresentado pelos participantes da pesquisa. Uma vez que nosso objetivo consiste em investigar o raciocínio que sustenta o desenvolvimento e a construção dos projetos vitais, nosso enfoque não recai sobre *quais* os projetos vitais ou os sentimentos e as emoções citados pelos sujeitos, mas *de que forma* os sentimentos e emoções aparecem relacionados às ações, às escolhas, aos planos, que, por sua vez, constituem (ou não) os projetos vitais dos jovens. Em outras palavras, estamos em busca de identificar e analisar, primordialmente, os aspectos funcionais do pensamento, a dinâmica que sustenta o raciocínio dos jovens, compreendendo, com base na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, que tal funcionamento não se dá de forma desvinculada dos aspectos estruturais e dos conteúdos que constituem o raciocínio. Por esse motivo, para a identificação dos modelos organizadores aplicados por cada participante, a partir de nosso instrumento de pesquisa, entendemos ser mais coerente que nossa análise levasse em conta as entrevistas em sua totalidade, e não apenas algumas das perguntas que a compõem, o que nos permitiu um olhar amplo sobre o raciocínio construído pelos jovens e sobre as relações que integram os diferentes conteúdos abordados nas entrevistas.

A ênfase nos aspectos funcionais do pensamento exigiu um processo de análise que nos permitisse verificar de que forma se articulam diferentes elementos, significados e implicações/relações, os quais se encontram expressos nos diferentes momentos da entrevista e que sustentam os modelos organizadores aplicados. Diante da complexidade dos dados obtidos, fomos em busca tanto das regularidades quanto das não regularidades na dinâmica do raciocínio, as quais nos permitiram investigar os papéis que os sentimentos e as emoções podem desempenhar no processo de construção dos projetos vitais.

Desse modo, no contexto da presente pesquisa, o processo de identificação dos modelos organizadores compõe-se de diferentes passos. Tais passos levam em conta os objetivos específicos de nossa investigação, de modo que orientam e subsidiam a delimitação dos modelos organizadores aplicados pelos sujeitos participantes. Esse processo metodológico

torna-se necessário, conforme já apontamos, na medida em que nossa análise objetiva elucidar categorias que representem os processos, a dinâmica do pensamento. Assim, os passos a serem observados são expostos a seguir:

a) *Levantamento dos principais elementos, significados e implicações/relações apontados por cada jovem nos diferentes momentos das entrevistas realizadas.* Tendo por base o roteiro do instrumento utilizado, e a partir da leitura e da releitura das entrevistas de cada participante, buscamos identificar os principais aspectos relatados pelos sujeitos no que tange a: mudanças no mundo; questões mais importantes apontadas; envolvimento com a questão central; ações e importância atribuída à questão central; obstáculos e conflitos vivenciados; histórico do envolvimento com a questão central; projeto de vida e perspectivas de futuro. A partir dessa análise, foi possível verificar que tipos de elementos são tidos como importantes, e como tal importância se justifica para o sujeito. Essa análise possibilitou, igualmente, uma aproximação ao modo como o sujeito se envolve com os elementos que aponta como importantes (se são centrais ou não, se orientam objetivos, ações e planos).

b) *Identificação dos diferentes momentos da entrevista em que o jovem comenta sobre seus sentimentos e suas emoções, e de que forma são referenciados.* Nesse momento, ainda com base na leitura das entrevistas de cada participante, a intenção foi analisar que tipos de sentimentos e de emoções (positivos e negativos) aparecem nos relatos, se são ou não referenciados, como são significados, se aparecem de modo superficial ou aprofundado. Por meio dessa análise, foi possível verificar de que maneira os sentimentos e as emoções integram e organizam o raciocínio aplicado pelos jovens.

c) *Identificação de categorias de análise.* A partir de uma análise interpessoal, essa segunda etapa teve como objetivo realizar um levantamento dos conteúdos mais significativos para a análise, por meio da identificação de semelhanças e de diferenças entre as respostas dos jovens, atentando a cada um dos aspectos levantados nos itens anteriores. A partir dessa etapa, portanto, foi possível delinear algumas categorias de análise que subsidiaram a identificação dos modelos organizadores aplicados. Mais uma vez, é importante deixar claro que os elementos, significados e implicações/relações que nortearam os modelos organizadores identificados foram obtidos a partir das próprias respostas dadas pelos participantes.

d) *Identificação dos modelos organizadores do pensamento, com base nas categorias*

*de análise.* Tendo em vista a integração das categorias de análise nas entrevistas de cada sujeito, foram identificados, a partir de nova leitura das entrevistas com cada um dos sujeitos, os modelos organizadores aplicados, agrupando-se os raciocínios semelhantes e evidenciando-se os elementos abstraídos, significados atribuídos e implicações/relações presentes em cada um deles. Essa etapa envolve a descrição das principais características dos modelos organizadores identificados, bem como uma análise da distribuição dos participantes nos modelos e submodelos.

e) *Identificação de categorias de modelos organizadores do pensamento, tendo em vista os objetivos da investigação.* Para uma discussão mais aprofundada dos resultados obtidos, a última etapa de nossa análise consistiu na organização dos modelos organizadores identificados em categorias de modelos, a partir de eixos de análise que levam em conta os objetivos de nossa investigação e os dados mais relevantes obtidos.

Acreditamos que a explicitação de cada um desses passos nos auxilia na melhor compreensão dos aspectos funcionais do pensamento, possibilitando que nos aproximemos da dinâmica que constitui os diferentes raciocínios dos sujeitos participantes no contexto da entrevista realizada. Desse modo, entendemos que, por meio das etapas aqui descritas, seja possível analisarmos a dinâmica do raciocínio no que diz respeito ao comprometimento com projetos vitais e, mais especificamente, ao papel que os sentimentos e as emoções podem exercer nesse processo. Por fim, a partir de tais procedimentos, acreditamos que seja também possível tecermos considerações a respeito das contribuições que a perspectiva teórico-metodológica dos Modelos Organizadores do Pensamento pode trazer para o estudo dos projetos vitais da juventude.

## **CAPÍTULO VI**

### **APRESENTAÇÃO DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO**

Apresentamos a partir de agora os modelos organizadores aplicados pelos sujeitos, identificados a partir das entrevistas realizadas.

O processo de identificação dos modelos organizadores aqui apresentados envolveu a leitura e releituras dos dados coletados, bem como uma série de etapas, tendo em vista os objetivos de nossa investigação. No intuito de possibilitar uma maior aproximação com a dinâmica que sustenta o raciocínio dos jovens participantes, acreditamos ser importante apresentarmos os resultados obtidos em cada uma dessas etapas.

Antes, porém, ressaltamos que nosso objetivo é o de verificar o *raciocínio* utilizado pelos jovens no que diz respeito a seus projetos vitais e, mais especificamente, aos possíveis papéis desempenhados pelos sentimentos e pelas emoções. Assim, sem desconsiderar a influência dos aspectos estruturais e também dos conteúdos que constituem o raciocínio, estamos em busca de investigar os aspectos funcionais do pensamento humano, ou seja, a dinâmica que sustenta o raciocínio. Ainda a esse respeito, nossa preocupação central, para além de verificar *quais* os aspectos que o jovem elege como sendo mais importantes em sua vida (ex.: família, estudos, amigos, etc.), é a de identificar *de que forma* tais aspectos aparecem relacionados aos sentimentos e às emoções do sujeito e aos componentes do projeto vital. Na mesma linha, nosso trabalho, ao identificar *quais* são os sentimentos e as emoções citados, buscará verificar, sobretudo, *de que forma* aparecem no raciocínio dos jovens. Esses foram, portanto, os aspectos levados em conta no processo de identificação dos modelos organizadores aplicados, e que serão priorizados na apresentação dos dados.

#### **6.1 Categorias de análise**

##### **6.1.1 Natureza dos sentimentos e das emoções comentados**

Em um primeiro momento, julgamos relevante identificar, a partir das entrevistas realizadas junto aos participantes, a natureza dos sentimentos e das emoções comentados.

Para tanto, as entrevistas com cada participante foram analisadas levando-se em conta todas as questões que solicitavam que o sujeito comentasse sobre seus sentimentos diante das situações abordadas, além de, eventualmente, os relatos em que o jovem fazia espontaneamente referência aos sentimentos.

A partir da análise, pudemos identificar, no raciocínio dos participantes, duas diferentes categorias. A tabela abaixo apresenta, descreve e exemplifica as categorias encontradas:

Tabela 1 – Natureza dos sentimentos e das emoções comentados pelos jovens

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
<i>Self</i>	Emoções e sentimentos expressos fazem referência ao bem-estar do próprio sujeito.	<i>[Me sinto] Feliz. Não falta nada pra mim, eu tenho o que eu gosto de fazer. (M05, 15 anos)</i>
<i>Além do self</i>	Emoções e sentimentos expressos fazem referência ao bem-estar do próprio sujeito e demonstram, ao mesmo tempo, preocupação com o bem-estar de outras pessoas.	<i>Senti triste porque eu fazia as coisas, trabalhava, pegava meu dinheiro e fazia coisas talvez erradas, não no meu ponto de vista, mas no ponto de vista dos outros, então eu me senti triste porque estava magoando pessoas importantes ao meu redor. (M06, 17 anos)</i>

Em uma primeira categoria, portanto, encontram-se os jovens que, ao comentarem sobre seus sentimentos e suas emoções, fazem-no tendo por base apenas seus próprios interesses e bem-estar. No segundo grupo, estão os participantes que comentam sobre seus sentimentos e suas emoções denotando, em algum momento, uma preocupação com o bem-estar e os interesses de outras pessoas. É importante ressaltar que os interesses e o bem-estar pessoal também estão presentes no raciocínio de todos os jovens do segundo grupo; no entanto, foram considerados, nessa categoria, os participantes que, ao longo das entrevistas, fizeram ao menos uma menção a sentimentos e a emoções – positivos ou negativos – tendo por base a preocupação com outras pessoas.

### 6.1.2 Objetivos e projetos almejados

Em um segundo momento, com base em nosso interesse em investigar os projetos vitais dos jovens, buscamos verificar de que modo os participantes comentavam sobre seus projetos de futuro, referenciados pelos objetivos e pelas metas que pretendem alcançar.

Nesse sentido, as entrevistas de cada jovem foram analisadas tendo em vista alguns aspectos que fundamentam o projeto vital (DAMON, 2009), de modo que nosso intuito foi o de identificar:

- a) se o jovem fazia referência espontaneamente a objetivos que pretende alcançar em sua vida, e se tais objetivos estavam presentes em diferentes momentos das entrevistas;
- b) se os objetivos e os projetos mencionados estavam de alguma forma relacionados à questão central indicada pelo sujeito, influenciando ações, escolhas e justificativas apontadas;
- c) se os objetivos e os projetos mencionados se voltavam apenas para interesses e preocupações pessoais ou se contemplavam uma preocupação com o mundo mais amplo.

Encontramos, nesta etapa, três diferentes categorias, apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 2 – Objetivos e projetos no raciocínio dos jovens

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
<b>Projetos não relevantes</b>	Objetivos e projetos possuem pouca relação com as atividades cotidianas e, em geral, são referenciados apenas quando solicitado. O sujeito atribui pouca relevância aos mesmos em suas ações cotidianas e preocupações pessoais.	<i>Em primeiro lugar família, saúde e estudo. [...] Se a família não apoiar, você não vai pra frente, saúde se não tiver você também não vai pra frente e o estudo é a coisa mais importante no dia a dia. [Com 40 anos] Eu nunca pensei muito daqui 2 semanas... [Algum objetivo em vista?] Fora estudar não. [Planos para próximos 5 anos] Primeiro pretendo terminar meus estudos e depois... Não sei. (F13, 15 anos)</i>
<b>Projetos voltados para o self</b>	Objetivos e projetos referenciados são centrais no raciocínio, e voltados primordialmente para os interesses pessoais.	<i>O mais importante é estudar e me formar. [...] Porque quero terminar os estudos pra fazer alguma coisa, terminar logo, arrumar um emprego. Eu mesma ter o meu dinheiro, saber o que fazer.[...] Desde que eu tenho 6 anos não vejo a hora de terminar logo de estudar, arrumar um emprego, sair da casa dos meus pais, ser independente. (F09, 15 anos)</i>
<b>Projetos voltados para o self e para o mundo</b>	Objetivos e projetos referenciados são centrais no raciocínio, e voltados tanto para preocupações pessoais quanto para interesses do mundo mais amplo.	<i>Em primeiro lugar como mais importante é minha mãe e depois meu irmão. Em terceiro os estudos e os cursos. [...] Porque minha mãe, desde pequeno, ela foi pai e minha mãe. [...] Estudar pra eu ser um homem bem sucedido, pra eu ajudar a minha mãe e meu irmão também se ele precisar. (M03, 15 anos)</i>

Como podemos verificar, na primeira categoria estão os jovens participantes que atribuem pouca relevância a seus projetos de futuro, comentando sobre eles apenas quando questionados, ou que estabelecem poucas relações entre suas atividades cotidianas e seus objetivos e aspirações. Em alguns casos, esses jovens apresentam alguns objetivos a serem concretizados, mas que não constituem um projeto, uma vez que não há ações estabelecidas em função de tais metas.

Já na segunda categoria está o grupo de jovens que estabelece planos para o futuro como relevantes e voltados para seus próprios interesses, realizando ações e escolhas em função de tais metas.

Por fim, pudemos verificar uma terceira categoria, na qual se englobam os jovens entrevistados que fazem referência a objetivos e projetos de futuro voltados tanto para os seus próprios interesses quanto para os interesses de outras pessoas, ou do mundo mais amplo.

### 6.1.3 Situações de conflito, obstáculos e dificuldades

A terceira etapa de análise teve como foco a compreensão do modo como os jovens se referiam às situações de conflito, de obstáculos e de dificuldades, relacionadas às questões abordadas nas entrevistas. Ao buscarmos compreender o papel dos sentimentos e das emoções no raciocínio dos participantes – e, em especial, suas possíveis relações com os projetos vitais –, verificamos ser relevante uma análise mais apurada da forma como os sujeitos significam, expressam e lidam com seus conflitos e com os obstáculos e as dificuldades comentados. Essa etapa justifica-se uma vez que entendemos que tais situações nos permitem verificar a dinâmica do raciocínio no que se refere aos significados atribuídos aos sentimentos positivos e negativos, bem como às implicações/relações estabelecidas a partir desses sentimentos.

Entendemos que a situação de conflito expressa uma inadaptação do sujeito diante de determinada situação, ideia ou valor (PUIG, 1998), proporcionando emoções e sentimentos negativos aos sujeitos (LEME, 2004). Nessa perspectiva, os conflitos estão vinculados às dificuldades e aos obstáculos vivenciados, às situações de adversidade experimentadas e aos princípios e aos valores envolvidos em tais situações.

Nesse sentido, buscamos verificar qual era a relevância atribuída pelo jovem aos conflitos, aos obstáculos e às dificuldades vivenciados, quais eram os sentimentos suscitados e de que modo se posicionam diante deles. Esse olhar nos permitiu a identificação de quatro diferentes categorias, que são apresentadas e exemplificadas na tabela a seguir:

Tabela 3 – Posicionamento diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
<b>Passividade</b>	Situações de conflito vistas como pouco relevantes, não havendo necessidade de ações e mudanças para a resolução das situações. Tendem a ser evitadas, negadas ou minimizadas, sendo decorrentes do não cumprimento de um dever, o que contraria o bem-estar pessoal e proporciona sentimentos negativos.	<i>[Obstáculos?] Acho que não. Não tem nada que atrapalhe. [O que vai precisar fazer para que a relação continue boa?] Continuar respeitando-os, fazendo minhas obrigações. [Como se sente?] Acho que eles, pelo que me ensinam, devo respeito a eles, tenho que respeitar ao máximo. (M13, 15 anos)</i>  <i>[Obstáculos?] As más influências de alguns amigos. [Como se sente?] É ruim. Ruim até de ficar perto. [Como lida?] Saio de perto. [Alguma coisa que precisa fazer para manter?] Ser eu mesmo, não mudar do jeito que eu sou. (M05, 15 anos)</i>

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
<b>Reflexão</b>	Situações de conflito entre os interesses pessoais e o dever proporcionam sentimentos negativos, levando o sujeito à reflexão e, em alguns casos, à dúvida sobre como enfrentar as situações vivenciadas.	<i>[Obstáculos?] Os amigos oferecendo as coisas, bebidas, é muito preconceito também, com a gente. [Como se sente?] É difícil. Me deixa com uma coisa ruim, porque você tem que seguir a Deus e os outros ficam fazendo isso pra querer mudar o teu caminho. [Como lida?] Eu falo um monte, [...] começo a falar pra ir pra igreja. [O que vai precisar fazer?] Não ligar para o que eles falam. Mas é difícil. Porque é coisa que os adolescentes mais gostam de fazer, sair, ir pra festa, esses lugares. E a gente não vai. [Como você se sente?] Com vontade de ir, mas na mesma hora... [Sentimentos?] Eu me sinto meio... não sei. (F10, 17 anos)</i>
<b>Ação pontual</b>	Situações de conflito comentadas como significativas, vistas como oportunidade de aprendizagem, crescimento e fortalecimento. Sentimentos negativos levam o sujeito a uma ação ou mudança pontual, entendida como solução efetiva e final para os conflitos vivenciados.	<i>[Quando percebeu que era importante?] Quando eu mais precisei, quando eu soube que eu não era filha de sangue do meu pai e da minha mãe. Então eu comecei a ir pra igreja com meus amigos e minha vizinha. [...] Eu me senti mal porque não conhecia minha mãe e meu pai de sangue, comecei a ir pra igreja. [...] [E isso] Ajudou, eu parei de pensar, comecei a fazer grupo de jovens, então eu esqueci um pouco. [...] Hoje eu nem ligo, nem penso. Pouca gente sabia, eu tinha vergonha, medo de contar pras pessoas. Agora não. [...] Eu entreguei na mão de Deus mesmo, foi isso. [...] Depois disso eu comecei a ir mais e bastante [na igreja], fazer bastante coisa, envolvida. (F01, 16 anos)</i>
<b>Ação projetada</b>	Situações de conflito comentadas como significativas, vistas como oportunidade de aprendizagem, crescimento e fortalecimento. Sentimentos negativos levam o sujeito a uma ação ou mudança, que resulta no estabelecimento de novas metas e na elaboração de projetos, em uma perspectiva a longo prazo.	<i>[Obstáculos?] Obstáculo vai ser mesmo, se der tudo certo e quando chegar lá na frente, vai ser o financeiro, porque a faculdade de médica é cara pra bancar. [Como se sente?] Eu sinto medo, ao mesmo tempo “Eu vou conseguir, eu vou chegar lá.” Eu vou ter muito serviço, vou ter que trabalhar o dia inteiro pra quando chegar a noite, pra eu ter meu dinheiro e poder pagar a faculdade e eu conseguir terminar. Fazer bonitinho. [Como lida?] Eu sento com o meu tio, que me ouve demais, a gente conversa, ele me apóia, ele fala assim “Você está errada, vai por outro caminho que você vai chegar no mesmo lugar, só que você vai chegar pelo caminho certo.” Então ele que é o mais, o eu protetor, me apóia, faz tudo pra mim pra eu poder chegar no meu sonho, conseguir realizar o meu sonho. [O que vai precisar fazer?] Estudar bastante e trabalhar. (F15, 16 anos)</i>

As categorias aqui apresentadas denotam diferentes formas com as quais os jovens compreendem e lidam com os conflitos em suas vidas. Nesse sentido, a primeira categoria apresentada reflete uma postura de *passividade*, a partir da qual os jovens compreendem não haver necessidade de nenhuma mudança ou ação para o enfrentamento das situações relatadas ao longo das entrevistas. Para esses sujeitos, os conflitos são encarados como situações que contrariam os interesses pessoais e o dever, mas são significados como pouco relevantes, de modo que, mesmo quando questionados, esses jovens comentam pouco sobre tais situações.

Na segunda categoria, se encontram os jovens que apresentam uma postura de *reflexão*



diante de ao menos um dos conflitos relatados, sem que, no entanto, apresente ações para sua resolução. Esses participantes comentam sobre situações de conflito que colocam, de um lado, o dever e a obediência e, de outro, a satisfação dos interesses do próprio jovem, conduzindo-os à reflexão acerca da melhor ação ou decisão. Esses sujeitos, no entanto, não apresentam formas efetivas de enfrentamento de nenhuma das situações vivenciadas, permanecendo sem ação diante dessas situações.

Para os jovens da terceira e quarta categorias, as situações de conflito são vistas como relevantes. Esses sujeitos comentam sobre ao menos uma situação a ser enfrentada e que, para tanto, faz-se necessária uma ação ou mudança do sujeito. Para esses jovens, os conflitos são também oportunidades de aprendizagem e de crescimento. A diferença está no encaminhamento e nas ações decorrentes do conflito comentado: para os jovens da terceira categoria – identificada pelo comportamento de *ação pontual* efetivada –, a solução para o(s) conflito(s) envolve uma determinada ação ou mudança realizada, que serve de apoio e fortalece o sujeito e que, portanto, minimiza a possibilidade de novos conflitos no futuro. Já para os jovens da última categoria apresentada – que reflete um comportamento que denominamos *ação projetada* –, a solução para o(s) conflito(s) não depende de uma ação pontual e imediata, mas exige o estabelecimento de novas metas e de novos objetivos, envolvendo ações em longo prazo.

Um ponto importante a ser ressaltado é que a categoria de análise identificada no raciocínio dos jovens não significa uma uniformidade no modo como esses sujeitos se posicionam diante de todas as situações de conflito vivenciadas, o que incorreria em uma simplificação da complexidade que caracteriza o raciocínio humano. Desse modo, salientamos que a categoria a ser considerada na análise buscou dar ênfase às formas mais ativas e efetivas de resolução de conflitos, em uma orientação que parte da postura de passividade para chegar à da ação projetada. Nesse sentido, apenas para ilustrar o que estamos indicando, podemos dizer que, enquanto na primeira categoria se encontram os jovens em cujo raciocínio *todas* as situações relatadas denotavam uma postura de passividade, na categoria de ação projetada incluem-se participantes que podem trazer em seu raciocínio situações de conflito que sejam solucionadas a partir de outras posturas – inclusive do próprio posicionamento passivo.

## **6.2 Modelos organizadores do pensamento**

As categorias obtidas, expressas nas tabelas anteriores, serviram de base para a

identificação dos modelos organizadores aplicados pelos participantes e para a melhor compreensão do raciocínio dos jovens. Nesse sentido, foram encontrados seis diferentes modelos organizadores – alguns deles compostos por submodelos, conforme veremos adiante.

Ao identificarmos simultaneamente as três categorias no raciocínio dos participantes, pudemos analisar, de modo mais aprofundado, os elementos, ao significados e as implicações/relações que fundamentavam o pensamento de cada sujeito, e que possibilitaram uma melhor compreensão da dinâmica dos sentimentos e das emoções no raciocínio. Nesse sentido, a análise dos dados a partir das diferentes configurações das categorias anteriormente descritas nos permitiu visualizar diferentes elementos centrais no pensamento dos jovens, e que se fizeram relevantes tendo em vista os objetivos de nossa investigação. A tabela a seguir apresenta os modelos e os submodelos identificados, tendo em vista as categorias anteriormente descritas, bem como a preocupação central que orienta o raciocínio.

Tabela 4 – Modelos organizadores do pensamento

<b>Modelo Organizador</b>	<b>Sub-modelo</b>	<b>Natureza dos sentimentos e das emoções</b>	<b>Projetos de futuro</b>	<b>Situações de conflito</b>	<b>Elemento central no raciocínio</b>
<b>Modelo 1</b>	1A	Self	Não relevante	Passividade	Bem-estar pessoal
	1B	Self	Não relevante	Reflexão	Bem-estar pessoal
	1C	Self	Não relevante	Ação pontual	Bem-estar pessoal
<b>Modelo 2</b>		Self	Self	Passividade	Bem-estar pessoal Projeto pessoal
<b>Modelo 3</b>	3A	Além do Self	Não relevante	Passividade	Bem-estar pessoal Bem-estar de outras pessoas (*)
	3B	Além do Self	Não relevante	Ação pontual	Bem-estar pessoal Bem-estar de outras pessoas (*)
<b>Modelo 4</b>		Além do Self	Não relevante	Ação pontual	Bem-estar pessoal Bem-estar de outras pessoas
<b>Modelo 5</b>		Self	Self	Ação projetada	Bem-estar pessoal Bem-estar de outras pessoas (*) Projeto pessoal
<b>Modelo 6</b>	6A	Self	Além do Self	Ação projetada	Bem-estar pessoal Bem-estar de outras pessoas Projeto vital
	6B	Além do Self	Além do Self	Ação projetada	Bem-estar pessoal Bem-estar de outras pessoas Projeto vital

(\*) Conforme veremos de modo mais aprofundado, esse elemento, embora presente no pensamento dos sujeitos e relevante à nossa análise, não se apresenta como central no raciocínio.

Para melhor compreensão de cada um dos modelos e dos submodelos encontrados, optamos por apresentar, a seguir, uma breve descrição do raciocínio no qual se embasa o jovem, buscando integrar nessa descrição os elementos abstraídos e retidos como significativos, os significados atribuídos aos elementos e as implicações e/ou relações entre elementos e significados. Além disso, para ilustrar cada um dos modelos e dos submodelos apresentados, traremos, como exemplo, o raciocínio de alguns dos participantes entrevistados.

Ao analisarmos as formas de pensamento dos jovens a partir dos modelos organizadores aqui descritos cabe, no entanto, uma ressalva. Conforme exposto anteriormente, destacamos que a análise do raciocínio dos participantes se deu com base na íntegra das entrevistas realizadas. Nesse sentido, é fundamental a compreensão de que o modelo organizador aplicado pelos sujeitos não implica uma uniformidade ou coerência no raciocínio em todos os momentos das entrevistas, ou mesmo em todos os âmbitos da vida dos jovens. Os modelos organizadores identificados refletem uma tendência do raciocínio dos jovens diante de aspectos relacionados à questão central apontada (envolvimento, obstáculos, ações, histórico, perspectivas de futuro). Isso não significa que os sentimentos e as emoções sejam significados do mesmo modo em todas as situações ou em todos os aspectos da vida desses participantes. Esta consideração é relevante na medida em que o objetivo de nossa investigação é dar voz aos jovens a fim de, a partir das vivências, das experiências e dos significados que emergem dos próprios participantes, compreender a dinâmica do raciocínio, as diferentes perspectivas de pensamento e, em última instância, a forma como os sentimentos e as emoções comparecem e influenciam o pensamento. Nesse sentido, é necessário evitar um processo de análise que, ao enquadrar os jovens em modelos de pensamento e de conduta, acaba por impossibilitar um olhar para as especificidades e para a diversidade da juventude (DAYRELL, 2002). A esse respeito, a opção pela teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999a) nos pareceu bastante profícua, na medida em que esse referencial teórico e metodológico permite que o processo de análise tenha como ponto de partida os próprios dados, e não categorias prévias levantadas pelo pesquisador. É, portanto, a partir desse enfoque que nossos dados devem ser compreendidos e analisados.

### **Modelo 1 – Centralidade no *self***

Os jovens que aplicam o modelo 1 apresentam um raciocínio centrado no *self*, justificando os sentimentos e as emoções, bem como as ações realizadas, com base em seus interesses e em suas preocupações pessoais. Nesse raciocínio, o bem-estar do sujeito é posto

como central, ainda que comentem sobre elementos relacionados a outras pessoas e/ou ao mundo mais amplo.

Além disso, os planos para o futuro não são referenciados como elementos significativos, de modo que as aspirações e os projetos de futuro, embora sejam muitas vezes citados, aparecem em segundo plano nas preocupações desses participantes.

Com frequência, os jovens que aplicam esse modelo apresentam dificuldades para reconhecer ou nomear seus sentimentos e suas emoções, não sabendo explicá-los, e optando, muitas vezes, por alegar que se sentem bem, mal ou normal. Ainda para esses participantes, os sentimentos positivos são tomados como relevantes, dimensionando grande parte das ações, dos interesses e das escolhas. Nesse sentido, a questão central apontada se apoia primordialmente em sentimentos positivos que proporciona, tais como amor, felicidade, tranquilidade, paz.

Com relação ao significado atribuído aos conflitos vivenciados, e às implicações decorrentes, pudemos verificar 3 diferentes raciocínios, representados nos submodelos a seguir.

- **Submodelo 1A**

Nesse raciocínio, os obstáculos e as dificuldades aparecem como pouco relevantes, contrariando o bem-estar ou os interesses pessoais e proporcionando sentimentos negativos – raiva, tristeza, ciúmes. Em alguns casos, os participantes não fazem qualquer referência a sentimentos negativos, uma vez que não comentam sobre situações de conflito que poderiam suscitá-los. Diante disso, os jovens que aplicam esse submodelo apresentam uma tendência a afastar-se, a negar ou a minimizar os eventos que proporcionam sentimentos negativos, o que se traduz em uma dinâmica de passividade dos conflitos e das situações adversas que se relacionem de alguma forma à questão central, uma vez que esses jovens não apontam a necessidade de ações ou de mudanças para o enfrentamento das situações.

Para esses sujeitos, o envolvimento com a questão central apontada denota certa estabilidade, na medida em que sempre foi e sempre será importante, dependendo apenas que o sujeito continue a ser quem/como é. Nesse sentido, não há obstáculos e dificuldades nesse envolvimento, e os eventuais conflitos que surgem são solucionados sem a necessidade de uma ação.

O exemplo apresentado a seguir nos auxilia na compreensão do raciocínio aqui

delineado. João<sup>30</sup> é um estudante de 16 anos que mora com a mãe, o padrasto e quatro irmãos. Considera-se um rapaz calmo, preocupa-se com sua família e com os estudos, e está atualmente em busca de um trabalho. Em seu dia a dia, faz cursos, treina futebol e gosta de sair com os amigos, principalmente aos fins de semana. Suas atividades preferidas são escutar músicas e jogar bola.

Ao comentar sobre as mudanças no mundo, João faz referência às mortes, à fome, à miséria e às drogas como questões que o incomodam, mas reconhece que não tem feito nada para mudar essa situação, a qual necessita de iniciativa dos políticos (vereadores, prefeitos).

Ao enumerar as três questões mais importantes em sua vida, aponta a família, os amigos e as mudanças no mundo, embora deixe claro que são coisas diferentes, que não se relacionam entre si. Apesar de comentar sobre as mudanças no mundo como questão importante em sua vida, o jovem não faz referência a essa preocupação em nenhum outro momento das entrevistas.

Para João, a família está em primeiro lugar pela relação de afeto que estabelece com eles, e pelo apoio que lhe oferecem. Alega que gosta muito de sua família, a qual o deixa feliz. O sentimento de raiva também aparece, nas situações em que João se sente incomodado pelas brigas com os irmãos e os pais; tais situações, no entanto, são resolvidas sem que seja necessária uma mudança ou ação por parte do jovem, pois a raiva passa com o tempo. O trecho a seguir explicita a relação aqui destacada:

*[Por que você coloca a sua família em primeiro lugar?] Porque eu gosto deles. [...]*

*[Como sua família influencia a sua vida? Que diferença eles fazem na sua vida?] Na minha família é só a minha mãe que ajuda nas coisas. [...].*

*[A sua família te deixa como, em sentimentos?] Tem vezes que deixa feliz, deixa com raiva...*

*[Com raiva por quê?] Quando eles enchem o saco! [...] Atentando, pondo apelido, essas coisas.*

*[Seus irmãos fazem isso? E seus pais?] Meus irmãos sim, meus pais não.*

*[Você fica com raiva deles também? Seus pais?] De vez em quando, mas passa assim, brincadeira, dá vontade de bater neles na hora, mas depois passa. [...].*

*[Por que você coloca sua família como sendo mais importante?] Porque se eu perder os amigos eu tenho a família. A família continua. Mas os amigos saem. [...] Para apoiar, pra ficar junto.*

Como podemos verificar, João entende que sua família é importante para seu bem-estar, na medida em que recebe apoio e também afeto. Ao comentar sobre os sentimentos, deixa claro que os referencia a partir de seus próprios interesses.

Apesar da importância que atribui à sua família, João alega que não tem feito nada para demonstrar a eles como são importantes, e que se sente “normal” com isso. O jovem não consegue precisar um momento em que passou a dar valor à sua família, mas afirma que

---

<sup>30</sup> Todos os nomes utilizados são fictícios.

nunca deixarão de ser importantes, em nenhuma ocasião. Fica evidente, assim, a ideia de estabilidade que permeia a relação entre o jovem e sua família.

Quanto aos obstáculos e às dificuldades vivenciados, João atribui pouca relevância, comentando superficialmente sobre eles nas duas entrevistas realizadas. Mesmo quando reconhece a existência de situações de conflito – e os sentimentos negativos por elas suscitados –, demonstra uma tendência a evitá-los ou minimizá-los, e não comenta sobre ações ou mudanças necessárias para seu enfrentamento:

*[Você vê alguma dificuldade na sua relação com a sua família?]* Não.  
*[É sempre boa? Não tem brigas, nada?]* Tem brigas de vez em quando, como eu falei. [...] É normal.  
*[Você acha que tem algo que vai precisar fazer ou continuar fazendo pra que a relação continue boa?]* Não, só continuar do jeito que está. Conversando, não brigar, como a gente faz. [...]  
*[Isso te deixa como, em sentimentos?]* Me deixa normal, sem sentir raiva deles.

*[Comente sobre algum conflito que você vivenciou e que está relacionado à sua família]* Não tem nenhum... só a morte do meu avô, que morreu faz uns 3 meses.  
*[Como você se sentiu?]* Normal, assim, perder o avô.  
*[Isso te deixou como, em sentimentos?]* Me senti mal, mas continuamos com a vida.

Um aspecto importante a ser destacado é que, com frequência, o jovem, ao ser questionado sobre seus sentimentos, alega sentir-se “normal”, denotando uma dificuldade em expressar ou mesmo em reconhecer seus próprios sentimentos e suas emoções.

Com relação aos projetos de futuro, João comenta sobre algumas aspirações (ter um emprego bom, comprar uma moto, uma casa, sair da casa dos pais), mas declara que não sabe muito bem o que quer e que não tem feito nada em busca de tais objetivos. Não tem ideia de como será sua vida aos 40 anos de idade, e seus planos para os próximos 5 anos incluem “terminar os meus estudos, e arranjar um trabalho em algum lugar”. Quanto a seus projetos de vida, relata:

*[Você acha que tem um projeto de vida?]* Ainda não. O único projeto é que eu quero arranjar um emprego bom. Um emprego bom.  
*[Você acha que seu projeto de vida vai ser para sempre?]* Não. Pode mudar, depende. Depende dos acontecimentos, se acontecer alguma coisa daí pode mudar o pensamento.

Assim, João demonstra preocupação com algumas questões relacionadas a seu futuro, mas não a ponto de tê-las como centrais em seu raciocínio, ao menos na ocasião das entrevistas que realizamos.

- **Submodelo 1B**

Para os jovens que aplicam o submodelo 1B – assim como no submodelo 1A –, o

envolvimento com a questão central depende primordialmente das ações e das escolhas do próprio sujeito, sendo significado como algo de certa forma estável em sua vida. Os conflitos comentados, no entanto, emergem da divergência entre os deveres e os interesses pessoais, levando o jovem a uma dúvida ou incerteza acerca da melhor ação diante das situações. Desse modo, o envolvimento com a questão central, embora se relacione a sentimentos positivos (carinho, amor, felicidade), traz também sentimentos negativos, relacionados a determinados conflitos vivenciados.

Nesse sentido, para esses participantes, os sentimentos negativos são tomados como relevantes, de modo que o sujeito reconhece sua importância para o (re)dimensionamento de suas ações e escolhas; no entanto, não são apresentadas soluções efetivas para o enfrentamento de tais situações, uma vez que o jovem permanece na incerteza de como agir.

Os relatos de Nádia, 17 anos, nos ajudam na compreensão do raciocínio que caracteriza o submodelo 1B. Nádia estuda de manhã e mora com seus pais e com uma de suas irmãs, com quem fica em casa na parte da tarde. Em seus momentos de lazer, gosta de sair com a família e ficar na rua com as amigas, que moram perto de sua casa. A jovem aponta que, se pudesse mudar o mundo, buscaria combater a violência, as brigas, o roubo, as mortes e afirma que, na medida em que não se envolve em brigas no seu dia a dia, tem contribuído para não aumentar a violência no mundo.

Nádia coloca Deus, a família e os amigos como as três coisas mais importantes em sua vida. A jovem frequenta a igreja desde criança, por influência principalmente da mãe. Para ela, Deus está acima de tudo, e serve como referência em sua vida, levando-a a “não fazer coisa ruim”. O respeito aos valores e aos preceitos da religião é significado pela jovem como demonstração da importância que atribui a Deus em sua vida, o que fica evidenciado no trecho a seguir:

*[O que você faz na sua vida que demonstra que Deus é importante pra você?] A maioria é o que eu não faço. [...] Responder para os pais, também não andar com má-companhia, só.*

*[Você acredita que faz isso pela importância que dá a Deus?] É.*

*[Como você se sente não fazendo essas coisas?] Me sinto bem.*

Pela importância que atribui a Deus, Nádia está sempre tentando convencer as pessoas que conhece a frequentarem a igreja. De acordo com a jovem, o envolvimento com Deus e com a religião traz sentimentos positivos, como amor e carinho, fazendo com que ela se esqueça de seus problemas. Fica evidente, assim, que a questão central apontada está relacionada ao bem-estar que proporciona à jovem, relação que se faz presente no raciocínio do modelo 1.

A estabilidade no envolvimento com a questão central é também característica desse modelo organizador: para Nádia, Deus sempre foi e sempre será importante em sua vida, bastando apenas que continue obedecendo e respeitando a vontade divina.

Com relação aos obstáculos e às dificuldades enfrentadas, Nádia aponta um conflito entre o que acredita ser o certo – pela importância que atribui a Deus – e aquilo que gostaria de fazer – por influência dos amigos e de outros jovens. Esse conflito faz com que a jovem se sinta confusa, e sem saber como proceder. Vejamos:

*[Você vê alguma dificuldade na tua relação com Deus?]* Os amigos oferecendo as coisas, bebidas, é muito preconceito também, com a gente.

*[Como você se sente diante dessas questões, desses problemas?]* É difícil.

*[Difícil como? Isso te deixa como, em sentimentos?]* Me deixa com uma coisa ruim, porque você tem que seguir a Deus e os outros ficam fazendo isso pra querer mudar o teu caminho.

*[Como você lida com isso?]* Eu falo um monte. [...] Eu começo a falar pra ir pra igreja. [...] Eu fico nervosa.

*[O que você acha que vai precisar fazer pra que essas dificuldades não influenciem sua relação com Deus?]* Não ligar para o que eles falam. Mas é difícil. Porque é coisa que os adolescentes mais gostam de fazer, sair, ir pra festa, esses lugares. E a gente não vai.

*[E como você se sente com isso?]* Com vontade de ir, mas na mesma hora...

*[Você consegue descrever sentimentos?]* Como assim sentimentos?

*[Como você se sente nesse impasse?]* Eu me sinto meio... não sei.

Desse modo, ao relatar sobre a dificuldade em lidar com a situação, Nádia denota incerteza em suas ações e decisões diante do conflito vivenciado.

Outro aspecto relevante, que também pode ser verificado pelo trecho acima destacado, é a dificuldade que a jovem expressa em reconhecer e expressar seus sentimentos, o que é também característica do raciocínio representado pelo modelo 1. Em outros momentos, Nádia também se mostra em dúvida ao expressar seus sentimentos, e opta muitas vezes por referenciar sentir-se bem ou mal.

Quanto a seus projetos de futuro, Nádia comenta sobre seus planos e sobre a vida que imagina para si aos 40 anos de idade. Nesse sentido, menciona suas aspirações quanto a casamento, filhos e trabalho, embora não tenha claro o que gostaria de fazer. Apesar de comentar sobre seu projeto de futuro, é possível verificar que, nas duas entrevistas realizadas, Nádia não os coloca como centrais em sua vida, comentando pouco sobre eles, e apenas quando questionada. Assim, não há planos concretos ou ações em vista dos objetivos almejados, o que fica claro, por exemplo, quando a jovem comenta sobre sua preocupação com um trabalho:

*[O que te preocupa?]* De não arrumar emprego, isso que me preocupa.

*[Você já trabalhou?]* Não.



*[Você gostaria?]* Muito.

*[Está procurando emprego?]* Não, não estou procurando, mas eu queria.

*[Você pretende trabalhar mais pra esse ano ou ano que vem?]* Esse ano.

*[O que você gostaria de fazer?]* Qualquer coisa.

Outro exemplo que ilustra esse raciocínio é o de Vanusa, 15 anos. A jovem possui cinco irmãos, e mora com sua mãe, o padrasto e uma das irmãs. Afirma que a família, os amigos, a escola e os estudos são coisas importantes em sua vida, e que se preocupa com as pessoas de que gosta. Em seu cotidiano, Vanusa faz cursos de informática, realiza os serviços em casa e, em seus momentos de lazer, gosta de sair e viajar. Quanto às mudanças no mundo, comenta a respeito de seu incômodo com a violência e, sobre o mundo ideal, afirma que desejaria uma vida feliz, independente, com tudo o que gostaria de ter.

No que tange às questões mais importantes em sua vida, a jovem coloca, em primeiro lugar, sua família. Deus e a igreja são indicados em segundo lugar, seguidos por seus amigos. Vanusa destaca a importância que a família tem em sua vida, do apoio de recebe, do amor, apego e preocupação que sente para com eles. A jovem afirma que a família se preocupa muito com ela, e que recorre sempre a seus familiares – principalmente à sua mãe – quando tem dúvidas e precisa de uma opinião, um conselho. Por este motivo, Vanusa afirma que se sente muito bem quando está com a família, que fica alegre e feliz por saber que são pessoas que a amam e que a apoiam. Fica evidente, assim, que a questão central apontada relaciona-se a sentimentos positivos, e apoia-se nos interesses e no bem-estar da própria jovem.

Para demonstrar o quanto sua família é importante em sua vida, a jovem alega que está sempre disposta a ajudar quando lhe pedem algo, e busca sempre obedecer a seus pais – mãe, pai, padrasto. Com isso, sente-se bem, sabendo que cumpre sua obrigação, respeitando-os. Nesse ponto, a jovem deixa explícito o reconhecimento da autoridade de seus familiares, e compreende que uma boa relação se pauta no cumprimento de deveres e na obediência.

A respeito das dificuldades e dos obstáculos vivenciados, Vanusa ressalta as diferenças entre ela e sua mãe, que dão origem a desentendimentos e a discussões. Nesse ponto, enfatiza sentimentos negativos relacionados à questão central, mas, diante do conflito entre o atendimento de seus interesses pessoais e a obediência e o respeito que dispensa à sua mãe, acaba demonstrando dúvidas acerca das melhores ações, e acaba por não buscar formas efetivas de enfrentamento da situação. O trecho a seguir ilustra esse raciocínio:

*[Obstáculos e dificuldades?]* Eu e a minha mãe mesmo, a gente é muito diferente, o jeito. [...] muitas vezes a gente se estranha, briga. Às vezes ela discute, fala que eu sou ignorante, que eu sou chata [...]

*[Como você se sente?]* Eu não me sinto mal, porque é meu jeito, é porque eu sou assim e minha mãe é assim também do jeito dela [...] depois fica tudo bem também, eu não me arrependo das coisas que eu

faço.

*[Como você resolve essas dificuldades?]* Eu chego pra minha mãe, converso com ela, peço desculpas, se eu magoei-a, se fiz alguma coisa.

*[Você acha que isso resolve?]* [...] Eu acho que se fosse pra gente ter uma relação boa dentro de minha casa, eu teria que mudar muito, ou a minha mãe teria que mudar muito. Como eu falei, a gente é diferente [...]. Às vezes não dá briga porque eu faço o que ela quer pra não dar briga.

*[Como você se sente com isso?]* Eu sinto que eu não estou sendo eu mesma, que eu estou sendo diferente. Eu me sinto, sei lá, acho que sinto que eu não estou sendo do jeito que eu sou. Mas eu faço isso pra agradar a minha mãe. [...] Isso me incomoda.

*[O que acha que vai precisar fazer para resolver?]* Eu acho que é mais fácil eu mudar esse jeito, porque a minha mãe sempre foi assim... Agora não sei...

No que tange a seus projetos de futuro, Vanusa aponta algumas aspirações (relacionadas ao trabalho, ao casamento e aos filhos), mas afirma que não tem um projeto de vida, pois não sabe ao certo tudo o que quer da vida e, portanto, não é capaz de planejar ações em vista de um objetivo claro. Desse modo, embora a jovem comente sobre alguns elementos que vislumbra para seu futuro, não entende essa preocupação como central em sua vida.

- **Submodelo 1C**

O aspecto que diferencia o raciocínio do submodelo 1C é a referência que o jovem faz a uma determinada situação de conflito relacionada à questão central, e que dá origem à reflexão e ao enfrentamento, por meio de uma ação ou mudança efetivada pelo sujeito. As ações apontadas são, no entanto, pontuais, não envolvendo planos futuros ou metas a serem concretizadas. É importante ressaltar que nem todos os conflitos referenciados pelo jovem são solucionados a partir dessa dinâmica, de modo que é possível verificar outras situações em que o sujeito permanece passivo, procurando evitar ou minimizar as adversidades vivenciadas.

De maneira geral, os conflitos comentados estão relacionados ao bem-estar e aos interesses pessoais do sujeito, que reconhece os sentimentos negativos implicados, mas encara de modo positivo as mudanças e ações que ocorrem/ocorreram em função das situações adversas.

O relato de André, 16 anos, possibilita-nos um aprofundamento no raciocínio representado por esse submodelo. O jovem estuda na parte da manhã e trabalha de garçom há cinco meses em uma pizzaria, sem carteira assinada, onde pretende continuar enquanto estiver estudando. Em seu dia de folga (durante a semana), realiza cursos de aperfeiçoamento em informática e em administração. Nos fins de semana gosta de ficar em casa ou sair com os primos, jogar futebol e videogame. André preocupa-se com seus estudos, não gosta de tirar notas baixas e faz sempre “o necessário para passar”.

Quanto às mudanças no mundo, comenta sobre as guerras, a fome e a miséria, que gostaria de combater. Comenta também sobre as brigas na escola, as drogas e o cigarro, que não existiriam em seu mundo ideal. O jovem afirma que, em seu dia a dia, está sempre tentando evitar confusões, além de ajudar e aconselhar seus primos nesse sentido. Essa é, em sua visão, a contribuição que tem dado em busca de seu mundo ideal.

André aponta como as três coisas mais importantes em sua vida: Deus, a família e si mesmo. Para ele, as pessoas precisam sempre da ajuda de Deus, sem o qual nunca conseguiriam nada; dessa forma, Deus é a base de tudo, responsável pela existência de todas as coisas no mundo, inclusive de sua família. O envolvimento com Deus está associado ao bem-estar do jovem, pois serve de apoio e confere a André sentimentos como sossego, tranquilidade, amor, paz e alegria. Desse modo, fica evidente que, nesse caso, o raciocínio aparece centrado no bem-estar e nos interesses do próprio sujeito, característica relevante nesse modelo organizador.

Para demonstrar o quanto essa questão é importante em sua vida, André busca sempre agir segundo os preceitos de Deus: “Eu estou sempre rezando antes de dormir, evitar confusão entre família.”. Tais ações proporcionam sentimentos positivos, mas também negativos, de modo que estes últimos aparecem como relevantes no raciocínio:

*[Como se sente fazendo essas coisas?]* Em relação à oração me sinto bem; às brigas, sei lá, tem hora que parece que a gente está fugindo delas, sendo covarde. [...] Eu evito. Aquilo que está ao meu alcance, tento. [...] Minha irmã me provoca demais.

*[Como você fica com isso?]* Eu saio de perto porque eu sei que, minha irmã mais nova, meu pai e minha mãe sempre defendem.

No trecho acima destacado, o jovem enfatiza sentimentos negativos relacionados à questão central, demonstrando atribuir relevância a esses sentimentos. Os obstáculos e as dificuldades relatados por André estão relacionados a seus próprios interesses e bem-estar, assim como os sentimentos e as emoções decorrentes. Especificamente na situação apresentada anteriormente, podemos dizer que o modo como o jovem se posiciona diante da situação de conflito denota uma certa passividade, uma fuga da situação, como forma de enfrentamento.

Em contrapartida, ao referenciar uma determinada situação de conflito relacionada à questão central, o jovem comenta sobre mudanças e ações que precisou efetivar para superar as adversidades – aspecto que identifica seu raciocínio como pertencente ao submodelo 1C. Assim, afirma que passou a perceber a importância de Deus em sua vida após o falecimento de sua avó, ocorrência que o deixou muito triste:

*[Quando você passou a perceber que Deus era importante pra você?]* Foi quando minha avó morreu, ano passado, vi que Deus era mais importante ainda.

*[Por quê?]* Porque a gente antes tinha a minha avó. Ela que preparava as coisas, agora não tem mais ela, daí eu procurei me apoiar em Deus.

*[Como você se sentiu nesse momento?]* Com relação à minha avó eu fiquei triste, com um pouco de raiva. [...] Sei lá, de tudo um pouco, tem tanta gente aí que não merece a vida e que está vivo. [...] Minha avó sempre falava que com Deus a gente sempre conseguiria tudo, sempre procurar ter paz com Ele, procurar harmonia, evitar as confusões, sempre tentei fazer o que ela me pediu. [...] Quando minha avó morreu, eu não fiquei normal. Em vez de evitar as confusões, fiquei procurando os problemas. [...]

*[Como você se sentiu durante esse um mês?]* Com raiva, irritado, meio doido.

*[Que tipo de coisas você fazia?]* Não ajudava minha mãe, respondia de vez em quando, na escola ficava caçando confusão. [...]

*[E como você resolveu?]* Parei pra pensar um pouquinho no que ela falava, no que eu penso de antes, o que eu pensava. E Deus me ajudou [...].

O trecho acima destacado demonstra de que forma esse conflito vivenciado pelo jovem o levou a repensar sua conduta, buscando o apoio de Deus para o enfrentamento das dificuldades e dos sentimentos negativos vivenciados. Assim, o sujeito atribui relevância à situação de conflito, na medida em que ela é significada como decisiva para uma mudança importante em sua vida, embora tal mudança não tenha implicado o estabelecimento de novas metas ou de objetivos a serem alcançados.

No que diz respeito ao projeto de futuro, em ambas as entrevistas, André comenta sobre ele apenas quando questionado. Assim, o jovem aspira por um trabalho na área de Ciências Contábeis – faculdade que deseja cursar – e menciona também a constituição de uma família. Embora afirme que Deus é importante para que consiga atingir os objetivos almejados, André não comenta sobre planos e ações que realiza ou deveria realizar em vista de seus projetos.

## **Modelo 2 – Centralidade no *self* e projeto pessoal**

Nesse modelo organizador, a questão central apontada pelo sujeito denota uma busca, um objetivo a ser alcançado, que se relaciona primordialmente aos interesses pessoais do jovem. O objetivo a ser alcançado traz sentimentos positivos ao sujeito, e dimensiona suas escolhas e ações, sendo central em seu raciocínio.

Ainda nesse modelo organizador, tanto as ações quanto os sentimentos e as emoções comentados se dão em função dos interesses do próprio sujeito, visando seu bem-estar no presente e no futuro.

Nesse raciocínio, o bem-estar do jovem, que se relaciona a uma condição a ser alcançada no futuro, depende primordialmente de suas escolhas e de suas ações. Nesse

sentido, as situações de conflito aparecem como pouco relevantes, uma vez que podem ser evitadas pelo próprio posicionamento do sujeito. Ainda que haja referências a possíveis dificuldades ou obstáculos a enfrentar, isso é minimizado, não necessitando de uma ação ou de uma mudança efetiva para o enfrentamento das situações.

Para ilustrar esse raciocínio, podemos citar as entrevistas realizadas junto a Maria, 15 anos. Para essa jovem, que mora com seus pais e seus dois irmãos mais novos, poder estudar e trabalhar são preocupações centrais em sua vida. Maria estuda no período da manhã e fica em casa na parte da tarde, cuidando de um de seus irmãos e de mais uma criança. Na parte da noite, vai ao treino de vôlei ou assiste a programas de televisão. Também gosta de sair com suas primas e amigas para namorar e dançar.

Ao refletir sobre as mudanças no mundo, a jovem aparenta não ter convicção sobre o que gostaria que fosse diferente. Depois de pensar um pouco, afirma que, em seu mundo perfeito, teria ordem e respeito entre as pessoas. Acerca de sua contribuição para essas mudanças, afirma:

Tantos lugares em que você vai e tem que usar a educação, a ordem. Tem muita gente que não faz isso e eu sempre colaboro com minha ordem e educação.  
*[Você acha que haveria alguma outra coisa que você poderia fazer pra contribuir?]* Eu acho que bastante coisa ainda deveria, mas não sei como.

Quando questionada sobre as três coisas mais importantes em sua vida, Maria aponta seus estudos e formação em primeiro lugar, seguidos de sua família e de seu namorado. A jovem justifica a prioridade que dá à sua formação por querer “terminar os estudos pra fazer alguma coisa, terminar logo, arrumar um emprego. Eu mesma ter o meu dinheiro, saber o que fazer”. O objetivo a ser alcançado – sua formação – dimensiona todas as ações e todos os planos da jovem, que se dedica aos estudos para futuramente obter um bom emprego, sair da casa dos pais e, mesmo depois de casada, poder continuar estudando.

Para Maria, estudar é motivo de alegria, pois é algo do qual gosta muito e ao qual se dedica, e que está relacionado a um bom futuro e à sua independência. Afirma ainda que gosta muito de pensar no futuro, e que se sente alegre ao planejá-lo desde já. Nesse sentido, verificamos que a questão central apontada pela jovem relaciona-se aos seus interesses pessoais e a seu bem-estar – no presente e no futuro –, isso proporcionando sentimentos positivos.

Com relação aos obstáculos e às dificuldades enfrentadas, a jovem acaba por negá-los, destacando que sua busca depende apenas de suas ações:

*[Você vê algum obstáculo nesta sua busca por sua formação?]* Não.

*[Você acha que não tem nada que possa te atrapalhar, te impedir, incomodar?]* Acho que não.

*[Você acha que vai dar sempre tudo certo?]* Sim.

*[O que você acha que vai precisar fazer para que continue dando certo?]* Continuar estudando bastante, sendo cada vez mais dedicada, estudiosa...

*[Como você se sente tendo que fazer essas coisas?]* Eu me sinto bem, porque são coisas que eu gosto de fazer.

*[Gostaria que você pensasse em uma situação de conflito que esteja relacionada a esta sua busca pela sua formação, ao seu futuro.]* Conflito?... Acho que não tem nenhum.

*[Não há nada que você veja como um obstáculo, uma dificuldade, algo que te impeça nesta busca?]* Não...

Por fim, é importante destacar que, ao longo das duas entrevistas, não há referência a sentimentos negativos e em nenhum momento Maria comenta sobre situações de adversidade que enfrentou ou que possa vir a vivenciar.

### **Modelo 3 – Centralidade no *self*, preocupações além do *self***

Para os jovens que aplicam esse modelo organizador, a questão central referenciada se dá em função do bem-estar e da estabilidade do próprio sujeito. Comentam pouco sobre objetivos que pretendem alcançar, atribuindo pouca relevância, em seu raciocínio, a projetos de futuro.

Nesse modelo organizador, os jovens fazem referência a sentimentos e a emoções que demonstram uma preocupação com o bem-estar de outras pessoas, ainda que tal preocupação não se caracterize como central no raciocínio. Tais sentimentos e emoções são derivados de ações realizadas pelo sujeito em função de um dever, de uma obediência a regras que são inerentes à questão central apontada.

Nesse raciocínio, pudemos identificar dois submodelos, apresentados a seguir.

- **Submodelo 3A**

Para esse submodelo, as situações de conflito relacionadas à questão central são consideradas pouco relevantes, na medida em que as escolhas e as ações adequadas para evitar os obstáculos e as dificuldades dependem primordialmente do próprio sujeito. Tais escolhas e ações devem se dar em obediência a regras e a deveres relacionados à questão central apontada.

Os jovens que aplicam o submodelo 3A comentam pouco sobre emoções e

sentimentos negativos, adotando uma postura de passividade diante dos conflitos, uma vez que evitam comentar e/ou procuram minimizar as situações e os obstáculos que poderiam suscitar tais sentimentos. O envolvimento com a questão central, desse modo, denota certa estabilidade, pois depende primordialmente de uma opção do sujeito.

No exemplo a seguir, podemos verificar, de modo aprofundado, o raciocínio que caracteriza esse submodelo. Felipe tem 16 anos e mora com os pais e o irmão mais novo. Além de estudar, ocupa-se com o treino de futebol na parte da tarde e, à noite, gosta de sair com os amigos e jogar bola na rua.

O jovem comenta que, se pudesse mudar o mundo, acabaria com a violência e também com o desmatamento do planeta. Para ele, sua preocupação com a reciclagem é uma forma de contribuir com essas mudanças.

Para Felipe, as três coisas mais importantes em sua vida são Deus, a família e os amigos. Deus está em primeiro lugar e acima de tudo, pois, segundo o jovem, é quem o ajuda, dá força e atende a qualquer pedido que seja feito. Felipe alega que Deus sempre foi e sempre será importante em sua vida, haja o que houver. Seu envolvimento com Deus traz sentimentos positivos, como alegria, esperança e amor, pois sente que é alguém com quem pode contar sempre. Desse modo, a questão central apontada confere ao jovem uma certa estabilidade, um bem-estar, atendendo a seus interesses pessoais e suscitando sentimentos positivos.

Para demonstrar a importância que Deus tem em sua vida, Felipe alega que, em alguns momentos, gosta de ajudar as pessoas, de orar por elas ou de fazer alguma doação. Essas ações fazem com que o jovem se sinta bem: “Mais alegre, gosto de ver os outros sorrindo”. Essas colocações demonstram que, ao expressar seus sentimentos e suas emoções, o jovem denota certa preocupação com o bem-estar de outras pessoas, elemento relevante nesse modelo organizador. Essa preocupação, no entanto, não é central no raciocínio, de modo que não é referenciado em outros momentos da entrevista.

Com relação aos conflitos vivenciados, Felipe os toma como pouco relevantes. Em ambas as entrevistas, nega ou minimiza a existência de obstáculos ou dificuldades:

*[Você vê algum tipo de dificuldade na relação com Deus ou com a religião?] Não, acho que não.*

*[Nada que você imagine que seja um problema ou que te incomode?] Não, acho que não.*

*[Você acha que já existiu algum problema nesse sentido?] Também acho que não.*

*[O que você acha que vai precisar fazer pra que continue sendo uma relação boa?] Voltar pra igreja, começar a ir pra igreja de novo, porque antes eu cantava, voltar a cantar. Acho que só.*

*[Como você se sente tendo que fazer essas coisas?] [...] Mais feliz.*

No trecho destacado anteriormente, fica evidenciado que o envolvimento do jovem

com a questão central (no caso, Deus) depende primordialmente das ações e das escolhas do próprio sujeito, as quais não implicam mudanças efetivas, apenas no cumprimento de determinadas regras, oriundas de uma autoridade externa. Esse raciocínio implica a estabilidade que o jovem associa a seu envolvimento com a questão central, e justifica a pouca relevância atribuída aos conflitos e, também, a não referência a emoções e a sentimentos negativos ao longo de toda a entrevista.

Por fim, com relação a seus projetos de vida, Felipe comenta sobre eles apenas quando questionado. O jovem não demonstra traçar planos ou engajar-se em ações em busca de atingir seus objetivos, e, embora compreenda que Deus pode auxiliá-lo na concretização de suas aspirações, não faz referência à sua preocupação com seu futuro em outros momentos da conversa.

Outro exemplo que podemos destacar é o de Osmar, de 16 anos. O jovem, que mora com sua mãe, padrasto e três irmãos, gosta muito de praticar esportes, em especial o karatê – que já pratica há 10 anos – e o vôlei de areia. Em seu dia a dia, além de estudar na parte da manhã, frequenta a academia, realiza treinos esportivos e desenvolve atividades voltadas para a comunidade religiosa da qual participa. Nos momentos de lazer, gosta de sair com os amigos da igreja, assistir a TV e escrever.

Ao ser questionado sobre as mudanças que gostaria de realizar no mundo, Osmar afirma que traria um pouco mais de compaixão às pessoas, e diminuiria a violência. Comenta que, em seu cotidiano, procura sempre conversar com as pessoas e conscientizá-las, para evitar as brigas.

Quanto às questões mais importantes em sua vida, coloca a família em primeiro lugar, seguida do karatê e da igreja. O jovem alega que não consegue ficar muito tempo longe de sua família, que o está sempre apoiando, incentivando e auxiliando quando necessário. Por esse motivo, discorre sobre sentimentos de amor, companheirismo, diversão e alegria ao referenciar seus familiares. Nesse ponto, fica evidente que o envolvimento do jovem com a questão central apontada – sua família – se dá primordialmente em atendimento a seus próprios interesses e bem-estar. Embora o jovem relate algumas situações de desentendimento entre os membros de sua família, afirma que “toda família tem que ter umas briguinhas”, de modo que não aparenta incomodar-se com tais situações.

Ao comentar sobre algo que demonstra o quanto sua família é importante, Osmar referencia o fato de cuidar de seu irmão mais novo. Ressalta que tem a responsabilidade e a obrigação de educá-lo, levá-lo à escola, “pegar no pé”, quando necessário, uma vez que sua mãe, seu irmão mais velho e seu padrasto trabalham o dia todo. Diante disso, Osmar sente-se,



ao mesmo tempo feliz, por ter que cuidar de seu irmão e poder educá-lo e orientá-lo, e também com dó, pois briga muito com ele pelas confusões que apronta. Assim, afirma: “Eu sinto é dó dele, porque eu brigo bastante. Porque ele está fazendo tratamento agora, pra ver se ele tem problema na cabeça. Porque ele é muito hiperativo. Então tem que saber lidar com ele. [...] Ele apronta mesmo! Se deixar ele bota fogo na casa”.

Pelo exposto, podemos verificar que, ao comentar sobre seus sentimentos e suas emoções, o jovem o faz tendo em vista o bem-estar de outras pessoas de seu convívio – no caso, seu irmão –, a partir de ações que realiza em virtude de um dever, uma obrigação. Assim, a preocupação com o outro – embora não apareça como central no raciocínio – passa a ser percebida como significativa pelo jovem. Essa é uma característica importante do modelo 3, conforme apontamos anteriormente.

Osmar entende que sua família sempre foi e sempre será importante em sua vida, bastando apenas que ele próprio continue a ser como é. Esse raciocínio demonstra a estabilidade que é associada ao envolvimento do jovem com a questão central apontada.

Quanto aos obstáculos e às dificuldades, afirma inicialmente que não existem; mais adiante, faz referência a brigas entre os irmãos e ao ciúme que sente quando a mãe dá mais atenção aos demais, no entanto atribui pouca relevância a tais situações – e aos sentimentos e às emoções suscitados –, alegando que “De vez em quando você sente isso daí, mas é normal”. De modo análogo, ao comentar sobre situações de discussão com a mãe, afirma:

Ela começa falando: você está precisando trabalhar, já. Daí eu falo pra ela: nem começa! Vai começar tudo de novo?! Daí eu viro, começo a assistir TV e deixo ela falando sozinha. Porque senão eu vou começar a me estressar, estressar, daí eu vou discutir. Então eu começo a pensar em outras coisas... pensando em um paraíso e nem consigo ligar para o que ela está falando.

O trecho acima ilustra o comportamento de passividade, de minimização e de evitação com o qual Osmar encara os conflitos vivenciados em seu envolvimento com sua família, na medida em que a postura implica esperar que a situação passe, sem realizar uma ação ou uma mudança efetiva.

A respeito de seus planos para o futuro, Osmar comenta apenas quando questionado. Ressalta seu desejo de possuir uma casa e uma academia de karatê, para trabalhar como professor. Outra possibilidade que comenta é de ter um trabalho na TV, como ator, uma vez que gosta muito de teatro. Osmar pretende, nos próximos anos, cursar uma faculdade – de educação física ou de matemática – e estar trabalhando, embora ainda não saiba com o quê.

- **Submodelo 3B**

Os sujeitos que aplicam o submodelo 3B – além de demonstrarem sentimentos e emoções que denotam uma preocupação com outras pessoas, conforme já destacado – fazem referência a situações de conflito vivenciadas e que exigem uma mudança ou ação efetiva, ainda que pontual, para sua resolução. Nesse sentido, os jovens reconhecem os sentimentos e as emoções negativos, suscitados pelas dificuldades ou pelos obstáculos, encarando-os como oportunidade de crescimento e de fortalecimento.

Vejam, por exemplo, o caso de Ana, 16 anos. A jovem mora com os pais e tem dois irmãos mais velhos, ambos casados. Estuda na parte da manhã e fica em casa na parte da tarde, eventualmente auxiliando os pais no bar que pertence à família. Ana gosta de sair com seus amigos e também com seu namorado.

Se pudesse mudar o mundo, a jovem comenta que mudaria o jeito como as pessoas tratam as outras, e que, em seu mundo ideal, acabaria com a fome e a miséria, haveria trabalho para todos e as crianças não precisariam pedir esmolas na rua. Ana reconhece que não tem feito muito para contribuir com essas mudanças, e afirma que tais questões dependem mais de outras pessoas e do governo.

Com relação às questões mais importantes em sua vida, a jovem coloca Deus em primeiro lugar, seguido de sua família e amigos e, em terceiro, seu namorado. Para ela, que é católica, Deus está acima de tudo, e serve de referência para que ela saiba qual o melhor caminho a seguir em sua vida. Afirma, portanto, que sente um amor incondicional por Deus e por sua religião, e que se sente bem e mais leve quando vai à missa. Para Ana, portanto, a questão mais importante é referenciada em função de seu próprio bem-estar e de seus interesses pessoais.

Pela importância que a jovem atribui a Deus e à sua religião, Ana realiza algumas ações em sua vida, comentadas no trecho a seguir:

*[O que você faz no teu dia a dia que demonstra que Deus é importante pra você?]* Eu sempre vou à missa, estava fazendo catequese, ia ajudar na igreja, agora eu parei um pouco.

*[E o que você acha que isso traz de bom na tua vida?]* A gente se sente melhor em ajudar as pessoas.

*[Me dá um exemplo de algo que você faz e que te faz sentir bem.]* Ajudar na igreja, onde eu vou a gente sempre leva um alimento, depois vai levar pras pessoas que precisam. E na hora em que a gente está levando...

*[Como você se sente?]* A gente sente a pessoa feliz, muito bem. [...] Porque faz um tempo que eu não estou mais indo, mas a gente levava, a pessoa ficava feliz, ia ter o que comer.

*[E isso te deixa como, em sentimentos?]* Feliz.

Como podemos verificar, ao seguir os preceitos de sua religião, Ana realiza ações que

a fazem se sentir bem por ajudar outras pessoas, demonstrando uma preocupação com o bem-estar de outrem. Apesar de a jovem fazer referência a situações que vão além de seus próprios interesses e bem-estar, tais elementos aparecem, no entanto, em segundo plano, uma vez que não são comentados em nenhum outro momento das entrevistas. Essa é uma característica relevante no raciocínio desse modelo organizador.

No que diz respeito aos conflitos vivenciados, Ana faz referência a uma situação relevante em sua vida, diante da qual houve a necessidade de uma mudança em sua forma de agir e pensar que trouxe consequências positivas para si própria. Assim, para o enfrentamento da situação de dificuldade, a jovem buscou apoio em Deus, que passou a ser visto como uma questão importante em sua vida. Tal situação, no entanto, embora tenha implicado o desenvolvimento de uma ação, não envolveu o estabelecimento de novas metas e objetivos, de modo que a jovem compreende que o conflito foi solucionado a partir da ação pontual realizada.

*[Quando você percebeu que Deus era importante para você?]* Quando eu mais precisei, quando eu soube que eu não era filha de sangue do meu pai e da minha mãe. Então eu comecei a ir pra igreja com meus amigos e minha vizinha.

*[Como você se sentiu?]* Eu me senti mal porque não conhecia minha mãe e meu pai de sangue, comecei a ir pra igreja.

*[E isso te ajudou de que maneira?]* Ajudou, eu parei de pensar, comecei a fazer grupo de jovens, então eu esqueci um pouco. [...] Eu comecei a conversar agora com meu pai e minha mãe... Eu comecei a conversar com eles e eu entendi. [...] Eu me senti bem mal de saber que eu vivi todo esse tempo com eles e não eram eles que eram meus pais, não conhecia meus irmãos de verdade. [...] Pouca gente sabia, eu tinha vergonha, medo de contar pras pessoas. Agora não. [...]

*[E nesse momento Deus te ajudou bastante?]* Ajudou bastante. Eu entreguei na mão de Deus mesmo, foi isso. Antes eu não ia muito [na igreja]. Eu ia fazer catequese, ia às vezes à missa e só. Depois disso eu comecei a ir mais e bastante, fazer bastante coisa, envolvida.

Desse modo, embora a situação de conflito tenha trazido sentimentos negativos, é significada pela jovem como um momento fundamental de mudança, uma vez que o enfrentamento de tal adversidade implicou a busca pelo apoio de Deus, que a ajudou e que serve de referência até hoje.

Quanto aos projetos de futuro, Ana os comenta superficialmente em ambas as entrevistas, e apenas quando questionada. Relata seu desejo de se casar, de ter filhos, de conseguir um bom emprego, de fazer cursos e uma faculdade, cuja área ainda não decidiu. Embora essas aspirações sejam referenciadas pela jovem, não são comentadas em outros momentos, de modo que, por ocasião das entrevistas realizadas, não se configuram como centrais no raciocínio.

#### **Modelo 4 – Preocupações além do *self***

De acordo com o raciocínio desse modelo organizador, os sentimentos e as emoções comentados denotam uma preocupação do jovem com seus interesses e bem-estar pessoal, e também com de outras pessoas.

Os planos para o futuro são vistos como pouco relevantes, de modo que os jovens comentam pouco sobre ações e escolhas que se deem em função de um determinado objetivo a ser alcançado.

Ainda para esses jovens, os obstáculos, as dificuldades e os conflitos são apresentados como importantes, sendo encarados como possibilidades de aprendizagem, de crescimento e de fortalecimento. Esses participantes comentam sobre ao menos uma situação de conflito que encaram como decisiva para determinada ação ou mudança realizada em sua vida, e que possibilitaram a percepção de novos elementos e transformaram o sujeito de um modo positivo. Tal mudança e/ou ação, no entanto, refere-se a eventos pontuais que visam minimizar ou impedir a ocorrência de novos conflitos, e não implicam planos ou novas ações a serem realizadas no futuro, uma vez que são significadas como solução final e efetiva para as situações vivenciadas.

Outro aspecto relevante desse modelo organizador está no fato de que grande parte das situações de conflito relatadas, e relacionadas à questão central, reflete uma preocupação do sujeito para com outras pessoas ao seu redor, de modo que a preocupação com o bem-estar de outrem é elemento significativo e decisivo para que o jovem perceba o conflito e busque seu enfrentamento.

O envolvimento com a questão central, nesse sentido, impulsiona o jovem a agir em prol de seus próprios interesses, mas também visando os interesses e o bem-estar de outras pessoas. Os jovens que aplicam esse modelo comentam, portanto, sobre ações e decisões fundamentadas na importância que atribuem a algo ou a alguém, entendendo esse outro como responsável por sua condição atual. Desse modo, fica evidenciada a existência de um senso de gratidão – ainda que nem sempre esse sentimento seja claramente referenciado –, o qual é fundamental em suas escolhas e em suas ações, e está diretamente relacionado à questão central. Tal senso de gratidão é decorrente da forma como o jovem significa determinadas situações ou condições enfrentadas, que são superadas graças ao apoio que recebe. Nesse sentido, há uma intenção do jovem em beneficiar outras pessoas assim como ele próprio já foi beneficiado.

Para exemplificar o raciocínio representado pelo modelo 4, trazemos dois exemplos,

apresentados a seguir. Iniciamos pelos relatos de Angela, 15 anos. Filha única, a jovem mora com os pais e possui cinco cachorros. Em seu cotidiano, realiza curso de inglês, auxilia a mãe nos serviços de casa e, quando não sai com suas amigas, gosta de ler, assistir a filmes, cuidar de seus cachorros.

Se pudesse mudar o mundo, Angela afirma que começaria mudando as pessoas, para que tratassem melhor umas às outras. Em seu mundo perfeito, todos teriam trabalho, não haveria fome, roubos, assassinatos, e haveria respeito entre as pessoas, e também para com os animais. Diante da necessidade das mudanças apontadas, Angela reconhece que não tem feito muito, e considera que é difícil mudar as pessoas, pois nem sempre elas aceitam as mudanças.

Quando questionada a respeito das questões mais importantes em sua vida, a jovem indica sua família, Deus e seus amigos. Quanto à sua família, comenta sobre a importância que os familiares têm em sua vida, por terem dado a vida e estarem sempre cuidando e ajudando quando precisa de apoio. A jovem comenta que seus pais, por não terem muito estudo, a incentivam bastante a estudar para ter uma vida melhor. Por esse motivo, Angela associa a sua família a sentimentos como segurança, confiança, felicidade e autoestima (pelo apoio e incentivo que recebe). Em diversos momentos, é possível identificar um senso de gratidão que orienta o raciocínio da jovem, pelo apoio e pelo incentivo que recebe dos pais. Nesse sentido, além dos sentimentos positivos indicados, Angela também comenta sobre o cuidado e a preocupação que tem para com seu pai e sua mãe, estando sempre atenta às atitudes e às relações estabelecidas. Os trechos a seguir demonstram tal cuidado e preocupação, bem como os sentimentos e as emoções suscitados:

Quando eu estou brigando com meu pai é um sentimento de raiva, porque às vezes um não concorda com o que o outro faz. [...] às vezes eu brigo com meu pai, [porque] ele sai de moto e eu fico preocupada.

[...]

*[Obstáculos?]* [...] a minha mãe, se meu pai está falando, ela não fala, ela só ouve. Então isso a acaba prejudicando, porque ela fica guardando tudo pra ela, não fala. [...] Porque ela não gosta de confusão, então ela prefere deixar ele falar, até ele se acalmar e daí ela não fala nada.

*[Como você se sente com isso?]* É positivo porque não está defendendo as brigas, mas é negativo porque ela acaba sofrendo por isso. [...] Às vezes eu fico um pouco brava com meu pai de ter o gênio muito forte e um pouco triste com minha mãe por ela não poder, não querer falar. [...] Às vezes eu fico irritada, porque eu falo pra ela “Mãe, fala!”, mas ela fala que não fala por causa de não causar brigas, porque eu estou brava eu falo muito, e ela já não fala, ela guarda pra ela.

A partir dos trechos transcritos, podemos afirmar que os sentimentos e as emoções relatados pela jovem denotam uma preocupação com o bem-estar de outras pessoas – no caso, seus pais –, que influenciam significativamente suas ações e suas escolhas. Esse é um aspecto importante no raciocínio desse modelo organizador. Ao mesmo tempo, fica evidente a

relevância que a jovem atribui aos conflitos vivenciados, comentando sobre eles, sobre os sentimentos e as emoções suscitados e, em alguns casos, sobre seu posicionamento e as estratégias de enfrentamento diante de tais situações.

Angela relata que passou a dar importância e valor a seus pais a partir do momento em que percebeu o sofrimento da mãe diante da morte de seus avós em um acidente de carro. Assim, a jovem situa, em tal episódio – marcante em sua vida –, o momento em que passou a ter como significativo o bem-estar de seus pais e decidiu que, a partir de então, deveria preocupar-se mais com seu pai e sua mãe, reconhecendo a importância que têm em sua vida e buscando fazer a diferença na vida deles.

*[Quando percebeu que sua família era importante para você?] [...] logo quando os meus avós morreram em um acidente de carro, minha mãe ficou muito abalada, bastante tempo. [...] me senti com a sensação de ter que fazer mais por eles [meus pais]. [...]*

*[Como você se sentiu quando percebeu isso?] [...] Eu acho que eu senti a maior importância deles, uma segurança que eu deveria passar pra eles de que eu gosto bastante deles e preciso.*

Embora a situação de conflito relatada tenha exigido da jovem uma mudança, uma ação, no sentido de “fazer mais” pelos seus pais, Angela não comenta a respeito de projetos e de planos futuros que constrói a partir de tal preocupação. Nesse sentido, embora o conflito vivenciado tenha sido significativo em sua vida e tenha conduzido a jovem a uma ação/mudança efetiva, seu enfrentamento se deu a partir de uma ação pontual, sem uma perspectiva a longo prazo.

Com relação a seus objetivos e planos para o futuro, Angela não os relaciona com a questão central indicada (sua família). Comenta, em diversos momentos da entrevista, acerca de suas preocupações com um trabalho e de seus desejos de ser estilista, veterinária, arquiteta. Quando questionada, também referencia o desejo de trabalhar com construção civil, ter uma casa, um carro, construir um abrigo para animais. Embora tais elementos se façam presentes ao longo de toda a conversa, a jovem afirma não ter um projeto de vida, e não saber exatamente o que quer. Assim, embora sua preocupação com o futuro esteja presente em seu raciocínio, não há um projeto estruturado no qual se engaja, e que dimensiona suas ações e escolhas no presente.

Outro exemplo que ilustra o raciocínio do modelo 4 é o de Daiane, 15 anos, filha única. A jovem mora com os pais, estuda na parte da manhã e trabalha por meio período em um escritório, sem carteira assinada. No período da noite, após retornar do trabalho, auxilia sua mãe no serviço de casa. Envolve-se cotidianamente em atividades religiosas, também afirma frequentar bastante a casa de seu avô e, em outros momentos, gosta de sair com as

amigas e tocar violão.

Ao comentar sobre as mudanças no mundo, Daiane menciona a violência, a prostituição e o abandono das crianças como coisas que a incomodam. Em seu mundo ideal, todos teriam uma casa, e não haveria drogas, bebida ou violência. A jovem afirma ainda que tem contribuído com as mudanças apontadas, na medida em que está sempre aconselhando os colegas e outras pessoas que conhece, buscando fazê-las refletir sobre suas escolhas e as possíveis consequências.

Com relação às questões mais importantes em sua vida, Daiane coloca Deus em primeiro lugar, seguido de sua família e de seus amigos. Segundo a jovem, Deus é maravilhoso, está acima de tudo e é o responsável por todas as coisas que ela tem. Nesse sentido, sente-se feliz ao envolver-se com sua religião e também agradecida por tudo o que Deus fez e vem fazendo em sua vida, pois a ajudou a enfrentar algumas dificuldades e também trouxe mudanças positivas para a vida de seu avô, que é alcoólatra.

Para demonstrar a importância que Deus tem em sua vida, Daiane busca seguir os preceitos de sua religião e está sempre a falar de Deus para todas as pessoas que conhece, a começar por seus familiares. Isso faz com que a jovem se sinta bem, conforme fica evidenciado no trecho transcrito a seguir:

Eu me sinto super bem porque eu posso estar falando de Deus pras pessoas, o quanto ele é importante, o quanto ele já abençoou minha vida, eu queria que ele abençoasse a dos outros também. [...] [Eu gostaria que outras pessoas] tivessem a mesma oportunidade de receber a mesma experiência que eu recebo.

Desse modo, ao falar de seus sentimentos, a jovem demonstra uma preocupação com o bem-estar de outras pessoas, para além de sua satisfação e interesses pessoais. Esse é um elemento relevante no raciocínio expresso pelo modelo 4.

Ao longo das entrevistas realizadas, Daiane comenta sobre diversos conflitos e dificuldades que vivencia ou já vivenciou – relacionados principalmente a seus familiares –, diante das quais Deus a auxilia e apoia. Assim, afirma que, em sua vida, não tem “[...] nada a reclamar, apenas a agradecer”. Em uma das situações relatadas, a jovem deixa explícita sua preocupação com outras pessoas ao seu redor, e ressalta, igualmente, a importância que atribui a determinados conflitos vivenciados:

*[Como Deus veio a ser importante pra você?]* Desde o momento em que minha avó e meu avô [...] minha avó não aguentou mais, separou-se dele e foi embora. [...] e minha mãe entrou em depressão e começou a tomar remédio tarja preta. Ela não tinha mais ânimo de fazer almoço, de limpar a casa, só queria ficar dentro do quarto trancada, na escuridão. Em um momento, minha vizinha evangélica chamou-nos pra ir à igreja. Nós fomos, chegamos lá e o Senhor falou com minha mãe e minha mãe foi

curada. Quando ela chegou em casa ela jogou todos os remédios dela e a partir daquele momento a gente começou a seguir a nossa vida. A gente viu que não tínhamos mais nada a fazer. A única coisa que a gente tinha pra fazer era encarar... pro meu avô e pra minha avó. Porque se trancar no quarto e se entregar à depressão, não ia ajudar minha mãe em nada. [...] [Isso] me levou a ver a importância de Deus. Porque para os médicos, minha mãe ia ter que tomar medicamentos cada vez mais fortes, e pra Deus não. [...]

*[Como você se sentiu nesse momento todo em que aconteceu a depressão da tua mãe?]* Eu sofri bastante.

Podemos verificar que, embora a jovem relate seu sofrimento diante da situação protagonizada por sua mãe, o obstáculo enfrentado é significado como decisivo para que ela passasse a perceber a importância de Deus em sua vida. O conflito, assim, é encarado com relevância, representando uma oportunidade de crescimento e de fortalecimento. Diante de tal situação, a mudança efetivada pela jovem – embora pontual, uma vez que é vista como solução definitiva para o conflito e não envolve, portanto, o estabelecimento de planos e de metas futuras – foi fundamental para o enfrentamento das situações. Esse é mais um aspecto que caracteriza o raciocínio desse modelo organizador.

Por fim, no que tange aos projetos de futuro, Daiane os comenta apenas quando questionada, de modo que suas aspirações e seus objetivos não são mencionados em outros momentos das entrevistas. Pretende fazer Educação Física, casar-se e ter uma filha, para a qual deseja “[...] que se relacione comigo como eu me relaciono com minha mãe”. A jovem ainda comenta que quer continuar estudando, trabalhando, frequentando a igreja, e que sairá da casa dos pais apenas quando se casar.

### **Modelo 5 – Planos futuros, preocupações além do self**

De acordo com esse modelo organizador, a questão central apontada envolve uma busca por determinado objetivo a ser alcançado, relacionado aos interesses e ao bem-estar pessoal. Tal objetivo está relacionado ao enfrentamento de obstáculos e de dificuldades. Nesse sentido, a jovem comenta sobre situações de conflito que vivenciou ou irá vivenciar em sua trajetória, e cuja superação implica mudanças e/ou ações a serem efetivadas em uma perspectiva a longo prazo. É necessário ressaltar, no entanto, que nem todas as situações de conflito comentadas são encaradas dessa forma, de modo que é possível encontrar, no relato da jovem que aplica esse raciocínio, situações que são vivenciadas a partir, por exemplo, de uma postura de passividade.

Ainda nesse modelo organizador, a jovem faz referência a elementos e a preocupações voltados para o mundo mais amplo. Esses, no entanto, não são centrais em seu raciocínio,



sendo pouco referenciados e comentados de modo superficial.

O exemplo a seguir ilustra esse raciocínio. Isadora, 16 anos, mora com os avós e com os tios. Vê com frequência sua mãe (que mora na mesma cidade), mas tem pouco contato com o pai, que conheceu há dois anos e mora em outro Estado com sua família. Seu sonho era fazer medicina, que considera “fora de alcance” e, portanto, planeja cursar enfermagem para poder trabalhar na área da saúde. Assim, preocupa-se muito com sua formação, e pretende se casar até o final do ano letivo, ter sua casa, suas coisas, sua vida, cursar uma faculdade. Em seu dia a dia, fica bastante em casa, e não está trabalhando atualmente, embora já tenha trabalhado como monitora de festas, empregada doméstica e babá.

Com relação às mudanças no mundo, Isadora comenta que haveria muitas coisas para modificar, mas que daria prioridade para uma mudança na forma de pensar das pessoas, para que tivessem consciência se sentissem responsáveis pelos políticos eleitos. Em seu mundo ideal, buscaria amenizar a violência, o roubo, proibiria as drogas e acabaria com a fome. Em seu dia a dia, considera que vem fazendo sua parte, mas que poderia fazer mais. A este respeito, comenta que seria possível realizar encontros de famílias nas escolas, para que pais e filhos pudessem conversar sobre os problemas e melhorar o convívio. Essa iniciativa, no entanto, é permeada por entraves que podem levar ao desânimo, segundo a própria jovem:

Possível é, mas só que vem aquela coisa, muitas vezes você faz só por fazer, você vai e se empolga, mas chega na hora e você vê duas três pessoas, duas três famílias... No segundo encontro já não tem o mesmo tanto, você vai desanimando. Então é possível, mas não [...] [garante que vai] concretizar, que vai ter, vai chegar no final e vai ter. Porque acaba desanimando mesmo.

O trecho acima relatado demonstra uma determinada situação a partir da qual a jovem adota uma postura de desânimo e, conseqüentemente, de passividade. Essa forma de encarar os conflitos, no entanto, não permanece em todas as situações relatadas, conforme veremos mais adiante.

Sobre as questões mais importantes em sua vida, Isadora coloca como suas prioridades: sua formação, seu casamento e sua relação com a família. Os estudos estão em primeiro lugar porque, para a jovem, possibilitarão sua estabilidade e felicidade no futuro. Para tanto, Isadora afirma que precisa se dedicar aos seus estudos, ao colégio, para que possa ter sua carreira de sucesso, o que trará à jovem um sentimento de conquista, de orgulho. Pensar no futuro é, para ela, bastante positivo, conferindo um sentimento de felicidade, na medida em que é algo que busca para si mesma. A jovem comenta que não quer seguir o mesmo caminho de sua mãe, que teve tudo para ter um bom futuro e não aproveitou a chance.

Quer fazer diferente, e provar para todos que pode conseguir.

Embora o raciocínio da jovem esteja primordialmente centrado em seus interesses pessoais, Isadora comenta brevemente sobre uma possível relação entre sua preocupação com o futuro e o mundo ideal, e afirma que, depois de formada, poderá ao menos fazer um projeto em que possa ajudar outras pessoas. Essa questão, no entanto, não é retomada em outros momentos das entrevistas.

O objetivo central apontado por Isadora aparece permeado por conflitos – e, conseqüentemente, por emoções e sentimentos negativos, que aparecem como relevantes. Assim, a jovem comenta sobre as dificuldades que enfrenta em sua busca, pela grande quantidade de tarefas, de preocupação e de obstáculos que terá que enfrentar – sobretudo financeiros – ao cursar sua faculdade. São conflitos que suscitam raiva, desânimo e medo na jovem, no entanto, ao invés de incorrer no conformismo ou na aceitação de tais conflitos, Isadora demonstra buscar formas efetivas de enfrentamento de tais situações, formas de enfrentamento que implicam mudanças e ações de sua parte, decorrentes de seu engajamento em um projeto a longo prazo:

*[Você vê alguma dificuldade nessa tua busca? Algum problema, obstáculo?]* Obstáculo vai ser mesmo, se der tudo certo e quando chegar lá na frente, vai ser o financeiro, porque a faculdade de medicina é cara pra bancar.

*[Como você se sente com essas dificuldades?]* Eu sinto medo, ao mesmo tempo sinto que vou conseguir, eu vou chegar lá. Eu vou ter muito serviço, vou ter que trabalhar o dia inteiro para quando chegar a noite, eu ter meu dinheiro e poder pagar a faculdade e conseguir terminar. Fazer bonitinho.

*[Como você lida com essas dificuldades, de ser difícil, de ter obstáculos? Como você resolve isso na tua cabeça?]* Quando vêm essas bobagens... Eu penso: “Pára, vamos terminar, vamos seguir em frente.” Eu sento com o meu tio, que me ouve demais, a gente conversa, ele me apoia, ele fala assim “Você está errada, vai por outro caminho que você vai chegar no mesmo lugar, só que você vai chegar pelo caminho certo”. Então ele que é o mais, o eu protetor, me apoia, faz tudo pra mim, pra eu poder chegar no meu sonho, conseguir realizar o meu sonho.

No trecho acima, podemos verificar que, para enfrentar os obstáculos, a jovem busca apoio em seu tio, que serve de referência e que a aconselha sobre as melhores ações e escolhas. Assim, para Isadora, os conflitos fazem parte de sua busca, e deverão ser enfrentados para que ela seja capaz de atingir seus objetivos.

### **Modelo 6 – Planos futuros além do *self***

Nesse modelo organizador, os jovens deixam explícito um determinado objetivo a ser alcançado, traçando planos, escolhas e engajando-se em ações que contribuam para a concretização de tal meta. Nesse sentido, os planos para o futuro são vistos como relevantes

para esses sujeitos. Ao mesmo tempo, tais planos visam contemplar tanto preocupações pessoais quanto interesses de outras pessoas e/ou do mundo mais amplo.

Assim, a questão central apontada pelos jovens que aplicam esse modelo organizador vincula-se a uma busca na qual o sujeito se empenha, visando seu bem-estar no futuro. Tal busca relaciona-se a sentimentos positivos vivenciados (felicidade, satisfação) e almejados (diante da conquista e da vitória vislumbradas) pelo sujeito e, ao mesmo tempo, vincula-se à preocupação com o bem-estar de outras pessoas, na medida em que possibilitará que o sujeito as ajude, no futuro.

As situações de conflito são apontadas como relevantes, e referem-se a dificuldades e a obstáculos a serem enfrentados. Diante de tais situações, os jovens apresentam estratégias para seu enfrentamento, apontando mudanças ou ações necessárias para a superação das dificuldades, em uma perspectiva a longo prazo. Isso não significa, no entanto, que todas as situações de conflito sejam encaradas dessa forma, de modo que é possível verificar, no raciocínio desses mesmos jovens, determinados episódios em que acabam por adotar um comportamento de passividade ou de aceitação das situações.

Encontramos, nesse modelo organizador, dois diferentes submodelos, explicitados a seguir.

- **Submodelo 6A**

Nesse submodelo, apesar da preocupação apresentada com o bem-estar de outras pessoas, essa preocupação não se faz relevante no momento em que o sujeito comenta sobre seus sentimentos e suas emoções. Nesse sentido, os sentimentos e as emoções referenciados – tanto positivos quanto negativos – centram-se sempre no *self*, nos interesses e nas preocupações do próprio jovem.

O relato de Jonas ilustra esse raciocínio. O jovem possui 15 anos, mora com seus pais, avó e dois irmãos mais novos. Em seu dia a dia, Jonas chega da escola, e, em geral, fica em casa na parte da tarde e da noite. Ajuda sua mãe nas tarefas domésticas quando necessário, e gosta de assistir a programas de televisão, ler, caminhar, andar de bicicleta.

Com relação às mudanças no mundo, Jonas afirma que gostaria de ajudar as pessoas que necessitam, que não têm recursos. Comenta que, para tanto: “Eu criaria um instituto que traria elas pra aprenderem pra depois conseguirem um emprego e começarem a constituir as suas famílias certo”. Em seu mundo ideal, não existiria violência, e haveria mais amor, compreensão e compaixão entre as pessoas. O jovem compreende que tem contribuído com

tais mudanças, na medida em que sempre ajuda as pessoas que necessitam, como no caso de sua tia, que é doente. E afirma: “Ajudo em casa, a comprar remédio, qualquer coisa, limpar a casa, vou a consultas com ela. [...] Se eu pudesse ajudá-la nessa doença, eu ajudaria, mas, já que eu não posso, ajudo da forma que eu consigo”. Especificamente nesse caso, o relato de Jonas deixa transparecer um certo conformismo, demonstrando que o posicionamento do jovem diante dos conflitos não se dá sempre da mesma maneira. Diferentemente, como veremos adiante, há outras situações que são enfrentadas com base em ações e em mudanças a serem efetivadas em uma perspectiva a longo prazo.

Quanto às questões centrais em sua vida, Jonas coloca, em primeiro lugar, seu futuro, sua formação (quer ser veterinário). Em segundo lugar está a forma como irá administrar suas conquistas e, por fim, seu desejo de ser médico. Ao justificar as questões mais importantes em sua vida, Jonas deixa evidente sua preocupação com o bem-estar de outras pessoas:

*[O que é mais importante em sua vida, de 1 a 3?]* Em primeiro lugar, como eu já disse, o meu futuro, que eu vou começar a construir agora. [...] Em segundo lugar, como que eu vou administrar ele, no decorrer do tempo [...]. Em terceiro lugar [...] além de ser veterinário, eu queria ser médico também. Porque médico ajuda as pessoas também.

*[Por que coloca o seu futuro em primeiro lugar?]* Porque se eu não tiver o meu futuro, não tem como eu ajudar as pessoas. Tendo futuro eu vou ter as condições, vou ter o modo de ajudar. Sem o meu futuro eu vou poder só ajudar do jeito que eu consigo, da minha forma. Com o meu futuro, vai ser melhor, vai ser do jeito que deve ser.

Os conflitos enfrentados ao longo de sua vida são também relevantes no raciocínio de Jonas, remetendo sempre a situações que contrariam de alguma forma seus próprios interesses e bem-estar. Desse modo, são apresentados como momentos importantes, decisivos, que trazem aprendizagens e fortalecimento, e que o jovem busca solucionar e superar, estabelecendo, inclusive, metas e objetivos para auxiliar nesse enfrentamento. A situação a seguir ilustra o que acabamos de apresentar:

Na minha família, bastante gente bebe [...]. Eu já bebi também e faz uns dois anos que eu parei. Eu comecei aos 10 anos até os 13. Então, quem me influencia são eles. A gente vai, quer saber... mas foi indo e eu parei por conta própria. [...] É ruim, porque a gente não pensa em mais nada, só quer pensar naquilo que a gente está fazendo, beber. A gente se desliga do mundo, faz coisas erradas além do que já está fazendo, as pessoas sentem nojo.

*[Como que você se sentiu?]* Senti ruim, porque não fazia mais nada.

*[E como você resolveu essa situação?]* Dos treze em diante eu fui me afastando e parei. Quando me ofereciam de novo pra eu entrar de volta, eu me afastava. Então foi indo e eu larguei. [...] desde os 13 anos para cá que eu venho pensando no futuro. Pensando no futuro, na minha família, que ia ser ruim para eles também... pensando nisso eu parei. [...] Foi uma decisão minha.

Jonas comenta que o episódio acima relatado foi fundamental para que passasse a perceber a importância de planejar seu futuro, sendo possível perceber que, no enfrentamento

do conflito referenciado, o jovem passou a estabelecer novas metas e novos objetivos visando não apenas uma mudança pontual e imediata, mas um projeto, um objetivo a longo prazo, em função do qual passou a embasar suas ações e suas decisões.

No que tange aos sentimentos e às emoções comentados, Jonas igualmente tem como referência, a todo o momento, seus próprios interesses e bem-estar. Desse modo, os sentimentos e as emoções relacionados à questão central em sua vida remetem-se primordialmente à preocupação consigo mesmo, com sua conquista, suas atitudes e as dificuldades que terá de enfrentar. Os trechos a seguir exemplificam esse raciocínio:

*[Como você se sente com relação a seu futuro?]* Primeiro que eu sempre gostei de estudar a profissão de médico e de veterinário. [...]

*[E isso te deixa como, em sentimentos?]* Deixa feliz, porque se eu conseguir vai ser uma vitória. Se eu tenho isso em mente desde que eu era pequeno, depois quando eu conseguir vai ser uma vitória.

[...]

*[Como você se sente quando você está pensando, projetando o teu futuro?]* Eu me sinto um professor, porque eu estou escrevendo, pensando, tipo meditando.

[...]

*[O que você faz na sua vida que demonstra que seu futuro é importante?]* [...] Eu não fico de brincadeira, nos tempos livres eu penso em ajudar, como eu falei, e daí pensar em como vai ser.

*[Como você se sente fazendo essas coisas, em busca de seu futuro?]* Eu me sinto como já um homem, porque já estou construindo meu futuro. Quando eu tiver uns 30 anos eu vou estar com uma vida boa, não vou passar necessidades. Vai ser uma vida de médico.

*[Você consegue dizer em sentimentos? Você fica como?]* Quando uma coisa não dá certo, eu fico triste, porque é o que eu quero e não dá certo.

[...]

*[Como você se sente diante desse obstáculo de ter que pagar a faculdade e trabalhar?]* Aí vai ter um aprendizado também. Trabalhando pra pagar vai ser também uma forma de eu aprender pra conseguir aquilo. [...] [Me sinto] Feliz também, porque eu estarei trabalhando e conseguindo o que eu quero.

A partir dos trechos apresentados anteriormente, fica evidente que, embora o jovem demonstre, em vários momentos, uma preocupação em ajudar outras pessoas ao seu redor, tal preocupação não aparece como relevante nos momentos em que o jovem comenta sobre seus sentimentos e suas emoções.

- **Submodelo 6B**

Os jovens que aplicam esse modelo organizador orientam suas ações, seus planos e suas decisões a partir de um senso de gratidão, e têm a intenção de beneficiar outras pessoas, uma vez que reconhecem a ajuda ou o apoio já recebido para alcançarem sua condição atual. Desse modo, esse raciocínio traz como elemento relevante o bem-estar de outras pessoas, preocupação que norteia grande parte das ações, dos planos e das escolhas do jovem. Da mesma forma, os sentimentos e as emoções comentados pelo sujeito demonstram também uma preocupação não apenas com os interesses e bem-estar pessoal, mas também com os de

outras pessoas.

Para os jovens que aplicam esse modelo organizador, os conflitos são vistos como relevantes, ainda que suscitem sentimentos negativos. Desse modo, comentam sobre situações que vivenciam ou vivenciaram – relacionados à questão central –, e destacam emoções e sentimentos negativos que os levaram a repensar determinada ação ou decisão, e a se engajar na busca por determinados objetivos. Os conflitos referenciados pelos jovens denotam igualmente a importância que atribuem ao bem-estar de outras pessoas, na medida em que dizem respeito a situações de tristeza ou a sofrimentos alheios diante das quais o sujeito busca o enfrentamento e a superação.

O exemplo de Caio, 17 anos, nos ajuda na melhor compreensão desse raciocínio. O jovem foi adotado pelos tios quando era criança, e possui dois irmãos: um mais velho, que já está cursando faculdade, e um mais novo (14 anos), com paralisia cerebral e que frequenta a APAE. Caio gosta de jogar *video game* e de sair com seus amigos. Em seu dia a dia, estuda na parte da manhã, auxilia sua mãe em casa na parte da tarde – realizando as tarefas domésticas e ajudando a cuidar do irmão – e, à noite, sai com os amigos do bairro e da escola.

Com relação às mudanças no mundo, Caio aponta duas problemáticas: a poluição e as drogas. Em seu mundo perfeito, não haveria drogas, e as pessoas teriam mais respeito umas pelas outras, “[...] que um ajudasse o outro pra ser mais”. Embora afirme que está contribuindo com essas mudanças, na medida em que está sempre aconselhando seus amigos com relação às drogas, reconhece que são situações de difícil resolução, que apenas um médico ou um policial poderia de fato ajudar – para, respectivamente, “[...] tentar tirar das drogas e colocar em uma clínica” ou “[...] para dar cana. Endireitar na base da força”.

Ao comentar sobre as questões mais importantes em sua vida, Caio enumera: seu futuro, sua família e, por fim, ajudar todo mundo que for possível. Para Caio, preocupar-se com seu futuro é fundamental, o que o leva a valorizar seus estudos, principalmente pelo fato de já ter reprovado por dois anos na escola. As três questões apontadas por Caio aparecem como relevantes ao longo de toda a entrevista, e estão intimamente relacionadas. Ao preocupar-se com seu futuro, o jovem está se preparando para ajudar outras pessoas e, ao mesmo tempo, também as influencia no presente, na medida em que está sempre aconselhando e apoiando os colegas e que também serve de exemplo para que outras pessoas possam fazer o mesmo.

[A importância que você dá ao seu futuro influencia outras pessoas?] Eu comento isso, às vezes você fala e a pessoa fica pensando, às vezes ignora, mas ainda assim fica pensando. [...] Do mesmo jeito, se eu for dar um conselho, ou ela aceita ou ela também fica pensando num canto, não fala nada, não

responde, [...] mas fica quieta também pensando.

*[Você vê alguma relação entre sua preocupação com o seu futuro e o mundo ideal?]* Vejo, porque [...] a pessoa que tem a cabeça no lugar pode ajudar as outras pessoas, não tanto do jeito que ela espera, mas pode ajudar.

*[Como você se sente quando você está pensando no teu futuro, preocupado, se envolvendo com as questões do teu futuro?]* Me sinto feliz, por um lado, por estar fazendo a minha parte agora, estudando, tudo certo, tranquilo, e ainda ajudando alguns amigos que eu conheço, e, sei lá, minha preocupação com as pessoas também.

Com relação à sua família, o jovem deixa evidente a importância que os familiares possuem em sua vida. Em diversos momentos, demonstra uma preocupação com o irmão mais novo, e uma indignação pelo modo como outras pessoas encaram a paralisia cerebral:

Eu tenho um irmão menor, de 14 anos, que tem deficiência, então eu convivo com isso e vejo que essas pessoas têm a vida difícil. Por exemplo, ele estuda lá na APAE, a gente vai lá e todo mundo fala, a maioria das pessoas que não sabem falam “Quem estuda na APAE é um bando de loucos.”, mas meu irmão estuda lá e não é louco. Ele conversa, faz tudo normal, ele só não tem a coordenação, mas ele conversa, brinca. Tem que colocar na cabeça das pessoas que isso não é uma coisa que... a pessoa que nasce com esse problema, não é louco. Ela só nasceu com uma deficiência, que tem gente que nasce perfeito e ainda não aproveita sua vida como ela é.

Caio comenta que o apoio de seus pais é fundamental em sua vida. Nesse sentido, o jovem relata como determinante um episódio a partir do qual passou a dar importância a seu futuro, por influência de seu pai, e ao perceber que suas atitudes estavam magoando pessoas importantes ao seu redor:

*[Quando começou a perceber que essa preocupação com o futuro era importante pra você?]* Desde novo, mais ou menos uns 12 anos. Desde quando meu pai começou a pegar no meu pé por causa disso. Foi o primeiro ano que eu reprovei e daí ele falou “você tem que estudar”, e eu comecei a abrir meus olhos e vi que eu tinha que estudar mesmo pra ver o que eu ia ser no futuro.

*[Como você se sentiu quando você percebeu isso?]* Senti triste porque eu fazia as coisas, trabalhava, pegava meu dinheiro e fazia coisas talvez erradas, não no meu ponto de vista, mas no ponto de vista dos outros, então eu me senti triste porque estava magoando pessoas importantes ao meu redor.

A partir do trecho acima, podemos verificar que a preocupação de Caio com o bem-estar de outras pessoas aparece inclusive quando o jovem comenta sobre seus próprios sentimentos e suas emoções.

Em diversos momentos, o jovem faz referência a conflitos e a dificuldades que vivencia ou vivenciou, atribuindo relevância a tais situações: as dificuldades enfrentadas por seu irmão, as reprovações na escola, a relação com amigos, sua aproximação com o mundo das drogas. Diante de todas essas situações, o jovem mostra-se disposto a superá-las, evidencia o que aprendeu com cada uma delas, e relata o apoio que sempre recebeu – principalmente de seus pais – para tanto. Reconhece que, apesar de todos os conflitos, tem uma vida boa, alegando que “[...] praticamente eu não tenho que me queixar de nada”. Esse

raciocínio motiva o jovem a se engajar em planos e em ações para ter um bom futuro, para ajudar outras pessoas e poder compartilhar com os demais – principalmente a sua família – as coisas que conquistar.

### 6.3 Distribuição dos participantes nos modelos organizadores identificados

Embora a ênfase de nossa investigação recaia sobre os aspectos qualitativos do raciocínio dos participantes, entendemos ser pertinente pautar nossas discussões em alguns aspectos também de natureza quantitativa. Desse modo, a fim de complementar a apresentação dos dados e possibilitar o aprofundamento de nossa análise, trazemos agora a distribuição dos participantes nos modelos organizadores identificados.

#### 6.3.1 Distribuição dos modelos organizadores sobre o total de participantes

Tabela 5 – Distribuição dos participantes nos modelos organizadores identificados

<b>Modelos Organizadores</b>	<b>Submodelo</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Modelo 1</b>		<b>12</b>	<b>40,0</b>
	1A	7	23,4
	1B	4	13,3
	1C	1	3,3
<b>Modelo 2</b>		<b>2</b>	<b>6,7</b>
<b>Modelo 3</b>		<b>8</b>	<b>26,7</b>
	3A	4	13,3
	3B	4	13,3
<b>Modelo 4</b>		<b>3</b>	<b>10,0</b>
<b>Modelo 5</b>		<b>1</b>	<b>3,3</b>
<b>Modelo 6</b>		<b>4</b>	<b>13,3</b>
	6A	1	3,3
	6B	3	10,0
<b>Total:</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>



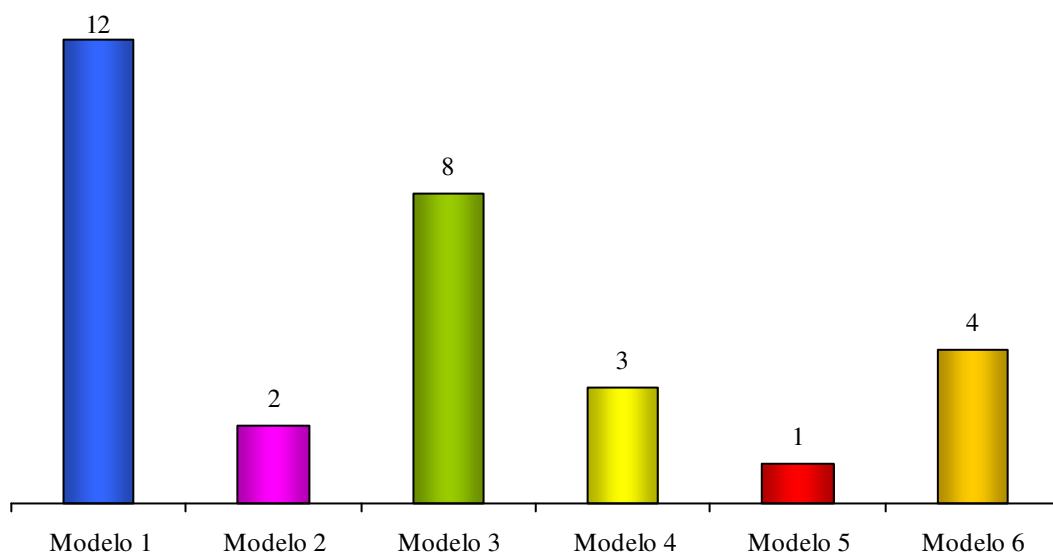


Gráfico 2 – Distribuição dos participantes nos modelos organizadores identificados

A partir da distribuição anteriormente apresentada, podemos verificar que:

- O modelo 1 foi aplicado com maior frequência pelos jovens entrevistados, totalizando 12 participantes, ou 40% do total. O raciocínio do modelo 1 traz como elemento central o bem-estar do próprio sujeito, estando os sentimentos e as emoções voltados para o *self* e os planos para o futuro comentados de modo superficial. Ainda quanto ao modelo 1, é significativa a quantidade de participantes que utiliza o raciocínio dado pelo submodelo 1A (7 jovens, ou 23,4% do total), segundo o qual os obstáculos e as dificuldades são vistos como pouco relevantes pelos sujeitos.
- O modelo 2 foi o raciocínio utilizado por 2 dos jovens (6,7% do total de participantes). Segundo esse modelo, os planos para o futuro são tidos como relevantes, e estão relacionados primordialmente ao bem-estar do próprio sujeito, elemento central no raciocínio. Ainda nesse raciocínio, os obstáculos e as dificuldades são vistos como pouco relevantes.
- Um total de 8 jovens (26,7%) aplicou o raciocínio representado pelo modelo 3. Nesse modelo organizador, embora o bem-estar pessoal esteja em primeiro plano no raciocínio, os jovens demonstram uma preocupação com o bem-estar de outras pessoas, comentando sobre sentimentos e emoções fundamentados em tal preocupação. Tais sentimentos e emoções se dão em função de ações decorrentes de um dever ou de regras que são inerentes às questões centrais na vida desses jovens.
- O modelo 4 foi aplicado por 3 jovens (10%). De acordo com esse raciocínio, o bem-estar de outras pessoas, assim como o bem-estar pessoal, são tomados como relevantes, o que

se evidencia no modo como os participantes comentam sobre seus sentimentos e suas emoções. Além disso, os jovens que aplicam esse raciocínio detêm como sendo significativas situações de conflitos vivenciadas, que demonstram uma preocupação com o outro. Há um senso de gratidão que orienta o raciocínio e as ações, uma vez que o jovem reconhece a importância do apoio que recebe ou recebeu em sua vida.

- Quanto ao modelo 5, foi aplicado por 1 jovem (3,3% do total de participantes). Nesse modelo organizador, os planos para o futuro aparecem como relevantes ao sujeito. As situações de conflito, de obstáculos e de dificuldades são significados como relevantes, e motivam o jovem a efetivar ações e projetos para seu enfrentamento. Os sentimentos e as emoções comentados demonstram preocupação com os interesses e as necessidades de outras pessoas, ainda que estejam primordialmente centrados no bem-estar do próprio jovem.
- O modelo 6 foi aplicado por 4 jovens (13,3%). Nesse modelo organizador, os planos para o futuro aparecem como relevantes ao sujeito, buscando contemplar seus interesses pessoais e, ao mesmo tempo, os interesses do mundo mais amplo. Os obstáculos e as dificuldades aparecem como relevantes, e suscitam do jovem uma ação e também o engajamento em metas e em objetivos a longo prazo.

A distribuição dos participantes nos modelos organizadores revela, simultaneamente, as regularidades e as não regularidades no raciocínio dos jovens entrevistados. Ao mesmo tempo em que a identificação dos modelos organizadores em nossa pesquisa buscou abarcar as singularidades e a diversidade do raciocínio dos jovens diante de seus interesses e de suas preocupações centrais, possibilitou a constatação de algumas semelhanças e regularidades que se fazem relevantes em nossa análise.

Assim, embora esses dados sejam discutidos de modo aprofundado mais adiante, cabe ressaltar que chama atenção a quantidade de jovens que aplicou o raciocínio do modelo 1 (12 jovens, representando 40% do total). Para esses participantes, os planos para o futuro são vistos como pouco relevantes e o raciocínio aparece centrado no bem-estar e nos interesses do próprio sujeito. Esse nos parece um dado significativo, uma vez que nossa investigação busca justamente um aprofundamento dos estudos acerca dos projetos vitais da juventude, entendidos como planos futuros que contemplam não apenas os interesses e necessidades do *self*, mas também o mundo além do *self*.

Destacamos, ainda, a quantidade de jovens que aplicou o modelo 3 (8 participantes, ou 26,7%). De acordo com esse raciocínio, a questão central apontada pelo sujeito se dá em

função de seus próprios interesses e necessidades, e a preocupação com o bem-estar de outras pessoas – também presente no modelo organizador – aparece como consequência de ações e de atividades realizadas em vista do cumprimento de uma regra ou um dever. Tal preocupação, no entanto, não aparece como central, e não serve de base para o engajamento dos jovens em novas ações ou em novos planos. Acreditamos que esses dados merecem uma reflexão mais aprofundada, uma vez que, mais uma vez, o raciocínio aparece centrado primordialmente no bem-estar do próprio jovem (assim como no modelo 1, anteriormente explicitado). Além disso, cabe ressaltar que a motivação para o engajamento em um projeto vital deve partir do próprio sujeito, e não em função de uma obrigação imposta. Assim, ao centrar o raciocínio nas regras e nos deveres estabelecidos por uma autoridade externa – que estabelece as regras ou deveres a serem cumpridos –, os jovens parecem deixar em segundo plano a percepção acerca de seus próprios objetivos e metas, como também das necessidades e dos interesses do mundo à sua volta.

Temos consciência de que as análises que aqui tecemos quanto às regularidades observadas representam uma possibilidade de interpretação dos resultados obtidos em nossa investigação, e, ainda, que os dados coletados não são suficientes para que apresentemos considerações definitivas. Os apontamentos aqui apresentados, no entanto, nos instigam a buscar novos estudos que venham a confirmar ou não os resultados aqui expostos.

Por fim, ressaltamos que os modelos organizadores identificados em nossa investigação possibilitaram um destaque não apenas para as regularidades presentes no raciocínio, mas também para as singularidades das vivências e dos relatos dos jovens participantes. Esse aspecto fica evidenciado pelo modelo 5, a ser considerado em nossa análise, e que representa o raciocínio aplicado por uma única jovem, isso porque a teoria dos modelos organizadores do pensamento não busca enquadrar a diversidade dos sujeitos em um rol de categorias previamente indicadas, mas permite que os modelos organizadores sejam identificados com base nos dados em si, abarcando a complexidade do pensamento. Assim, as singularidades, mais do que postas como exceções, devem ser valorizadas e tomadas como relevantes em todo o processo de análise. Nesse sentido, podemos verificar que os procedimentos metodológicos adotados permitiram que fossem ressaltadas as singularidades e a diversidade dos sujeitos, tão relevantes quanto as regularidades e as semelhanças, abrindo espaço para que a investigação leve em conta a complexidade do ser humano e os diferentes aspectos que influenciam o raciocínio. Ademais, especificamente no contexto dos estudos sobre a juventude, não podemos deixar de enfatizar a importância da perspectiva aqui adotada, pois, se estamos em busca de romper com categorias homogeneizantes e

naturalizantes que vêm sendo associadas aos sujeitos jovens, a ênfase na diversidade e nas singularidades torna-se fundamental no processo de desenvolvimento de nossa pesquisa.

### 6.3.2 Distribuição dos modelos organizadores em relação ao sexo dos participantes

Tendo em vista os objetivos de nossa investigação, entendemos ser relevante, ainda, apresentar a distribuição dos modelos organizadores aplicados em função do sexo dos participantes. A tabela e o gráfico a seguir apresentam tais dados:

Tabela 6 – Distribuição dos participantes por sexo nos modelos organizadores identificados

Modelos Organizadores	Submodelo	Σ		Masculino		Feminino	
		n	%	n	%	n	%
<b>Modelo 1</b>		<b>12</b>	<b>40,0</b>	<b>6</b>	<b>20,0</b>	<b>6</b>	<b>20,0</b>
	1A	7	23,4	5		2	6,7
	1B	4	13,3	--	--	4	13,3
	1C	1	3,3	1		--	--
<b>Modelo 2</b>		<b>2</b>	<b>6,7</b>	--	--	<b>2</b>	<b>6,7</b>
<b>Modelo 3</b>		<b>8</b>	<b>26,7</b>	<b>5</b>	<b>16,7</b>	<b>3</b>	<b>10,0</b>
	3A	4	13,3	3	10,0	1	3,3
	3B	4	13,3	2	6,7	2	6,7
<b>Modelo 4</b>		<b>3</b>	<b>10,0</b>	--	--	<b>3</b>	<b>10,0</b>
<b>Modelo 5</b>		<b>1</b>	<b>3,3</b>	--	--	<b>1</b>	<b>3,3</b>
<b>Modelo 6</b>		<b>4</b>	<b>13,3</b>	<b>4</b>	<b>13,3</b>	--	--
	6A	1	3,3	1	3,3	--	--
	6B	3	10,0	3	10,0	--	--
<b>Total:</b>		<b>30</b>	<b>100,0</b>	<b>15</b>	<b>50,0</b>	<b>15</b>	<b>50,0</b>

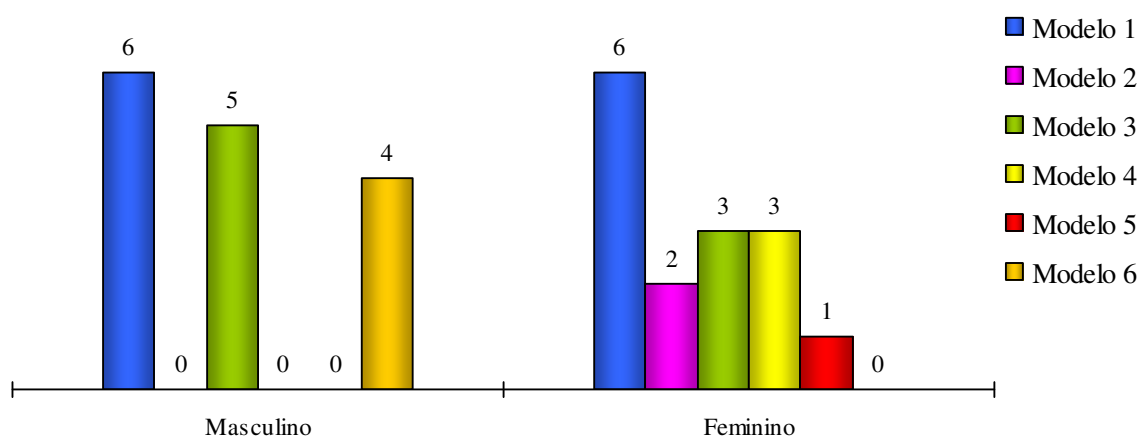


Gráfico 3 – Distribuição dos participantes por sexo nos modelos organizadores identificados

O gráfico e a tabela acima explicitam a distribuição dos jovens entrevistados nos

modelos organizadores identificados, levando em consideração o sexo dos participantes. A partir desses dados, é possível constatar que:

- Tomando-se a totalidade dos jovens que aplicaram o modelo 1, em que o raciocínio se centra no bem-estar do próprio sujeito, houve um equilíbrio entre a quantidade de participantes do sexo masculino e feminino. Ao verificarmos a distribuição dos submodelos, é possível constatar, no entanto, algumas diferenças: o submodelo 1A foi aplicado por 5 jovens do sexo masculino e por 2 do sexo feminino. O submodelo 1B foi aplicado exclusivamente por jovens do sexo feminino, enquanto que o submodelo 1C foi aplicado apenas por um jovem do sexo masculino.
- O modelo 2, em que o jovem se engaja em projetos de futuro voltados para o próprio *self*, foi aplicado apenas por duas jovens do sexo feminino.
- No caso do modelo 3, que foi aplicado por jovens de ambos os sexos, encontramos 3 participantes do sexo masculino e 1 do sexo feminino no submodelo 3A; e 2 participantes de cada um dos sexos no submodelo 3B. Nesse modelo organizador, a preocupação com os interesses e as necessidades de outras pessoas faz-se presente no raciocínio, mas o pensamento do jovem permanece centrado em seus próprios interesses e necessidades.
- O modelo 4, em que a preocupação com o bem-estar de outras pessoas se apresenta como central no raciocínio dos jovens, foi aplicado apenas por jovens do sexo feminino, totalizando 3 participantes.
- O modelo 5, aplicado por apenas uma jovem do sexo feminino, representa um raciocínio em que o sujeito se engaja em planos para o futuro voltados para o próprio *self*. Além disso, esse modelo traz como relevante a preocupação com o bem-estar de outras pessoas, embora tal preocupação não apareça como central no raciocínio.
- No caso do modelo 6, considerando-se tanto o submodelo 6A quanto 6B, foram identificados apenas jovens do sexo masculino. De acordo com esse raciocínio, o jovem engaja-se em projetos de futuro voltados tanto para o *self* quanto para o mundo além do *self*.

A partir da distribuição apresentada, e tendo em vista a quantidade de participantes de nossa investigação, acreditamos que nossos dados não nos permitem tecer considerações conclusivas acerca das possíveis variações em função do gênero. Embora, no entanto, não possamos afirmar que as diferenças encontradas na distribuição dos jovens do sexo masculino e feminino sejam significativas, verificamos alguns dados importantes, os quais podem servir

de base para novas reflexões e para novas problemáticas acerca dos projetos vitais da juventude.

Assim, cabe ressaltar que alguns dos raciocínios identificados foram aplicados somente por jovens do sexo masculino (caso dos submodelos 1C, 6A e 6B) e outros apenas por jovens do sexo feminino (submodelo 1B, e também os modelos 2, 4 e 5). Esse dado sugere que as diferenças de gênero parecem influenciar de alguma forma a organização do pensamento dos jovens no que diz respeito a suas preocupações e a seus interesses centrais, em especial no que concerne às emoções e aos sentimentos presentes no raciocínio. Para investigarmos, no entanto, se e de que forma essas diferenças influenciam o engajamento dos jovens em projetos vitais, pensamos ser necessário o aprofundamento da análise dos modelos organizadores identificados, tendo em vista os elementos que configuram um projeto vital. Para tanto, trazemos, a seguir, a distribuição de nossos dados em relação ao engajamento dos jovens em projetos vitais.

### **6.3.3 Distribuição dos participantes em relação aos projetos vitais**

O objetivo de nossa investigação consiste em verificar o papel dos sentimentos e das emoções nos projetos vitais dos jovens. Em razão disso, diante da diversidade de raciocínios apresentada pelos participantes de nossa pesquisa, faz-se necessário destacar as relações entre os modelos organizadores identificados e o engajamento dos jovens em projetos vitais, na intenção de apontar a(s) forma(s) de organização do raciocínio que trazem os elementos, os significados e as relações/implicações que representem o comprometimento do sujeito com um projeto vital.

Conforme exposto anteriormente, Damon (2009) define um projeto vital como “[...] uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (DAMON, 2009, p. 53). Assim sendo, um projeto vital caracteriza-se pela relevância que o sujeito atribui a objetivos que pretende alcançar, os quais orientam seus planos, ações e escolhas. Além disso, o projeto vital denota uma preocupação do sujeito em fazer a diferença no mundo, de modo que os objetivos almejados devem contemplar não apenas o bem-estar do *self*, suas satisfações pessoais, mas voltar-se igualmente para interesses e preocupações com o mundo mais amplo.

Podemos afirmar que os elementos que constituem um projeto vital estão presentes no modelo 6, no qual os jovens atribuem relevância a seus objetivos e projetos, relacionando-os não apenas a seus desejos pessoais, mas também à preocupação que demonstram com o

mundo à sua volta, com outras pessoas. Assim, em nossa investigação, podemos dizer que os jovens com projetos vitais são aqueles que aplicaram o raciocínio representado pelo modelo 6, enquanto que os demais modelos organizadores dizem respeito aos jovens sem projetos vitais<sup>31</sup>. Assim, agrupando os modelos organizadores encontrados com base no engajamento dos jovens em projetos vitais, temos a seguinte distribuição, apresentada na tabela e gráfico adiante:

Tabela 7 – Distribuição dos participantes com relação ao engajamento em projetos vitais

Sem projetos vitais (Modelos 1, 2, 3, 4 e 5)		Com projetos vitais (Modelo 6)		Total	
$\Sigma$	%	$\Sigma$	%	$\Sigma$	%
26	87	4	13	30	100

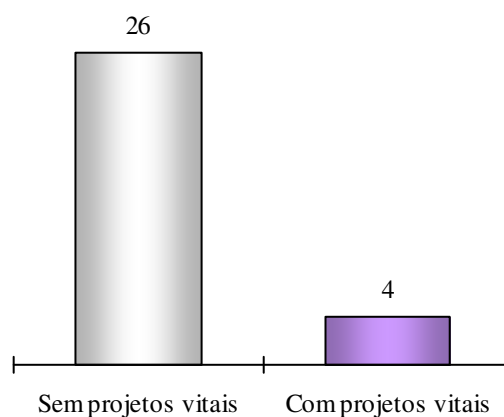


Gráfico 4 – Distribuição dos participantes com relação ao engajamento em projetos vitais

Conforme podemos verificar, apenas 4 dos jovens participantes de nossa investigação (representando 13%) trazem um raciocínio que corresponde ao engajamento em projetos vitais.

No gráfico a seguir, a fim de possibilitar o aprofundamento de nossas discussões, os

<sup>31</sup> Os jovens aqui apontados como “sem projetos vitais” são aqueles em cujo raciocínio – a partir de nosso instrumento de investigação – não foram identificados *todos* os elementos constituintes de um projeto vital. É necessário ressaltar que essa categorização representa a organização do pensamento dos sujeitos em um contexto e período determinados, e não deve ser vista como rígida ou definitiva, o que seria incoerente com os referenciais adotados em nossa pesquisa. Além disso, é importante ressaltar que as diferenças encontradas no pensamento dos jovens, e no modo como representam seus sentimentos e emoções, não devem ser compreendidas como uma maior ou menor complexidade no raciocínio ou no desenvolvimento dos sujeitos. Defendemos, portanto, que as diferenças encontradas, representadas pelos modelos organizadores explicitados, não se dão em função de uma linha evolutiva de desenvolvimento afetivo ou cognitivo, mas de modos diferentes de significar os sentimentos e as emoções, que conduzem a diferentes raciocínios os quais integram mais ou menos elementos, sem que isso signifique um processo linear de complexidade (MELUCCI, 1997; MELUCCI; FABBRINI, 2000). O intuito, assim, não é o de apontar os modelos organizadores – ou os jovens – mais desenvolvidos do ponto de vista cognitivo e afetivo, mas, sim, compreender de que modo os diferentes sentimentos e emoções que integram os modelos organizadores influenciam o raciocínio dos jovens, em especial no que diz respeito ao engajamento em projetos vitais.

dados referentes ao engajamento dos jovens em projetos vitais estão organizados levando-se em conta o sexo (masculino ou feminino). Podemos verificar, conforme exposto, que os projetos vitais foram identificados apenas junto aos participantes do sexo masculino:

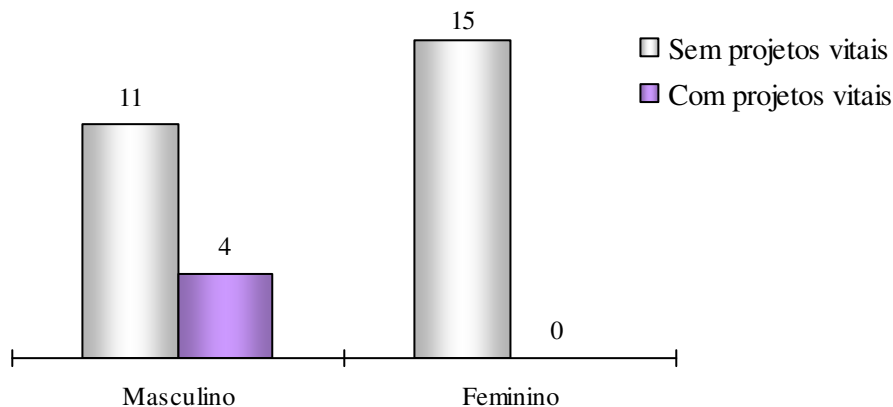


Gráfico 5 – Distribuição dos participantes por sexo com relação ao engajamento em projetos vitais

A identificação dos raciocínios que correspondem ao comprometimento dos jovens com projetos vitais é fundamental, na medida em que nos possibilita visualizar alguns aspectos relevantes que embasam a organização do pensamento desses sujeitos.

Considerando, no entanto, que nossa investigação busca evidenciar a dinâmica do raciocínio dos sujeitos – especificamente no que diz respeito ao papel dos sentimentos e das emoções na construção dos projetos vitais –, entendemos que nossa análise deve ser pautada não apenas no modelo organizador que corresponde ao projeto vital, mas também nos demais modelos organizadores presentes em nossa pesquisa. Assim, os aspectos relevantes do raciocínio que caracteriza um projeto vital devem ser discutidos levando-se em conta o conjunto dos modelos organizadores identificados, o que nos permitirá uma maior aproximação à dinâmica que subsidia a construção dos projetos vitais.

Nesse sentido, algumas questões nos parecem auxiliar na análise e na interpretação de nossos dados e, conseqüentemente, no atendimento de nossos objetivos. Assim, no intuito de compreender o papel que os sentimentos e as emoções exercem na construção dos projetos vitais dos jovens, nossa discussão passa a estar pautada em alguns eixos de análise que emergem de nossos dados, e que são apresentados e examinados no próximo capítulo.



## CAPÍTULO VII

### DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS

Após discorrermos, no capítulo anterior, acerca dos modelos organizadores e submodelos identificados, este capítulo tem como objetivo apresentar a discussão dos resultados obtidos em nossa pesquisa. Optamos por estruturar esta discussão a partir de alguns eixos de análise que identificamos como relevantes em função de nossos objetivos. São eles: a configuração das emoções e dos sentimentos no raciocínio; o posicionamento diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades; e o modo como o jovem compreende sua relação com o outro. Acreditamos que esses aspectos podem nos trazer indícios sobre o objeto que pesquisamos, de modo que se fazem fundamentais em nossa investigação.

Para o maior aprofundamento de cada um dos eixos de análise aqui expostos, assim como para a melhor compreensão de nossos resultados, os dados obtidos em nossa pesquisa foram organizados em *categorias de modelos organizadores*, que serão apresentadas e discutidas ao longo de nossa análise.

A utilização de categorias de modelos organizadores consiste no agrupamento de formas de raciocínio semelhantes – dadas pelo modo como os elementos, os significados e as implicações/relações se configuram nos modelos e nos submodelos – segundo critérios pertinentes ao contexto da investigação proposta. Tal procedimento vem se mostrando relevante para a análise dos dados em diferentes pesquisas que se fundamentam no referencial teórico e metodológico aqui adotado (ARANTES, 2000; MARTINS, 2003; LEMOS-DE-SOUZA, 2003, 2008; AFFONSO, 2008; PINHEIRO, 2009, dentre outros). A organização dos dados segundo essas categorias busca possibilitar uma análise mais apurada das regularidades presentes no raciocínio dos sujeitos participantes da investigação, à medida que, a partir das semelhanças presentes nos modelos organizadores, permite o agrupamento dos dados – e, conseqüentemente, a visualização das formas de pensamento – a partir de uma perspectiva mais ampla. Entendemos, portanto, que essas categorias de modelos organizadores, elaboradas com base nos três eixos aqui expostos, poderão contribuir para a investigação acerca do papel desempenhado pelos sentimentos e pelas emoções na construção de projetos vitais da juventude.

Na sequência, portanto, apresentamos a discussão dos resultados obtidos tendo em

vista os eixos de análise destacados. Cabe salientar que cada um desses eixos guarda intensa relação com os demais, de modo que a dinâmica e a complexidade do raciocínio dos jovens participantes, bem como o processo de construção dos projetos vitais, só pode ser compreendido tendo em vista a totalidade dos aspectos aqui analisados. Por esse motivo, ao final deste capítulo, traçamos algumas considerações a partir da integração dos três eixos de análise destacados.

### **7.1 Configuração dos sentimentos e das emoções no raciocínio**

As entrevistas realizadas com os participantes de nossa pesquisa buscaram contemplar os interesses e as preocupações dos jovens, no intuito de identificar as questões centrais em sua vida e de que modo tais questões orientam as ações, as escolhas, os objetivos e as perspectivas do sujeito. Nesse contexto, o instrumento elaborado enfocou também os sentimentos e as emoções envolvidos em cada um desses aspectos, a fim de possibilitar uma análise do modo como se fazem presentes no raciocínio.

O processo de identificação dos modelos organizadores aplicados buscou, portanto, priorizar a dinâmica do raciocínio, enfatizando o modo como os sentimentos e as emoções orientam o pensamento dos sujeitos diante de seus interesses e das preocupações centrais. Nesse processo, conforme exposto anteriormente, pudemos identificar seis diferentes modelos organizadores – e respectivos submodelos –, que refletem diferentes modos como os sentimentos e as emoções influenciam o raciocínio.

Com base nas ideias de diferentes autores citados em nosso quadro teórico, partimos do pressuposto de que as emoções e os sentimentos são elementos fundamentais na organização do pensamento dos seres humanos, influenciando o modo como compreendemos e agimos diante das situações de nossa vida (DAMÁSIO, 1996, 2000; MORENO et al., 1999a, 1999b; ARANTES, 2002, 2003; SASTRE; MORENO, 2003). Desse modo, nesse primeiro eixo de análise, tomamos por base a configuração das emoções e dos sentimentos positivos e negativos no raciocínio – especialmente no que diz respeito a estes últimos – na medida em que pudemos verificar diferenças importantes, que se fazem pertinentes à discussão acerca do papel desempenhado pelas emoções e pelos sentimentos na construção de projetos vitais.

Nesse sentido, a fim de possibilitarmos o aprofundamento de nossa análise, apresentamos a seguir a distribuição dos modelos e dos submodelos identificados em duas categorias, que enfatizam o modo como os sentimentos positivos e negativos compareceram

no raciocínio dos jovens.

Uma primeira categoria (A1) refere-se ao grupo de sujeitos que encaram os sentimentos e as emoções negativos como pouco relevantes, fazendo referência primordialmente aos sentimentos e às emoções positivos. Os jovens cujo raciocínio se encontra nessa categoria não comentam sobre os sentimentos e as emoções negativos vivenciados ou comentam brevemente sobre situações que poderiam suscitá-los. Para esses sujeitos, o envolvimento com a questão central apontada se dá em função do bem-estar e dos sentimentos positivos que ela proporciona, e é por si só suficiente para evitar as situações que suscitariam os sentimentos negativos. Os eventuais conflitos, dificuldades ou obstáculos existentes, que contrariam os interesses e as necessidades do próprio sujeito, provêm de elementos externos a essa relação, e que não são vistos como impedimento ou empecilhos para o envolvimento do jovem com a questão mais importante em sua vida. Nessa dinâmica, cabe ao jovem afastar-se das possíveis dificuldades e dos obstáculos que suscitam sentimentos e emoções negativos, e ir em busca de um envolvimento estável que promove seu bem-estar e atende a seus interesses e necessidades pessoais, e que trazem, portanto, sentimentos e emoções positivos. O exemplo abaixo ilustra esse raciocínio:

*[Questão central?]* Minha mãe e meu pai.

*[Sentimentos?]* Eu sinto muito amor, carinho também. [...] Eu me sinto feliz, eles brincam comigo e meu irmão. Nós conversamos e eles me ajudam.

*[Como se sente quando demonstra que são importantes?]* Sinto bem. Feliz, alegre.

*[Obstáculos?]* Não.

*[O que vai precisar fazer para que a relação continue boa?]* Eu acho que não entrando no mundo da violência, porque aí já muda tudo, eu começo a responder, brigar. [...] Se eu for pela cabeça dos outros...

*[Como se sente pensando nessa possibilidade?]* Sinto muito mal. [...] não tem nem como explicar.

*[Quando percebeu que eram importantes?]* Desde quando eu nasci, eles me carregaram, me deram carinho, me deram tudo o que eu queria. [...] Desde sempre, eles são tudo. (F08, 15 anos)

Na segunda categoria (A2) estão agrupados os modelos e submodelos em cujo raciocínio os sentimentos e as emoções negativos, assim como os positivos, são encarados como relevantes, estando presentes, portanto, no próprio envolvimento do jovem com a questão central apontada. Esta, portanto, proporciona ao sujeito tanto sentimentos e emoções positivos – relacionados ao bem-estar pessoal e ao atendimento de seus interesses e necessidades – quanto negativos, na medida em que os jovens comentam sobre situações de contrariedade, dificuldades e obstáculos que vivenciam no envolvimento com a questão central apontada, reconhecendo que existem diferentes fatores que influenciam nessa relação. Ao referenciarem as emoções e sentimentos negativos vivenciados, esses jovens demonstram atribuir relevância a situações de inadaptação, de desagrado ou de dificuldade, situações que

podem indicar a necessidade de novas ações e/ou de mudanças para seu enfrentamento. O exemplo a seguir ajuda a ilustrar o raciocínio desses jovens:

*[Questão central?]* Minha família.

*[Sentimentos?]* Muita segurança por tê-los por perto, feliz. [...] me sinto muito bem. [...] Quando eu estou brigando com meu pai é um sentimento de raiva, porque às vezes um não concorda com o que o outro faz. [...]

*[O que faz que demonstra que são importantes?]* Às vezes combino de sair e meus pais não acham muito legal, às vezes não vou pra eles não ficarem assim.

*[Como se sente?]* Às vezes a gente se sente meio triste, meio bravo...

*[Obstáculos?]* [...] a minha mãe, se meu pai está falando, ela não fala, ela só ouve. Então isso a acaba prejudicando, porque ela fica guardando tudo pra ela, não fala. [...] Porque ela não gosta de confusão, então ela prefere deixar ele falar, até ele se acalmar e daí ela não fala nada.

*[Como se sente?]* É positivo porque não está defendendo as brigas, mas é negativo porque ela acaba sofrendo por isso. [...] Às vezes eu fico um pouco brava com meu pai de ter o gênio muito forte e um pouco triste com minha mãe por ela não poder, não querer falar. [...] Às vezes eu fico irritada, porque eu falo pra ela "Mãe, fala!", mas ela fala que não fala por causa de não causar brigas, porque eu estou brava eu falo muito, e ela já não fala, ela guarda pra ela. (F02, 15 anos)

Tendo em vista as duas categorias aqui apresentadas (A1 e A2), a tabela e gráfico a seguir exibem a distribuição dos modelos organizadores – e submodelos – identificados em nossa pesquisa, bem como a frequência dos participantes que os aplicaram:

Tabela 8 – Distribuição dos modelos e submodelos nas categorias em função dos sentimentos e das emoções positivos e negativos no raciocínio

Categoria		Modelo/Sub modelo	n	%	Total categoria $\Sigma$	%
A1	Relevância às emoções e aos sentimentos positivos	Sub. 1A	7	23,3	13	43,3
		Mod. 2	2	6,7		
		Sub. 3A	4	13,3		
A2	Relevância às emoções e aos sentimentos positivos e negativos	Sub. 1B	4	13,3	17	56,7
		Sub. 1C	1	3,4		
		Sub. 3B	4	13,3		
		Mod.4	3	10,0		
		Mod.5	1	3,4		
		Mod.6	4	13,3		
<b>Total:</b>					<b>30</b>	<b>100</b>

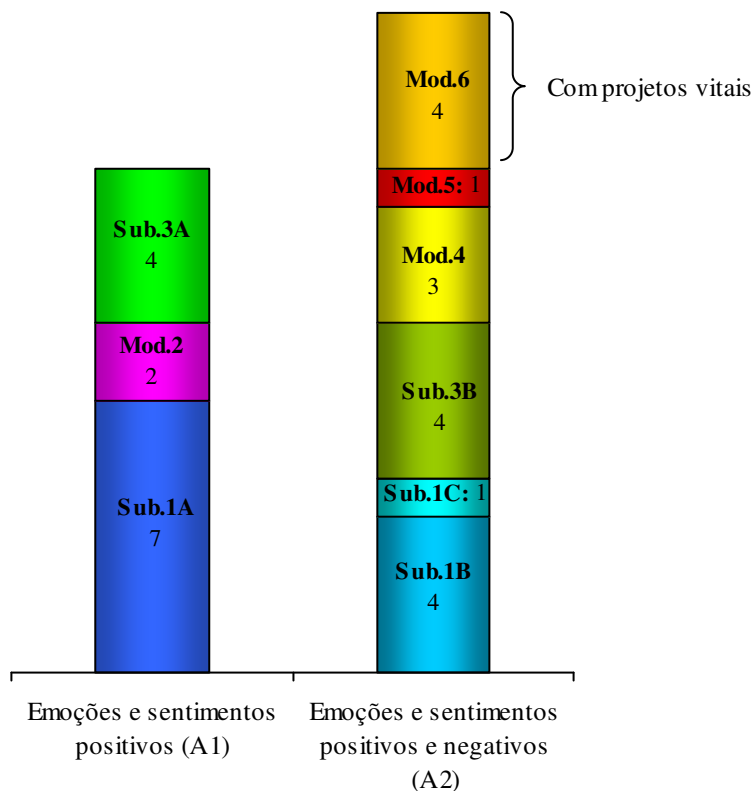


Gráfico 6 – Distribuição dos modelos e submodelos nas categorias, considerando a configuração dos sentimentos e das emoções no raciocínio

Os dados anteriormente apresentados nos levam a constatar que:

- A categoria A1 corresponde aos jovens que atribuem pouca relevância aos sentimentos negativos, e agrega o raciocínio dos submodelos 1A, 3A e do modelo 2. Essa categoria representa o pensamento aplicado por 13 jovens, ou 43,3% do total de participantes.
- A categoria A2 é composta pelos submodelos 1B, 1C, 3B e pelos modelos 4, 5 e 6, representando o raciocínio aplicado por 17 participantes de nossa investigação (56,7%). Embora corresponda à maioria dos participantes, a categoria A2 é composta por uma grande diversidade de raciocínios (6 modelos e submodelos), o que denota que a seleção e a abstração dos sentimentos negativos como elemento relevante no raciocínio conduziu a diferentes configurações no pensamento, a depender dos significados e das implicações/relações que se constroem a partir do mesmo elemento. Salientamos, ainda, que se encontram na categoria A2 os jovens que se engajam em projetos vitais, que correspondem aos sujeitos que aplicaram o modelo 6.

Em vista dos dados obtidos em nossa investigação, verificamos que os jovens que se engajam em projetos vitais demonstram atribuir relevância tanto às emoções e aos sentimentos positivos quanto aos negativos (categoria A2). Desse modo, ainda que esses

jovens manifestem sua satisfação e seu bem-estar proporcionado pelo envolvimento com objetivos e metas que constituem os projetos vitais, também estão cientes dos desafios, dos obstáculos e das dificuldades que têm de enfrentar e de superar nesse percurso.

Por outro lado, fica evidente que, embora não constitua a maioria dos participantes de nossa pesquisa, é expressiva a quantidade de jovens que não abstrai como significativos os sentimentos e as emoções negativos que vivenciam diante de seus interesses e de suas preocupações centrais (caso da categoria A1, que representa 43,3% do total de participantes). Esses resultados podem ser interpretados e discutidos a partir de algumas considerações importantes. Antes, porém, é necessário considerar que as hipóteses e as interpretações levantadas a partir de nossos dados devem ser compreendidas no contexto da presente investigação, que se constitui como um estudo exploratório e de natureza qualitativa. Nesse sentido, os resultados obtidos e as discussões aqui construídas devem servir de base para novos estudos que, em outros contextos e com amostras mais amplas, busquem confirmar e/ou ampliar nossos resultados.

Assim, em primeiro lugar, a ênfase que esses jovens atribuem aos sentimentos e às emoções positivos parece demonstrar uma preocupação com seu bem-estar e com sua satisfação pessoal, que aparecem como centrais no raciocínio, relacionada a uma postura de hedonismo, que enfatiza um prazer individual e imediato. Isto porque a questão central apontada por esses participantes se apóia, basicamente, nas emoções e nos sentimentos positivos que proporciona ao próprio sujeito, em função primordialmente de seus interesses individuais. Podemos dizer que a tendência em evitar a dor e em enfatizar o prazer faz parte do sistema de regulação e de sobrevivência dos seres humanos (DAMÁSIO, 1996). Além disso, as pessoas tendem de fato a relatar com maior frequência as situações vivenciadas que proporcionem emoções positivas (cf. THOMAS; DIENER, 1990; DIENER; LUCAS, 2000). Ainda que pareça positiva a tendência desses jovens em relatar sentimentos como felicidade, alegria, amor, calma, acreditamos, no entanto, que esse raciocínio pode denotar a centralidade que o bem-estar pessoal ocupa na organização do pensamento, dimensionando o envolvimento com a questão central apontada, bem como as ações, as escolhas e os planos do sujeito. Sabemos que a construção dos projetos vitais implica que o jovem se engaje em objetivos e em metas que sejam significativos não apenas ao *self*, mas também ao mundo mais amplo. Nesse sentido, ao elegerem apenas o bem-estar pessoal como elemento central no raciocínio, esses jovens parecem deixar em segundo plano outras preocupações e interesses que poderiam servir de base para a construção dos projetos vitais.

Ainda a esse respeito, cabe ressaltar, no entanto, que, mesmo no caso dos modelos

organizadores pertencentes à categoria A2, fica evidenciado o autointeresse e a busca pela satisfação pessoal dos jovens, expressos nos sentimentos e nas emoções positivos experienciados, valorizados e almeçados pelos participantes. Assim, defendemos a importância de que o bem-estar pessoal seja central no raciocínio dos sujeitos, mesmo no caso dos jovens que se engajam em projetos vitais, sem que isso signifique uma busca pela satisfação hedonista, pelo prazer pessoal e imediato. Defendemos isso porque o próprio engajamento em projetos vitais deve implicar sentimentos e emoções positivos, uma vez que está relacionado à motivação, à realização pessoal e ao bem-estar do próprio jovem.

Um segundo ponto que gostaríamos de destacar diz respeito ao modo como os sentimentos positivos e negativos se configuram no raciocínio, o qual parece ter relação com o significado que os jovens atribuem aos obstáculos e às dificuldades enfrentados em suas vidas. Acreditamos que esse dado sugere uma dinâmica de omissão dos obstáculos e de dificuldades vivenciados, sob a influência do ideal de nossa cultura ocidental, que nega a existência dos conflitos (PUIG, 1998; SASTRE; MORENO, 2002, 2003, ARAÚJO, 2004). Isso porque, no raciocínio dos participantes de nossa investigação, a ausência ou a pouca relevância atribuída aos sentimentos negativos está também relacionada à forma como os jovens se posicionam diante das possíveis dificuldades ou dos obstáculos enfrentados em sua vida: os participantes que aplicam esse raciocínio comentam pouco sobre tais dificuldades e obstáculos relacionados à questão central, optando por não comentá-los ou por apresentá-los como situações de pouca importância, e que não exigem ação e resolução.

De acordo com Damon e seus colaboradores (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2009; DAMON et al., 2008), o engajamento do jovem em projetos vitais implica que o sujeito esteja ciente dos possíveis obstáculos e das possíveis dificuldades a serem enfrentados, e os encare de modo positivo, como possibilidades de aprendizagem. Para os autores, a consciência dos limites e das possibilidades, além da visão otimista diante das adversidades, contribui para que o jovem persista em seus objetivos, permanecendo motivado no engajamento e na concretização de seus projetos vitais. Nesse sentido, é fundamental a capacidade de lidar com as frustrações e os possíveis fracassos.

Entendemos que a tendência dos jovens em enfatizar experiências que suscitem apenas emoções e sentimentos positivos – evitando comentar sobre as adversidades que poderiam ocasionar as emoções e os sentimentos negativos – pode ser decorrente de uma postura de afastamento e de negação das dificuldades e dos obstáculos, o que em nada contribui para a construção dos projetos vitais. Para que esteja disposto a assumir os riscos e as incertezas, concernentes a qualquer projeto (MACHADO, 2006), o sujeito deve compreender a

importância das adversidades que terá de enfrentar e de superar em todo o processo.

Outro ponto que gostaríamos de discutir, e que nos auxilia na compreensão de nossos dados, diz respeito à pouca atenção concedida à dimensão afetiva nos processos educativos voltados para as novas gerações (MORENO et al., 1999b; SASTRE; MORENO, 2002, 2003). Nesse sentido, nossa sociedade tem enfatizado os aspectos relacionados à cognição, à razão, ao mundo físico e exterior ao sujeito, deixando em segundo plano o conhecimento dos próprios sentimentos e das próprias emoções, do mundo afetivo e das relações interpessoais. Como consequência, apresentamos dificuldades para reconhecer, expressar e lidar com as emoções e os sentimentos que experimentamos diante das diferentes situações em nossa vida. Em nossa leitura, esse pode ser um dos fatores que contribuiu para que os jovens atribuíssem pouca relevância aos sentimentos e às emoções negativos vivenciados, e pode indicar que, mesmo os sentimentos e as emoções positivos são comentados sem que haja uma efetiva reflexão e conscientização por parte do sujeito.

A esse respeito, é importante salientar que o modo como os sentimentos e as emoções se apresentam no raciocínio não guarda necessariamente relação com as experiências vivenciadas e relatadas pelos jovens, mas com o modo como se posicionam diante de tais experiências e como significam tais sentimentos e emoções. Em muitos casos, portanto, os diferentes participantes relatam situações semelhantes (como, por exemplo, mortes na família, brigas ou conflitos com familiares e/ou amigos, dúvidas em suas escolhas e perspectivas), diante das quais lidam de formas diferentes. Nesse sentido, nossa hipótese é a de que os jovens que aplicam raciocínios associados à categoria A1 parecem não refletir sobre os próprios sentimentos e as próprias emoções vivenciados diante de situações de adversidade, na medida em que evitam comentar sobre os sentimentos e as emoções negativos. Entendemos que, ao atribuírem relevância aos próprios sentimentos e emoções diante das dificuldades e dos obstáculos enfrentados, os sujeitos tendem a buscar ações e alternativas de resolução e de enfrentamento das situações, aspecto fundamental no processo de construção dos projetos vitais. Essa perspectiva é condizente com as ideias de Damásio (1996, 2000), segundo o qual a consciência quanto aos próprios sentimentos e às próprias emoções permite ao ser humano a ampliação de possibilidades e de estratégias de ação. De modo análogo, Sastre e Moreno (2002, 2003) afirmam que a consciência dos próprios sentimentos possibilita que os sujeitos reflitam sobre as situações de conflito, sendo capazes de diferenciar suas origens e suas manifestações, e agir efetivamente sobre suas causas.

Ainda no que diz respeito à configuração dos sentimentos positivos e negativos no raciocínio, acreditamos ser relevante analisar as possíveis influências de gênero na



organização do pensamento. Nesse sentido, com base nas categorias de modelos expostas anteriormente (A1 e A2), apresentamos o gráfico a seguir, que traz a distribuição dos sujeitos que aplicaram o raciocínio representado em cada categoria, levando em conta o sexo dos participantes<sup>32</sup>.

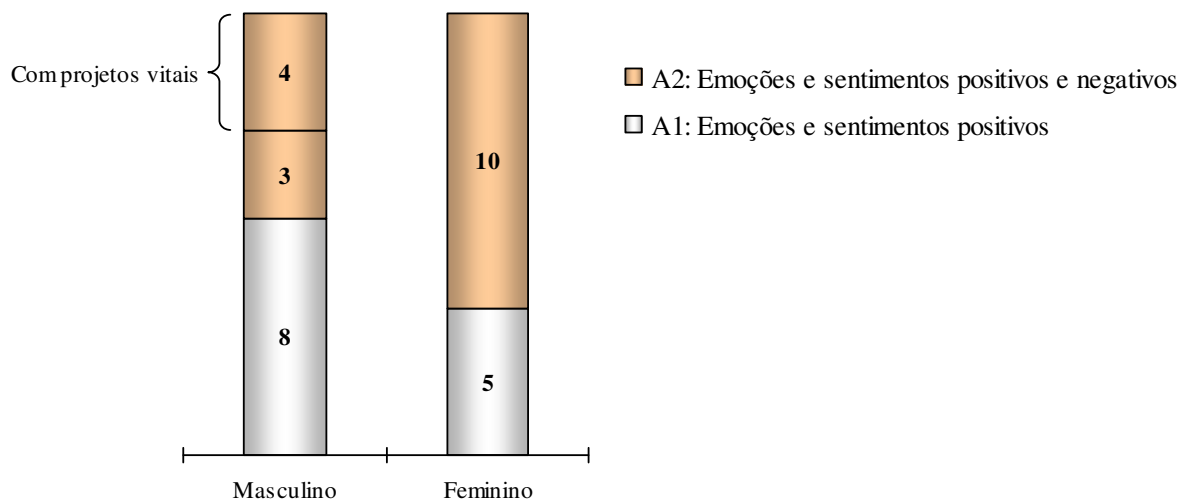


Gráfico 7 – Distribuição dos participantes por sexo nas categorias de modelos organizadores considerando a configuração dos sentimentos e das emoções no raciocínio

O gráfico acima nos permite afirmar que:

- A maior parte dos jovens que aplicaram um raciocínio condizente com a categoria A1 – a qual enfatiza apenas os sentimentos e as emoções positivos – é do sexo masculino (8 participantes).
- Na categoria A2 – em que são valorizados tanto os sentimentos e as emoções positivos quanto negativos –, verificamos que a maioria dos participantes que aplicaram esse raciocínio é do sexo feminino (10 sujeitos). Entretanto, constatamos que todos os jovens engajados em projetos vitais são do sexo masculino.

A distribuição em função do gênero revela que as jovens do sexo feminino, participantes de nossa investigação, demonstram uma tendência a aplicar um raciocínio correspondente à categoria A2, na qual tanto os sentimentos e as emoções positivos quanto os negativos são valorizados. É nessa categoria que encontramos a maior parte das participantes do sexo feminino (10 das 15 jovens entrevistadas). No caso dos jovens do sexo masculino,

<sup>32</sup> A fim de facilitar a compreensão de nossos dados e possibilitar um enfoque maior nas possíveis influências em função do gênero, optamos por omitir, no gráfico, a distribuição dos modelos e submodelos que compõem cada categoria. Esse será o procedimento adotado na apresentação de todos os resultados que levem em conta o sexo dos participantes.

essa tendência já não ocorre, uma vez que houve um certo equilíbrio quanto às categorias A1 e A2 (aplicadas por 8 e 7 participantes do sexo masculino, respectivamente). Pela quantidade de participantes, e por não termos encontrado diferenças significativas, nossos dados não nos permitem, porém, tecer maiores considerações ou levantar hipóteses com relação às possíveis diferenças de gênero no que tange à configuração dos sentimentos e das emoções no raciocínio dos jovens.

## **7.2 Posicionamento diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades**

Ao enfatizarmos os sentimentos e as emoções no raciocínio, os modelos organizadores identificados em nossa investigação permitiram verificar diferentes posicionamentos quanto aos conflitos, aos obstáculos e às dificuldades relacionados ao envolvimento do sujeito com a questão central apontada. Nesse sentido, as implicações e/ou as relações estabelecidas a partir dos significados atribuídos aos conflitos foram bastante diferenciadas, conduzindo o jovem, em alguns casos, para a ação e, em outros, para a passividade.

Conforme exposto em outros momentos, entendemos um conflito como uma inadaptação do sujeito diante de determinada situação, ideia ou valor (PUIG, 1998), estando, portanto, relacionados às situações de desconforto e de adversidade experimentadas, às dificuldades e aos obstáculos vivenciados e aos valores envolvidos em tais situações.

A dimensão afetiva apresenta-se como fundamental para a compreensão e a resolução dos conflitos<sup>33</sup> (SASTRE; MORENO, 2002, 2003). Enquanto situação de inadaptação, os conflitos aparecem estreitamente relacionados a sentimentos e a emoções negativos, que indicam e expressam o desagrado experimentado pelo sujeito. Assim, o modo como o jovem se posiciona diante de tais situações – e das emoções e dos sentimentos suscitados – trazem implicações que nos pareceram relevantes ao processo de construção de projetos vitais.

Tendo por base os modelos organizadores e submodelos identificados, encontramos duas diferentes categorias que expressam o posicionamento dos jovens participantes diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades relacionados à questão central apontada.

Em uma primeira categoria (B1) encontramos os jovens que, diante dos conflitos vivenciados, se colocam em uma postura de *conformismo*. Esse é o caso do raciocínio

---

<sup>33</sup> Em nossa pesquisa, conforme já expusemos anteriormente, não trabalhamos diretamente com a resolução de conflitos. Solicitamos, no entanto, explicitamente, aos jovens, que se posicionassem quanto aos obstáculos e às dificuldades relacionados à questão central em suas vidas. Desse modo, compreendemos que os estudos acerca das estratégias de resolução de conflitos nos auxiliam na interpretação de nossos dados, e para uma melhor compreensão do papel desempenhado pelas emoções e pelos sentimentos no raciocínio aplicado pelos sujeitos diante das situações relatadas.

representado pelos modelos organizadores 1, 2, 3 e 4. Para esses jovens, os conflitos devem ser evitados, o que é possível à medida que os jovens são capazes de aceitar e de cumprir determinadas regras e deveres. Essa postura de passividade e de aceitação está associada à estabilidade almejada pelo jovem, central em seu raciocínio, uma vez que promove seu bem-estar e subsidia o envolvimento com a questão central apontada. Os conflitos, os obstáculos e as dificuldades são, desse modo, compreendidos como situações que comprometem tal estabilidade, impedindo ou dificultando o envolvimento do sujeito com a questão central em sua vida, proporcionando emoções e sentimentos negativos. Nos modelos organizadores que pertencem a essa categoria, os valores, os princípios e as normas a serem cumpridos são associados primordialmente a uma autoridade externa ao sujeito (Deus, família, sociedade); ao jovem, portanto, compete aceitá-las, respeitá-las e cumpri-las, o que, por consequência, garantirá seu bem-estar e o bem-estar das pessoas ao seu redor, expressos nos sentimentos e nas emoções positivos comentados por esses jovens. Ainda que, em alguns casos, os jovens comentem sobre situações de conflito decorrentes da contrariedade entre os desejos pessoais e o dever – levando-os a refletir acerca das melhores ações e escolhas –, não há, por parte desses sujeitos, nenhuma ação efetiva para a superação dessas situações. De forma análoga, há alguns jovens que, diante de determinados conflitos, obstáculos ou dificuldades, acabam por realizar ações e/ou mudanças pontuais em suas vidas, a fim de resolver as situações adversas; no entanto, tais ações são vistas como a solução final e efetiva para os conflitos, conduzindo igualmente a uma postura de conformismo e aceitação de normas e de valores, postura entendida como essencial para o enfrentamento dos conflitos vivenciados e para a estabilidade do jovem, a fim de evitar novas adversidades. Vejamos os exemplos a seguir:

*[Questão central?]* Minha família.

*[O que faz que demonstra que são importantes?]* Às vezes combino de sair e meus pais não acham muito legal, às vezes não vou pra eles não ficarem assim.

*[Como se sente?]* Às vezes a gente se sente meio triste, meio bravo... [...] Mas tem que deixar pra lá, porque acho que eles estão falando pra ajudar e que talvez mais tarde se eu fizer alguma coisa que eles disseram pra eu não fazer, eu vou me arrepender.

*[O que vai precisar fazer para manter boa relação?]* Muitas coisas a gente tem que ignorar. Deixar passar, deixar pra lá. Tentar manter um certo controle, porque nem tudo o que meu pai fala eu acho que é certo e às vezes eu falo e a gente acaba discutindo. [...] Eu me sinto bem brava, porque às vezes eu sou bem brava, mas só que tem que tentar deixar pra lá.

*[Quando percebeu que era importante?]* [...] meus avós morreram em um acidente de carro [...] me senti com a sensação de ter que fazer mais por eles [meus pais]. [...] Às vezes deixar de fazer alguma coisa pra fazer o que eles querem, deixar passar alguma coisa pra não brigar. (F02, 15 anos)

*[Questão central?]* Primeiro é Deus, com certeza. [...] Porque Deus é tudo, acima de tudo.

*[Como se sente?]* Amor, carinho. [...] Muito bem. A gente se sente livre, sem nenhum problema.

*[O que faz que demonstra que é importante?]* A maioria é porque eu não faço. Responder para os pais, também não andar com má-companhia.

*[Obstáculos?]* Os amigos oferecendo as coisas, bebidas, é muito preconceito também, com a gente.

*[Como se sente?]* É difícil. Me deixa com uma coisa ruim, porque você tem que seguir a Deus e os outros ficam fazendo isso pra querer mudar o teu caminho.

*[Como lida?]* Eu falo um monte, [...] começo a falar pra ir pra igreja.

*[O que vai precisar fazer?]* Não ligar para o que eles falam. Mas é difícil. Porque é coisa que os adolescentes mais gostam de fazer, sair, ir pra festa, esses lugares. E a gente não vai.

*[Como você se sente?]* Com vontade de ir, mas na mesma hora... (F10, 17 anos)

*[Questão central?]* Deus.

*[O que faz que demonstra que é importante?]* Eu falo muito de Deus para as pessoas. [...]

*[Sentimentos?]* Em me sinto super bem porque eu posso falar de Deus para as pessoas [...] tem pessoas que só sabem agradecer pelo que ele tem nos dado, mas também temos que agradecer pelas coisas que a gente não conseguiu. Mas por que às vezes a gente não conseguiu? Porque não era o momento.

*[Obstáculos?]* [...] que às vezes falam assim “tá ficando louca de ir à igreja” [...]

*[Sentimentos?]* Tem vezes que as palavras que eles me falam me magoam [...] Mas] o caminho que estou indo eu tenho certeza que eu nunca vou encontrar dificuldade.

*[Como lida?]* Quando eles falam pra mim assim, eu nunca retruco, não tento puxar briga, não tento nada, eu fico quieta na minha.

*[O que vai precisar fazer?]* Seguindo o caminho que estou seguindo, indo pra igreja, fazendo o serviço do Senhor, tocando, continuar falando pras pessoas de Deus... (F05, 15 anos)

Na segunda categoria (B2) se concentram os jovens que adotam uma postura de *superação* – e autonomia – diante de um determinado conflito, obstáculo ou dificuldade vivenciado, fundamentando-se nas normas e nos valores para buscar estratégias e ações a longo prazo para enfrentá-lo ou solucioná-lo. Esse raciocínio pode ser verificado nos modelos 5 e 6. Para esses jovens, a questão central apontada implica uma busca, centrada não na estabilidade imediata do jovem, mas orientada para o futuro. Nessa busca, na qual se engaja o sujeito, os conflitos, os obstáculos ou as dificuldades são inerentes e, portanto, inevitáveis, de modo que são encarados como um elemento relevante em seu raciocínio, que necessitam, além de um posicionamento ativo (uma decisão, mudança de perspectiva ou uma ação), o estabelecimento de novas metas e novos projetos. Os participantes que aplicam os modelos organizadores pertencentes a essa categoria compreendem as adversidades, bem como os obstáculos e as dificuldades presentes em suas vidas, e comentam sobre as emoções e os sentimentos negativos por eles suscitados. Esses jovens, no entanto, demonstram uma postura de autonomia, e entendem que são em grande parte responsáveis pelo enfrentamento de uma determinada situação, o que os leva ao engajamento em ações e em objetivos que lhes conferem sentimentos e emoções positivos. A busca pela superação, portanto, provém da compreensão de que o cumprimento e a aceitação dos princípios e dos valores não são suficientes para a resolução de uma determinada situação vivenciada, e que tais princípios e valores – compartilhados com os demais e observados em função da relação do sujeito com os outros – devem servir de base para as ações, as decisões e os planos a serem efetivados. É importante destacar que essa postura não significa que todos os conflitos, obstáculos e dificuldades vivenciados sejam encarados da mesma maneira, de modo que é possível

identificarmos situações em que esses mesmos jovens acabam por adotar posturas de conformismo e de aceitação, presentes nos relatos apresentados. Verificamos, no entanto, que o conflito, o obstáculo ou a dificuldade a ser enfrentado se configura como elemento relevante no raciocínio desses jovens, estando diretamente relacionado à questão central comentada. O trecho a seguir exemplifica o raciocínio dessa categoria:

*[Obstáculos?]* Obstáculo vai ser mesmo, se der tudo certo e quando chegar lá na frente, vai ser o financeiro, porque a faculdade de médica é cara pra bancar.

*[Como se sente?]* Eu sinto medo, ao mesmo tempo “Eu vou conseguir, eu vou chegar lá.” Eu vou ter muito serviço, vou ter que trabalhar o dia inteiro pra quando chegar a noite, pra eu ter meu dinheiro e poder pagar a faculdade e eu conseguir terminar. Fazer bonitinho.

*[Como lida?]* Eu sento com o meu tio, que me ouve demais, a gente conversa, ele me apóia, ele fala assim “Você está errada, vai por outro caminho que você vai chegar no mesmo lugar, só que você vai chegar pelo caminho certo.” Então ele que é o mais, o eu protetor, me apóia, faz tudo pra mim pra eu poder chegar no meu sonho, conseguir realizar o meu sonho.

*[O que vai precisar fazer?]* Estudar bastante e trabalhar. (F15, 16 anos)

O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos modelos organizadores de nossa investigação nas categorias aqui especificadas, elaboradas a partir dos diferentes posicionamentos dos jovens diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades que permeiam o envolvimento com a questão central.

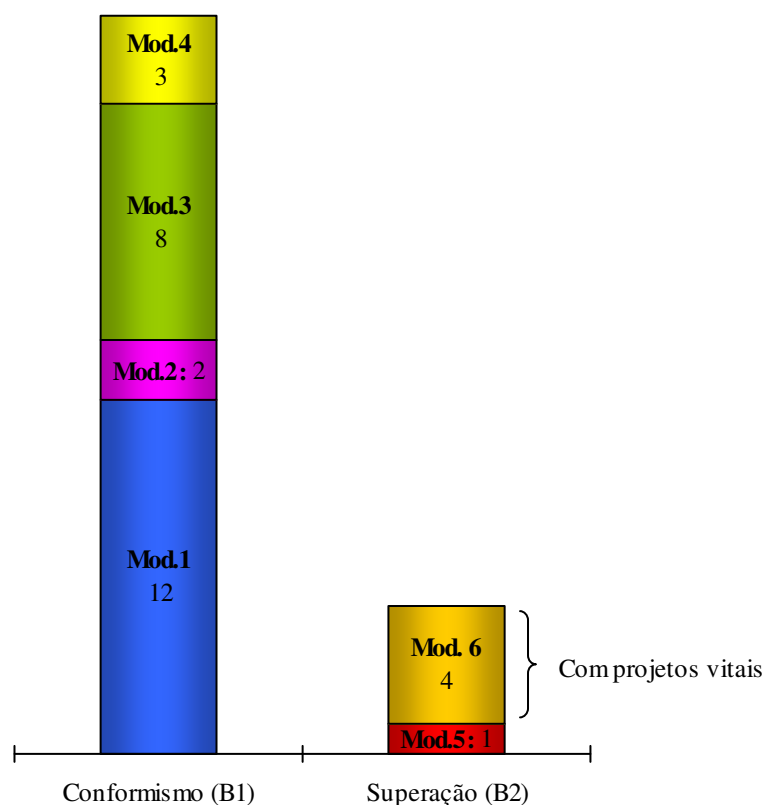


Gráfico 8 – Distribuição dos modelos organizadores nas categorias, considerando o posicionamento diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades

A partir desse gráfico, podemos verificar que:

- Composta pelos modelos 1, 2, 3, e 4, a categoria B1 representa o raciocínio aplicado pela maioria dos participantes. Assim, 25 jovens (83,3% do total) adotam um posicionamento de conformismo diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades presentes em seu envolvimento com a questão central.
- A categoria B2 agrupa o raciocínio dos modelos 5 e 6, apresentando uma postura de superação diante das situações de conflito, de obstáculos e de dificuldades vivenciados. Ressaltamos que está localizado nessa categoria o modelo 6, o qual, em nossa investigação, corresponde ao raciocínio dos jovens com projetos vitais.

Pela configuração dos modelos organizadores encontrados, pudemos verificar que o engajamento dos jovens em projetos vitais se efetiva a partir de uma dinâmica de superação diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades presentes no envolvimento com a questão central, conduzindo o jovem à ação e ao estabelecimento de novas metas e de novos objetivos (categoria B2).

De acordo com Damon (2009), uma característica importante dos jovens que se engajam em projetos vitais está no que o autor denomina de *atitude empreendedora*, que motiva os sujeitos na busca por seus objetivos. Segundo Damon, a atitude empreendedora compreende uma capacidade de estabelecer metas e objetivos, assim como formas realistas de alcançá-los, por meio de uma postura ativa e de persistência diante das dificuldades, dos riscos e dos fracassos. Essa é a perspectiva que se aproxima do raciocínio dos jovens que aplicaram modelos organizadores pertencentes à categoria B2, os quais são capazes de compreender e lidar com os sentimentos positivos e negativos no contexto da busca na qual se engajam.

Nossos dados sugerem uma relação entre a construção de projetos vitais e a relevância que os jovens atribuem a conflitos vivenciados no envolvimento com a questão central referenciada. A forma com a qual os sujeitos se posicionam diante dos conflitos, por sua vez, está em muito relacionada ao modo como os sentimentos positivos e negativos são abstraídos e significados pelos jovens, o que resulta na tendência em aceitar os conflitos – em uma postura passiva – ou a buscar estratégias para superá-los, em uma postura autônoma do sujeito.

Para os jovens que apresentam um raciocínio condizente com a categoria B2, os conflitos são encarados como situações que necessitam de um posicionamento autônomo do

sujeito e do estabelecimento de metas futuras. Essa dinâmica de enfrentamento dos conflitos se configura, ao que parece, na medida em que o jovem compreende que a postura de passividade e de conformismo não é suficiente para a resolução das situações de conflito, que suscitam emoções e sentimentos negativos. Ao mesmo tempo, esses jovens buscam algo além da estabilidade imediata, de modo que associam sentimentos e emoções positivos às conquistas e aos objetivos que vislumbram. Recorrendo a Puig (1996), podemos dizer que o raciocínio apresentado por esses jovens reflete uma postura de autonomia, que lhes possibilita compreender e projetar sua própria identidade para além do momento presente. Assim, a partir do trabalho desse autor, é possível considerar o engajamento dos jovens em projetos vitais como um espaço de criatividade moral, vinculado à construção da personalidade moral. Tal construção requer, conforme Puig, a formação de uma consciência moral pautada na autonomia e no diálogo. Nesse sentido, compreendemos que a consciência moral autônoma, constituída no contexto da construção da personalidade moral, possibilita que os jovens encarem os conflitos vivenciados como relevantes, buscando estratégias ativas para superá-los.

O que pudemos verificar foi, no entanto, que a grande maioria dos participantes aplicou modelos organizadores associados à categoria B1. Conforme esse raciocínio, os jovens adotam uma postura de conformismo diante dos conflitos, entendendo que suas causas independem de suas ações e que sua resolução implica respeitar, cumprir e aceitar os princípios e os valores associados a uma autoridade externa. A questão central, por sua vez, é vista como elemento que confere estabilidade ao sujeito, o qual deve evitar as situações de conflito que colocariam em risco tal estabilidade almejada. Chama-nos à atenção a quantidade de jovens que aplicam um raciocínio pertencente a essa categoria, representando 83,3% do total de participantes entrevistados. Podemos interpretar esses dados a partir de algumas considerações que se seguem.

Em primeiro lugar, entendemos que nossos dados sugerem, uma vez mais, uma certa preocupação hedonista com o bem-estar pessoal, presente na estabilidade almejada por esses jovens. Nesse sentido, esses participantes demonstram uma tendência a afastar-se de situações de frustração, de risco e de incerteza, optando por levar a vida em função de situações imediatas e que proporcionem segurança. Nossa interpretação, portanto, é de que a postura de conformismo e de aceitação parece ser influenciada, em grande medida, por essa tendência, o que não contribui para a construção dos projetos vitais dos jovens. Em seus estudos, Damon (2009) identifica uma parcela significativa de jovens que adotam uma postura descompromissada e indiferente, e que alegam satisfação em “deixar as coisas acontecerem”,

sem, portanto, demonstrar preocupação com o futuro ou com objetivos a alcançar. Diante desse quadro, Damon apoia-se em investigações acerca da felicidade, para afirmar que os momentos pontuais de prazer e de satisfação, em uma perspectiva hedonista, não são suficientes para proporcionar ao sujeito a satisfação duradoura e a felicidade autêntica (cf. SELIGMAN, 2002). Por esse motivo, o autor compreende que a falta de compromisso e a indiferença – identificada em nossa investigação como uma das formas de conformismo diante das situações vivenciadas – não traz efetivamente uma satisfação plena aos sujeitos e, ao mesmo tempo, não contribui para que os jovens se engajem em projetos vitais, na medida em que suas preocupações se voltam primordialmente para o próprio *self* e para as vivências imediatas.

A partir do que expusemos anteriormente, levantamos a hipótese de que a preocupação com sua estabilidade e bem-estar pessoal conduz o jovem a uma tendência de evitação das situações de conflito. Esse aspecto se refere a um segundo ponto que gostaríamos aqui de destacar. Como vimos em capítulo anterior, diferentes pesquisas apontam a importância da aprendizagem de resolução de conflitos para o desenvolvimento de relações interpessoais construtivas e, em especial, para a formação moral (PUIG, 1998; SASTRE; MORENO, 2002, 2003; ARAÚJO, 2004). A cultura ocidental, no entanto, sob a influência da tradição judaico-cristã, acaba por encarar os conflitos como contrários à ordem, à harmonia e ao amor que deveriam reger as relações interpessoais. Nesse sentido, as crianças e os jovens não são levados a refletir sobre tais situações, suas causas e possíveis estratégias de resolução. Sendo assim, reprimidos e condenados, os conflitos são associados a situações negativas e que se contrapõem ao bem-estar e aos interesses pessoais e coletivos. Essa é a postura que sustenta o raciocínio dos modelos organizadores da categoria B1 e que, em nosso entendimento, não contribui para que os jovens se engajem em projetos vitais, uma vez que as situações de conflito, as adversidades e os obstáculos são inerentes a qualquer projeto (MACHADO, 2006; DAMON, 2009).

Por fim, cabe destacar que a postura de conformismo está, do nosso ponto de vista, associada a um intenso vínculo religioso que se faz presente em nossos dados. Por este motivo, embora nossa investigação busque analisar primordialmente o funcionamento mental, a dinâmica do pensamento, é necessário ter em vista igualmente os conteúdos, os elementos que configuram o raciocínio, entendendo que são aspectos intrinsecamente relacionados. Salientamos, portanto, que, para 50% dos jovens entrevistados (15 dos 30 participantes), a questão central apontada relacionava-se a Deus e à religião. Embora Damon (2009) afirme que, em muitos casos, a religião pode ser uma fonte potencial para a construção dos projetos



vitais, pudemos verificar, em nossos dados, que o envolvimento com a fé religiosa pareceu conduzir a uma postura de submissão, de resignação, a partir da qual os jovens, em nome de uma autoridade externa, atribuíram maior relevância ao cumprimento das regras e dos princípios religiosos do que, em alguns casos, a seus próprios sentimentos e emoções. Assim, acreditamos que as ações realizadas pelos jovens se dão em função dos deveres que necessitam cumprir e aceitar, e que não necessariamente condizem com seus interesses e desejos. Ainda nesses casos, os conflitos, as dificuldades e os obstáculos são postos como indesejáveis, na medida em que indicam uma contrariedade para com os preceitos religiosos e com a vontade de Deus. Assim, os dados de nossa investigação sugerem que o vínculo religioso estabelecido pelos jovens participantes de nossa investigação contribuiu não para o engajamento em projetos vitais, mas para um raciocínio de conformismo, presente na maioria dos modelos organizadores aplicados. As hipóteses aqui levantadas nos instigam a ir em busca de novos dados, a fim de uma compreensão mais apurada do processo de construção dos projetos vitais. É evidente que, por se tratar de estudo exploratório, as considerações que aqui tecemos não devem ser tomadas como conclusivas. Tais resultados, portanto, devem ser retomados e aprofundados a partir de estudo mais amplo, que possibilite compreendermos as relações e as influências entre o vínculo religioso, a postura de conformismo e o engajamento dos jovens em projetos vitais.

Prosseguindo com a análise referente ao posicionamento dos jovens diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades, apresentamos agora a distribuição das categorias de modelos organizadores levando em conta o sexo dos participantes. Vejamos o gráfico a seguir:

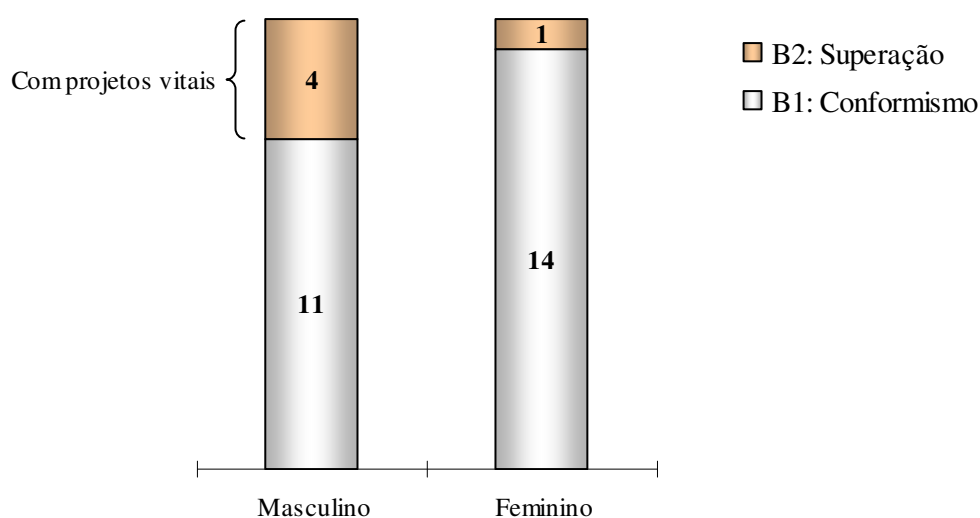


Gráfico 9 – Distribuição dos participantes por sexo nas categorias de modelos organizadores considerando o posicionamento diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades

A partir dos dados apresentados, é possível verificar que:

- A categoria B1, que, de acordo com a compreensão dos jovens acerca dos conflitos, resulta em uma postura de conformismo, corresponde ao raciocínio aplicado por 11 jovens do sexo masculino e 14 do sexo feminino.
- Na categoria B2, que denota uma busca do jovem pela superação de um determinado conflito vivenciado, encontramos 4 jovens do sexo masculino e apenas 1 do sexo feminino.

A distribuição apresentada no gráfico acima demonstra um certo equilíbrio na frequência dos jovens dos sexos masculino e feminino que aplicam ambas as categorias. Nesse sentido, portanto, entendemos que nossos dados não nos permitem uma afirmação precisa quanto às influências de gênero no modo como os jovens se posicionam diante dos conflitos. Ainda assim, é possível perceber uma tendência mais acentuada na postura de conformismo entre as jovens do sexo feminino do que entre os participantes do sexo masculino. Essa tendência pode estar associada à postura de submissão que vem, historicamente, caracterizando os processos educativos voltados ao gênero feminino (BENHABIB, 1992b; MORENO, 1999; MONTENEGRO, 2003; PUPPO, 2007; STACH-HAERTEL, 2009). Entendemos, no entanto, que tais considerações – sobretudo na busca pela compreensão das influências de gênero no processo de construção de projetos vitais – necessitam de maiores estudos, e devem ser investigadas de modo mais aprofundado a partir de novas pesquisas.

### **7.3 Relação entre o *self* e o outro**

Vimos que a discussão sobre os projetos vitais engloba necessariamente uma discussão sobre a moralidade humana, uma vez que a construção de projetos vitais deve ser orientada pelos valores aceitos pela sociedade e vistos como relevantes para o jovem (DAMON, 2009). Compreendendo os valores como a projeção de sentimentos e de emoções sobre objetos, pessoas e/ou relações (ARAÚJO, 1999, 2003, 2007), entendemos que, no contexto da presente investigação, uma discussão acerca dos valores que embasam as ações, as decisões e os planos dos sujeitos se faz relevante para a compreensão do processo de construção dos projetos vitais da juventude.

Para que o jovem se engaje em um projeto vital que gere consequências para além do

*self*, é importante que esteja atento às necessidades do mundo e das pessoas ao seu redor. Nesse sentido, é fundamental que o sujeito compreenda que não está só, e que suas ações trazem consequências para as demais pessoas, podendo inclusive promover mudanças no mundo. A construção do projeto vital, portanto, aparece de alguma forma relacionada à relevância que o sujeito atribui aos interesses e às necessidades das pessoas ao seu redor.

Nesse contexto, focar o modo como se dá a relação entre o *self* e o outro nos parece fundamental para compreender o engajamento dos jovens em projetos vitais. A partir dos modelos organizadores obtidos em nossa investigação – identificados com base na configuração dos sentimentos e das emoções no raciocínio dos participantes – pudemos verificar que a importância que o sujeito atribui ao bem-estar de outras pessoas se faz relevante no processo de construção dos projetos vitais. Entendemos que a preocupação do jovem com o bem-estar de outras pessoas se dá em função de valores morais altruístas, vinculados à solidariedade, à generosidade, assim como a amizade e o amor, dentre outros. Desse modo, nesse eixo de análise, ao buscarmos compreender a relação entre o *self* e o outro, enfatizamos o comparecimento de tais valores no raciocínio dos jovens, bem como as possíveis influências no processo de construção dos projetos vitais.

Podemos afirmar que todos os jovens entrevistados em nossa investigação fizeram referência, de alguma forma, a outras pessoas de seu convívio, demonstrando consciência da importância que as relações interpessoais têm em suas vidas. A depender, no entanto, do modelo organizador aplicado, a relação com o outro, a preocupação com o bem-estar de outrem se fez mais ou menos relevante no raciocínio dos sujeitos, trazendo influências no modo como o jovem compreende as questões mais importantes em sua vida.

Para melhor análise e compreensão desse aspecto, podemos agrupar os modelos organizadores identificados em três diferentes categorias. Em uma primeira categoria (C1), encontram-se os modelos organizadores em que o jovem atribui *pouca relevância* aos interesses e às necessidades de outras pessoas, o que pode ser verificado nos modelos 1 e 2. Nesses casos, os elementos, os significados e as implicações/relações que constituem o raciocínio não apresentam referência ao bem-estar, preocupações e necessidades de outras pessoas. Isso porque o significado que o sujeito atribui à sua relação com outras pessoas está associado ao bem-estar do próprio *self*. De acordo com os sujeitos que aplicaram esse raciocínio, as relações interpessoais e os laços afetivos são fundamentais em sua vida na medida em que proporcionam afeto, amizade, apoio e incentivo ao jovem. A preocupação, nesse sentido, volta-se primordialmente para os interesses e as necessidades pessoais, os quais orientam não apenas a questão central comentada ao longo das entrevistas, mas também os

sentimentos positivos e negativos atribuídos às relações interpessoais. Desse modo, os sentimentos e as emoções referenciados têm como principal fundamento os interesses e o bem-estar dos próprios jovens. Os sentimentos positivos relacionam-se diretamente a situações e a perspectivas que atendem a seus interesses, enquanto que os sentimentos negativos são associados a eventos que os contrariam; essa dinâmica, por sua vez, justifica e subsidia a opção pela questão central apontada, que é vista como uma decisão que influencia e que depende apenas do próprio sujeito. O relato a seguir representa o raciocínio que constitui essa categoria:

[*Questão central?*] Deus. [Porque] Não deixa eu ir para os caminhos errados.

[*Como se sente?*] Feliz. Não falta nada pra mim, eu tenho o que eu gosto de fazer.

[*O que faz que demonstra que é importante?*] Deus é importante pra mim porque sem ele eu não ia ter nada. [...] Eu não faço as coisas erradas, eu vou à igreja.

[*Como se sente?*] Me sinto bem.

[*Por que é o mais importante?*] Porque acho que se ele não existisse, se ele não quisesse fazer as coisas, não ia existir nada.

[*Obstáculos?*] As más influências de alguns amigos.

[*Como se sente?*] É ruim. Ruim até de ficar perto.

[*Como lida?*] Saio de perto.

[*Alguma coisa que precisa fazer para manter?*] Ser eu mesmo, não mudar do jeito que eu sou. (M05, 15 anos)

Na segunda categoria (C2) foram agrupados os modelos organizadores em que a preocupação com o outro se faz *presente* no raciocínio, mas não como central, de modo que as ações, as escolhas e os planos referenciados se fazem primordialmente em função dos interesses e das necessidades do próprio sujeito. Esse é o caso dos modelos 3 e 5, nos quais, embora os participantes atribuam relevância aos interesses e às necessidades de outras pessoas, o raciocínio do jovem aparece centrado no *self*. Essa orientação do raciocínio se faz presente também no modo como os jovens comentam sobre seus sentimentos e suas emoções: em alguns momentos, verificamos a influência da empatia no raciocínio, de modo que os sentimentos e as emoções mencionados se dão em função da percepção quanto aos estados afetivos de outras pessoas; na maior parte das vezes, no entanto, esses jovens referenciam sentimentos e emoções embasados em seu próprio bem-estar. A referência que fazem ao bem-estar de outras pessoas ao longo das entrevistas é bastante breve, e não está relacionada às justificativas e às motivações que levam o jovem a envolver-se com a questão central apontada. Ressaltamos ainda que, especificamente no caso do raciocínio representado pelo modelo 3, fica evidente que a preocupação do jovem com os interesses e as necessidades de outras pessoas é decorrente de ações relacionadas ao cumprimento de seus deveres e de suas obrigações, sendo o motivador, portanto, uma autoridade externa. O exemplo a seguir ilustra o

raciocínio representado por essa categoria:

*[Questão central?]* Em primeiro lugar Deus. Porque ele que nos ajuda, dá força [...] Qualquer coisa você pede pra ele, ora, tudo. [...] Eu posso contar com Deus sempre.

*[Como se sente?]* [...] Igual eu falei, me sinto alegre, me dá esperança e amor.

*[O que faz que demonstra que é importante?]* Às vezes eu gosto de ajudar as pessoas. Agora eu parei, mas gostava de orar. Ajudar quando alguém, uma pessoa necessitada, passa pedindo dinheiro lá em casa.

*[Como se sente?]* Mais alegre, gosto de ver os outros sorrindo.

*[Obstáculos?]* Não, acho que não.

*[O que vai precisar fazer para que a relação continue boa?]* Voltar para a igreja, começar a ir pra igreja de novo [...]. Acho que só. (M08, 16 anos)

Por fim, a terceira categoria (C3) agrega os modelos organizadores nos quais a preocupação com o bem-estar de outras pessoas aparece como *central* no raciocínio dos jovens, dimensionando ações, escolhas e planos futuros. Nessa categoria estão os modelos 4 e 6, nos quais a preocupação com o bem-estar das outras pessoas é um dos elementos que subsidia a própria questão central referenciada dos jovens. A percepção e a relevância atribuídas às necessidades e aos interesses de outras pessoas acabam influenciando a motivação das ações e dos planos dos jovens que aplicam esses raciocínios. Em especial no caso do modelo 4 e submodelo 6B, pudemos verificar explicitamente a presença da empatia, de modo que os sentimentos e as emoções comentados com base no bem-estar de outras pessoas se fizeram bastante relevantes no raciocínio. Além disso, ainda com relação a esses dois modelos organizadores, pudemos verificar igualmente o sentimento de gratidão, que denota a importância que o jovem atribui à ação do outro em sua vida, reconhecendo o apoio recebido. Nesses casos, chama atenção o fato de que a preocupação com o bem-estar das outras pessoas se dá a partir de um laço afetivo intenso, uma relação interpessoal com forte significado para o jovem: assim, na maioria dos casos, o valor que o sujeito atribui às necessidades e aos interesses de outrem está associado a uma relação de afeto, amor ou amizade que o jovem estabelece com alguém de seu convívio. O vínculo afetivo, portanto, parece ser importante – embora não imprescindível – para que o jovem passe a abstrair como significativo em seu raciocínio o bem-estar de outras pessoas. Para melhor compreensão do raciocínio representado nessa categoria, vejamos o exemplo a seguir:

*[Questão central?]* Meu futuro. [...] a pessoa que tem a cabeça no lugar pode ajudar as outras pessoas, não tanto do jeito que ela espera, mas pode ajudar.

*[Como se sente?]* Me sinto feliz, por um lado, por estar fazendo a minha parte agora, estudando, tudo certo, tranquilo, e ainda ajudando alguns amigos que eu conheço, e, sei lá, minha preocupação com as pessoas também.

*[Por que é o mais importante?]* Ter um futuro bom pra poder constituir uma família boa também, porque praticamente eu não tenho que me queixar de nada, quero dar o mesmo futuro talvez que eu tive

pra uma esposa e um filho.

*[Quando percebeu que era importante?]* Desde novo, mais ou menos uns 12 anos. Desde quando meu pai começou a pegar no meu pé por causa disso. Foi o primeiro ano que eu reprovei [...].

*[Como se sentiu?]* Senti triste porque eu fazia as coisas, trabalhava, pegava meu dinheiro e fazia coisas talvez erradas, não no meu ponto de vista, mas no ponto de vista dos outros, então eu me senti triste porque estava magoando pessoas importantes ao meu redor. (M06, 17 anos)

O gráfico a seguir sintetiza as categorias de modelos que acabamos de anunciar, bem como a distribuição dos participantes:

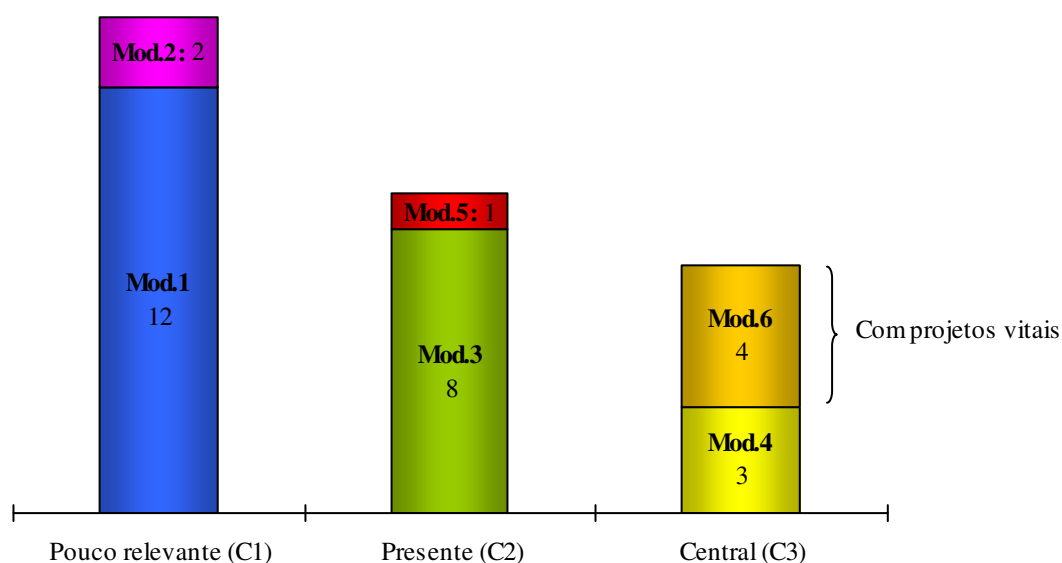


Gráfico 10 – Distribuição dos modelos organizadores nas categorias, considerando a preocupação com o bem-estar de outras pessoas

Com base nos dados apresentados no gráfico acima, podemos afirmar que:

- Os modelos 1 e 2 constituem a categoria C1, que agrega os raciocínios nos quais a preocupação com o bem-estar de outras pessoas apareceu como pouco relevante. Essa categoria corresponde ao raciocínio de 14 dos jovens entrevistados (ou 46,7% do total).
- Os modelos 3 e 5 compõem a categoria C2, na qual os jovens fazem referência ao bem-estar de outras pessoas, mas não a ponto de tê-lo como central. No raciocínio desses sujeitos, portanto, os interesses e as necessidades de outras pessoas se fazem presentes, mas as ações, as escolhas e os planos dos jovens são fundamentados primordialmente em seus próprios interesses e em suas necessidades. Encontra-se, nessa categoria, um total de 9 participantes (30% do total).
- Os modelos 4 e 6 fazem parte da categoria C3, cujo raciocínio traz como elemento central a preocupação com o bem-estar de outras pessoas. Esse é o caso de 7 dos jovens entrevistados (23,3% do total). Ressaltamos que, nessa categoria, se encontram os jovens

que se engajam em projetos vitais – raciocínio representado, em nossa investigação, pelo modelo 6.

Tendo em vista os objetivos de nossa investigação, os dados apresentados nos levam a discutir algumas questões relevantes. Para nossa análise, retomamos algumas considerações apresentadas anteriormente em nosso quadro teórico.

Entendendo que os valores subsidiam a construção de projetos (MACHADO, 2006; DAMON, 2009), compreendemos que alguns dos valores do sujeito podem contribuir para seu engajamento em projetos vitais. No caso específico da relação entre o *self* e o outro, entendemos que alguns valores de natureza altruísta – tais quais a generosidade, a solidariedade e o respeito – parecem orientar o raciocínio dos jovens, influenciando o significado e a relevância que atribuem ao bem-estar de outras pessoas.

Em seu trabalho, Puig (1998, 2007) considera a moralidade humana como fruto de uma construção intersubjetiva, em um processo a partir do qual o sujeito, em sua relação com os demais, se apropria dos valores tidos como importantes para a vida em sociedade e assim desenvolve sua personalidade moral. A moral é, portanto, fruto não de uma elaboração solitária do sujeito, mas se dá de modo vinculado ao contexto social e cultural.

Segundo Puig, um dos aspectos fundamentais para a construção da personalidade moral é a abertura para o outro, abertura a partir da qual o sujeito passa a reconhecer e a incluir os demais em suas reflexões e nas ações morais. Para tanto, os vínculos afetivos que estabelecemos – como os laços de amor e de amizade – são não apenas uma necessidade de todos os seres humanos – visto que dependemos do outro –, mas também uma exigência moral (PUIG, 2007).

A partir do que nos traz o autor, fica evidente a importância do reconhecimento do outro e das relações interpessoais para o desenvolvimento moral. De modo análogo, a abertura para o outro pareceu ser também importante no processo de construção dos projetos vitais dos jovens, sendo, nesse sentido, uma característica relevante dos participantes de nossa investigação que se engajam em projetos vitais.

Nesse ponto, destacamos nossa preocupação quanto à grande quantidade de jovens que aplicou os modelos organizadores da categoria C1 (46,7%), na qual a preocupação com o outro aparece como pouco relevante no raciocínio. Para esses jovens, os interesses e as preocupações centrais em sua vida visam o bem-estar do próprio sujeito, sua satisfação e desejos pessoais. O raciocínio, portanto, demonstra pouca abertura para o outro, e as preocupações centrais comentadas apresentam pouco vínculo com valores morais

relacionados à solidariedade, à generosidade, à amizade ou ao amor. O raciocínio aplicado por esses jovens, portanto, não apresenta os elementos que poderiam indicar o engajamento do jovem em projetos vitais.

Em nossos dados, consideramos que a abertura para o outro é identificada, em grande parte, pela presença dos sentimentos e de emoções comentados pelos jovens. Principalmente no caso dos participantes que aplicam os modelos organizadores da categoria C3, os sentimentos e as emoções que subsidiam o envolvimento com a questão central estão relacionados não apenas ao atendimento das necessidades e das satisfação dos interesses próprios do sujeito, mas visando, de alguma forma, e em diferentes medidas, o bem-estar de outras pessoas. Assim, a opção pela questão central apontada é vista como resultado da interação que o jovem estabelece e estabeleceu com as pessoas ao seu redor. Esses jovens comentam sobre sentimentos e emoções, e também ações, escolhas ou perspectivas, que se dão em função da percepção que possuem acerca dos sentimentos positivos e/ou negativos vivenciados por outras pessoas.

Nesse sentido, ao analisarmos as categorias de modelos organizadores apresentadas anteriormente, uma característica relevante é a influência da empatia no raciocínio, entendida como um processo psicológico a partir do qual o sujeito passa a ter sentimentos mais congruentes com a situação de outrem do que com a sua própria (HOFFMAN, 2000). Diferentes autores vêm relacionando a percepção quanto aos estados afetivos de outrem – como é o caso da empatia – às ações altruístas ou generosas, bem como sua contribuição para o desenvolvimento saudável dos seres humanos (HOFFMAN, 1987, 1991, 2000; MORENO et al., 1999b; LA TAILLE, 2002, 2006; PALUDO, 2008). Ao que sugerem nossos dados, a empatia – que se faz presente no raciocínio dos modelos da categoria C2, mas é ainda mais evidente no caso dos modelos da categoria C3 – parece contribuir para que o sujeito atribua relevância aos interesses e às necessidades de outras pessoas e, conseqüentemente, para o engajamento em projetos vitais<sup>34</sup>. Ao atribuir relevância aos estados afetivos de outros indivíduos de seu convívio, entendemos que os jovens são capazes de integrar seus próprios interesses aos interesses e ao bem-estar das pessoas ao seu redor, condição que, a partir de nossos dados, pareceu relacionar-se à construção de projetos vitais.

Com base nos relatos apresentados pelos participantes de nossa investigação, podemos afirmar que a relevância que atribuem aos estados afetivos do outro levam os jovens, muitas

---

<sup>34</sup> A partir de nossos dados, a empatia parece ser um processo que contribui para o engajamento dos jovens em projetos vitais. Sua evidência, no entanto, não deve ser tomada como condição para a construção dos projetos vitais, visto que este processo não foi observado no caso do submodelo 6A.



vezes, a persistirem em ações e em escolhas que, em um primeiro momento, pareceriam contrariar seus próprios interesses e bem-estar. É o caso, por exemplo, de alguns dos jovens que aplicaram o modelo 6, que passam a atribuir importância à questão central apontada após perceberem que suas ações – anteriormente fundamentadas em seus próprios desejos – acabavam por suscitar sentimentos negativos nas pessoas de seu convívio.

Ainda no que diz respeito ao eixo de análise que enfoca a relação entre o *self* e o outro, há dois outros aspectos que gostaríamos de ressaltar em nossa discussão. Em primeiro lugar, ao observarmos especificamente o raciocínio do modelo 3, verificamos que a abertura para o outro se dá a partir de uma ação decorrente de um dever. Desse modo, nossa interpretação é a de que, ao desenvolverem atividades motivadas pela obediência e pelo respeito a uma autoridade externa – pai, mãe, Deus –, os jovens têm a oportunidade de perceber e de sensibilizar-se com as necessidades e os interesses de outras pessoas. Fica evidente, assim, a empatia que caracteriza o modelo 3, a qual leva o sujeito a atribuir relevância aos sentimentos de outrem. Ao retomarmos as considerações de Damon e seus colaboradores (DAMON, 2009; DAMON et al., 2008) acerca dos projetos vitais, vemos que os objetivos e as metas almejados pelo sujeito devem constituir-se como elementos significativos ao *self*, incorporados à identidade, de modo que o próprio jovem deve *querer* engajar-se nos projetos vitais, e não apenas fazê-lo por obrigação. Para os jovens que aplicam o modelo 3, o cumprimento das regras parece constituir-se como elemento mais relevante no raciocínio do que a percepção das necessidades, bem-estar e estados afetivos das outras pessoas.

Cabe ressaltar, entretanto, que, para que os jovens passem a atribuir relevância ao bem-estar e às necessidades de outras pessoas, é importante que experimentem diferentes situações em que tenham a oportunidade de observar e de refletir sobre esses elementos. Por esse motivo, acreditamos que, nos processos educativos voltados para os jovens, a percepção e a sensibilização decorrentes das ações realizadas no cumprimento de seus deveres e de suas obrigações podem certamente contribuir para que o jovem construa projetos vitais.

Outro aspecto que nos pareceu relevante diz respeito à importância que os jovens atribuem às relações com pessoas próximas em seu convívio. O trabalho de Benhabib (1992a, 1992b) nos auxilia na compreensão de que o julgamento e as ações morais levam em conta a avaliação do sujeito acerca dos seres concretos com os quais se relaciona, de modo que a relação entre o *self* e o outro torna-se fundamental para a compreensão da dimensão moral. Retomando as ideias dessa autora, verificamos que, no raciocínio moral, o outro considerado pelo sujeito pode ser um *outro generalizado*, distante, cuja relação é mediada pelo reconhecimento de direitos e pelo cumprimento de um dever, seguindo princípios universais.

Em uma perspectiva diferente, o outro pode ser um *outro concreto*, próximo, cuja relação é mediada pelo reconhecimento das necessidades singulares e dos laços afetivos. Segundo Benhabib, o julgamento e as ações morais devem levar em conta essas duas perspectivas, de modo integrado, possibilitando uma compreensão em que as dimensões afetiva e cognitiva se encontram indissociadas. É, no entanto, possível afirmar que, a depender do contexto, o raciocínio pode estar mais relacionado ao *outro concreto* ou ao *outro generalizado*.

Acreditamos que as considerações de Benhabib apontam para uma possibilidade de interpretação de nossos dados. Nos diferentes modelos organizadores encontrados pudemos verificar que o raciocínio dos participantes, ao comentarem sobre a questão central em sua vida, trazia uma ênfase ora sobre o *outro generalizado*, ora sobre o *outro concreto*. Podemos dizer que os modelos organizadores que enfatizam o *outro generalizado* tendem a apresentar um raciocínio fundamentado no dever e no cumprimento de regras – como foi o caso do modelo 3. Já quando o modelo organizador traz como relevante elementos relacionados ao *outro concreto*, há uma maior probabilidade de abstração das necessidades e dos interesses particulares como significativos, aspectos esses que servem de base para o engajamento em projetos vitais. Nesses casos, pudemos verificar ainda a presença de aspectos afetivos como a empatia e a gratidão, que intensificam a relevância atribuída ao bem-estar do outro.

A partir dessa perspectiva, nossa hipótese é a de que, do ponto de vista moral, o reconhecimento do *outro concreto* pode contribuir para o engajamento dos jovens em projetos vitais. A partir dos laços afetivos e da relevância que atribuem às pessoas próximas, os jovens demonstram sensibilizar-se com as necessidades, os interesses e as preocupações do outro, e, ao que sugerem nossos dados, passam a dimensionar suas próprias ações e suas escolhas com base tanto em seus interesses pessoais quanto nos interesses das pessoas de seu convívio. Esse é um aspecto fundamental do projeto vital, tendo em vista que os objetivos que o configuram devem ser significativos tanto para o *self* quanto para o mundo além do *self*.

Tal resultado nos traz importantes implicações, pois nos permite verificar a importância que a dimensão pessoal assume no âmbito da moral. Para a interpretação desse dado, retomemos algumas discussões expostas em capítulos anteriores, e que nos auxiliam na compreensão das relações entre os sentimentos e as emoções e os valores morais altruístas.

Vimos que, em diferentes estudos sobre a moralidade humana – fundamentados principalmente nas perspectivas de Piaget e de Kohlberg –, a ênfase recai primordialmente sobre os aspectos cognitivos, a razão e o princípio de justiça. Nesse contexto, os aspectos mais relacionados ao âmbito privado, ligados à singularidade, aos interesses pessoais, às relações interpessoais e, portanto, à dimensão afetiva, acabam sendo deixados em segundo

plano e, em alguns casos, encarados como elementos sem qualquer valor moral (ARAÚJO, 1999; ARANTES, 2003). Em contraposição a essa perspectiva, encontramos alguns autores que nos permitem verificar que, mesmo nas atitudes altruístas, o interesse pessoal pode estar presente.

É o caso, por exemplo, do trabalho de Damásio (1996), que considera que as ações altruístas podem beneficiar não apenas ao outro, mas também aquele que as pratica, à medida que, além de eventualmente obter resultados como fama ou autoestima, o sujeito age em função de evitar o sofrimento e a dor decorrentes da vergonha ou da culpa pela falta dessas ações. Propondo a hipótese do marcador somático – marcadores entendidos como indicadores afetivos que orientam as ações e as escolhas do sujeito –, Damásio acredita que as ações altruístas podem ser resultantes de decisões que, embora pareçam não trazer prazer ou satisfação imediata, minimizam a possibilidade de um sofrimento futuro.

O trabalho de Pinheiro (2009) nos auxilia igualmente na compreensão de nossos dados. A partir de uma perspectiva de complexidade do funcionamento psíquico e moral do ser humano, a autora busca, em sua pesquisa, romper com a dicotomia frequente entre cognição e afetividade, que acaba, em última instância, conduzindo à separação entre o público e o privado, a justiça e a generosidade. A partir de tal dicotomia, as teorias sobre a moralidade humana tendem a associar a moral ao princípio de justiça, regido primordialmente pela razão e pelos aspectos cognitivos do psiquismo; a generosidade, por sua vez, relaciona-se ao âmbito afetivo e ao mundo privado, aparecendo em segundo plano no universo moral. Em contraposição a essa visão, Pinheiro propõe-se a analisar o papel regulador dos sentimentos e das emoções no comparecimento do valor de generosidade, considerando que tal valor – tão moral quanto a justiça – é permeado tanto por aspectos cognitivos quanto por afetivos e relacionado tanto ao mundo público quanto ao privado. Ao realizar uma investigação junto a jovens estudantes de Ensino Médio, a perspectiva da autora permitiu verificar que o valor de generosidade compareceu como central, para grande parte dos participantes, integrado ao valor de amizade, relacionando-se, portanto, às relações interpessoais e aos laços afetivos estabelecidos pelos sujeitos.

A partir do exposto, entendemos que nossos dados sugerem a importância que os vínculos afetivos assumem no processo de construção dos projetos vitais. Defendendo a importância das relações interpessoais no desenvolvimento moral do ser humano (PUIG, 1998, 2007), acreditamos que nossos resultados corroboram os estudos da moralidade humana que buscam integrar os âmbitos cognitivo e afetivo, universal e singular, público e privado, encarando o ser humano em sua complexidade.

Para finalizar a discussão referente ao eixo de análise que evidencia a relação entre o *self* e o outro, apresentamos a distribuição dos jovens entrevistados nas categorias de modelos organizadores levando em conta o sexo dos participantes.

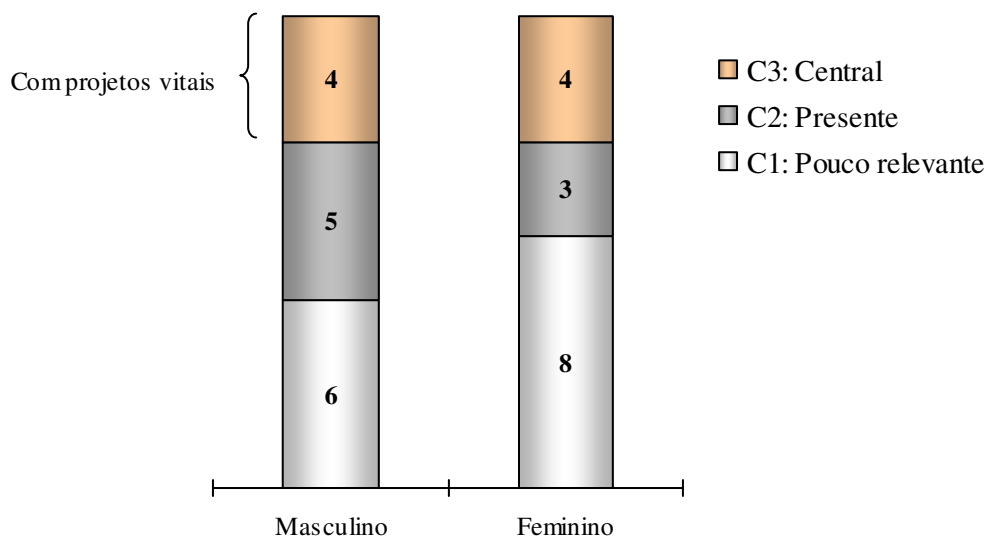


Gráfico 11 – Distribuição por sexo nas categorias de modelos organizadores considerando a preocupação com o bem-estar de outras pessoas

O gráfico acima demonstra que:

- Na categoria C1, em que a preocupação com o bem-estar de outras pessoas aparece como pouco relevante no raciocínio dos jovens, encontramos 6 jovens do sexo masculino e 8 do sexo feminino.
- A categoria C2 corresponde ao raciocínio aplicado por 5 jovens do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Nessa categoria se encontram os modelos organizadores nos quais a preocupação com o bem-estar de outras pessoas se fez presente no raciocínio, mas não de modo central.
- Quanto à categoria C3, na qual a preocupação com o bem-estar de outras pessoas aparece como central no raciocínio, encontramos a mesma quantidade de jovens do sexo masculino e feminino (4 participantes).

Os dados aqui explicitados não evidenciam uma influência explícita de gênero no raciocínio dos jovens entrevistados, uma vez que, em todas as categorias aqui consideradas, há uma grande aproximação na frequência com que jovens do sexo feminino e masculino aplicam os raciocínios identificados.

#### 7.4 Integração dos eixos de análise e o engajamento em projetos vitais

Tendo explicitado a discussão acerca das categorias de modelos organizadores a partir dos diferentes eixos de análise indicados em nossa pesquisa (configuração dos sentimentos e das emoções no raciocínio; posicionamento diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades; relação entre o *self* e o outro), trazemos agora uma discussão buscando compreender o engajamento em projetos vitais a partir da integração dos três aspectos salientados.

Embora os eixos de análise tenham se mostrado fundamentais na compreensão do raciocínio que embasa o engajamento dos jovens em projetos vitais – e em especial na compreensão do papel desempenhado pela dimensão afetiva –, salientamos que, por si só, nenhum deles pareceu ser suficiente para justificá-lo. Desse modo, a discussão que ora fazemos, buscando integrar as categorias de modelos organizadores identificadas, nos parece fundamental.

Um projeto vital, como vimos, pode ser considerado como “[...] uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (DAMON, 2009, p. 53). Uma vez que, em nossa investigação, ficou evidenciado que o raciocínio do modelo 6 representa o raciocínio dos jovens que se engajam em projetos vitais, centramos nossas discussões, a partir de agora, nesse modelo organizador e nos aspectos que o caracterizam. Assim, iniciamos por situar o modelo 6 quanto às categorias de modelos levando em conta os três eixos de análise apresentados anteriormente. Vejamos:

Tabela 9 – Categorias em que se situa o modelo 6, considerando os eixos de análise investigados

<b>Eixo de análise</b>	<b>Categoria do modelo 6</b>
Configuração dos sentimentos e emoções no raciocínio	Valorização de sentimentos e emoções positivos e negativos
Posicionamento diante dos conflitos	Superação
Relação entre o <i>self</i> e o outro	Bem-estar de outras pessoas como central no raciocínio

Com base nos dados da tabela acima, podemos destacar algumas características importantes do raciocínio dos jovens que se engajam em projetos vitais.

Em primeiro lugar, verificamos que o engajamento em projetos vitais apareceu

relacionado a uma dinâmica de valorização tanto de sentimentos e de emoções positivos quanto negativos. Desse modo, no raciocínio dos jovens que aplicaram o modelo 6, o envolvimento com a questão central apontada implica sentimentos e emoções positivos e negativos. Os primeiros – sentimentos e emoções positivos – apareceram relacionados aos interesses dos jovens, sua motivação e satisfação diante das preocupações centrais em sua vida. Por sua vez, os sentimentos e as emoções negativos remetem-se a dificuldades e a obstáculos enfrentados e às situações de conflito presentes nas vivências e nas relações estabelecidas pelos participantes. Acreditamos que as colocações de Damon (2009) nos auxiliam na interpretação desses dados: para o autor, o engajamento em projetos vitais proporciona uma motivação e um senso de satisfação e de realização pessoal, o que parece explicar os sentimentos e as emoções positivos comentados pelos jovens participantes. Ao mesmo tempo, um projeto vital é sempre constituído a partir da intenção do jovem em fazer a diferença no mundo, em atuar sobre algo que necessita de mudanças, de intervenções, de melhorias – e, portanto, que traga um certo tipo de incômodo ou de desconforto ao sujeito. Além disso, ao engajar-se em um projeto vital, é necessário que o jovem tenha consciência das dificuldades e dos obstáculos que irá enfrentar, e saiba lidar com os fracassos e os riscos inerentes aos objetivos almejados (DAMON, 2009). Por esses motivos, o reconhecimento e a expressão dos sentimentos negativos nos parece ser fundamental a esses jovens, uma vez que auxiliam no (re)dimensionamento de suas ações, de suas escolhas e de seus planos.

Entendemos que esse aspecto está intrinsecamente relacionado ao modo como o jovem se posiciona diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades, modo o qual consiste no segundo eixo de análise aqui discutido. Sastre e Moreno (2002, 2003) apontam para a importância da dimensão afetiva e sua influência nas relações interpessoais, e entendem que, na resolução de conflitos, é fundamental que crianças e jovens saibam reconhecer, expressar e lidar com seus sentimentos e suas emoções, buscando compreender suas causas e suas manifestações. Pudemos verificar que os jovens que se engajam em projetos vitais foram capazes de referenciar sentimentos e emoções negativos e positivos, a eles atribuindo relevância, o que pareceu contribuir para uma postura de superação diante das situações de conflito e dos obstáculos e das dificuldades vivenciados.

Ainda acerca do posicionamento diante dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades, destacamos que, ao contrário da grande maioria dos participantes entrevistados – que denotou uma postura de conformismo diante das situações de conflito e dos obstáculos vivenciados –, os jovens que se engajam em projetos vitais adotaram uma atitude de superação e de autonomia, buscando formas ativas de enfrentamento e, principalmente,

estabelecendo novas metas e projetos para lidar com as situações. A postura de superação está embasada em uma atitude empreendedora (DAMON, 2009) desses jovens, atitude que denota a autonomia do sujeito que, diante das situações a serem enfrentadas, sente-se responsável pela resolução dos conflitos e, utilizando-se da criatividade moral (PUIG, 1996), é capaz de construir sua própria biografia e projetar-se no futuro. Do nosso ponto de vista, essa postura é em parte decorrente do *significado* que o jovem atribui a seus sentimentos e a suas emoções, tanto positivos – que denotam otimismo e o motivam a persistir no envolvimento com a questão central apontada – quanto negativos – os quais indicam os pontos de inadaptação, de insatisfação e as situações a serem superadas. Assim, mais do que reconhecidos e comentados, os sentimentos e as emoções, nesse caso, parecem impulsionar os jovens à ação – e não à aceitação –, elemento fundamental para a construção dos projetos vitais.

O terceiro aspecto a ser enfatizado diz respeito à centralidade que a preocupação com o bem-estar de outras pessoas ocupa no raciocínio do jovem, o que denota uma abertura para o outro (PUIG, 1998, 2007) e o comparecimento de valores vinculados à solidariedade e à generosidade. Nesse sentido, interpretando nossos dados a partir de diferentes autores do campo da psicologia moral (PUIG, 1998, 2007; BENHABIB, 1992a, 1992b; LA TAILLE, 2002, 2006; HOFFMAN, 2000, dentre outros), pudemos verificar que as relações afetivas desempenham um papel significativo na importância que o sujeito atribui ao bem-estar de outras pessoas, e que os processos afetivos vinculados à empatia e ao sentimento de gratidão parecem vincular-se aos valores e às condutas altruístas que embasam o engajamento em projetos vitais.

No processo de construção dos projetos vitais, no entanto, essa preocupação com o outro só adquire sentido quando considerada em paralelo aos demais aspectos destacados. O engajamento em projetos vitais, portanto, vai além das preocupações motivadas por valores morais altruístas. Assim, os jovens que aplicaram o modelo 6 demonstraram integrar, em seu raciocínio, sentimentos e emoções positivos e negativos fundamentados no bem-estar de outras pessoas, assim como em seu próprio bem-estar. Em todos os casos, essa percepção serviu de base para a identificação de situações significativas tanto ao sujeito quanto a outras pessoas. Ao mesmo tempo, ainda para os jovens que aplicam o modelo 6, a preocupação com o bem-estar de outras pessoas fundamenta o próprio envolvimento do jovem com a questão central apontada, sendo que tal envolvimento implica uma busca orientada para o futuro, em um movimento ativo do sujeito em perseguir determinadas metas e objetivos. Nessa busca, o jovem adota uma postura empreendedora, denotando uma perspectiva otimista, o planejamento de ações realistas e a persistência diante dos obstáculos, das dificuldades, dos

fracassos e dos riscos a serem enfrentados.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que, para os jovens que aplicam o modelo 6, a questão central apontada é embasada, ao mesmo tempo, nos interesses pessoais e na autorrealização – traduzidos na satisfação pessoal almejada e nos sentimentos positivos associados à questão central – bem como em valores morais altruístas, que motivam a preocupação do jovem com o bem-estar de outras pessoas. Entendemos que a preocupação com o bem-estar pessoal faz-se fundamental para o engajamento em projetos vitais. O conceito de bem-estar pessoal, neste trabalho, está associado ao atendimento das necessidades e dos interesses pessoais, visando à satisfação e à realização do sujeito, e não se vincula necessariamente à busca hedonista pelo prazer. Uma vez que um projeto vital deve ser significativo ao *self*, é fundamental que seja constituído com base nos interesses e nas potencialidades do próprio jovem, interesses e potencialidades que devem ser combinados com as oportunidades e as necessidades do mundo (DAMON, 2009). Nesse sentido, os sentimentos e as emoções comentados demonstram que os jovens participantes de nossa investigação que possuem projetos vitais procuram contemplar, em seu raciocínio, tanto as necessidades e os interesses de outras pessoas quanto a seus próprios interesses e a suas próprias necessidades.

Entendemos que as considerações aqui expostas nos ajudam a compreender as influências dos sentimentos e das emoções na construção de projetos vitais dos jovens. Verificamos que os sentimentos e as emoções servem de base para processos como a motivação e a persistência, a percepção de determinados elementos, situações e relações, e também para a efetivação de ações, escolhas e planos. Sistematizando o que expusemos em nossa discussão, podemos dizer que os sentimentos e as emoções parecem desempenhar um importante papel no processo de construção dos projetos vitais, permitindo-nos a análise dos seguintes aspectos:

- *Configuração dos sentimentos e das emoções no raciocínio:* A partir de nossos dados, verificamos que o modo como os sentimentos e as emoções comparecem no raciocínio dos sujeitos está intimamente relacionado ao engajamento dos jovens em projetos vitais. Os projetos vitais, portanto, parecem depender, em grande parte, do modo como os jovens compreendem e lidam com seus próprios sentimentos e suas emoções, e também com os sentimentos e as emoções de outras pessoas de seu convívio. Assim, considerando-se sua configuração como elemento relevante (ou não) no raciocínio, bem como o significado que lhes é atribuído e as implicações/relações estabelecidas, verificamos, no contexto de



nossa investigação, que os sentimentos e as emoções contribuem para que os jovens adotem uma postura de conformismo ou de superação diante das situações vivenciadas em seu cotidiano. A atitude de superação, como vimos, é fundamental para que o jovem estabeleça objetivos e se engaje em ações e em planos, buscando fazer a diferença no mundo. Nesse sentido, nossos dados apontam para a necessidade de reconhecimento, de compreensão e de valorização dos sentimentos e das emoções – não apenas positivos, mas também negativos –, assim como de suas causas e manifestações, o que nos pareceu colaborar para a construção dos projetos vitais dos jovens.

- *Relações interpessoais estabelecidas*: Os sentimentos e as emoções que embasam as relações interpessoais configuraram-se como um aspecto de grande relevância no raciocínio dos participantes que se engajam em projetos vitais. Nesse sentido, a preocupação do jovem com as outras pessoas – aspecto importante na constituição do projeto vital – deu-se, em grande parte, a partir da relevância atribuída às relações interpessoais estabelecidas. Conforme pudemos verificar, o significado que o jovem atribui à sua relação com as outras pessoas, assim como as implicações e as relações decorrentes, apareceram com frequência como fundamento para os elementos constituintes dos projetos vitais dos jovens (objetivos e metas almejados, ações e escolhas efetivadas e justificativas para ações e objetivos). Elementos como a empatia e a gratidão, vinculados a sentimentos e a emoções embasados nas relações interpessoais, fizeram-se igualmente presentes e relevantes no raciocínio da maioria dos jovens com projetos vitais. A importância que as relações interpessoais parecem assumir no processo de construção dos projetos vitais aponta para a necessidade de compreendermos os âmbitos público e privado como integrados – e não como polos dicotômicos, a exemplo das teorias morais racionalistas. Esse dado nos sugere ainda a importância que as relações interpessoais assumem no contexto do desenvolvimento moral, em acordo com o que propõe Puig (1996, 2007), e que nos permite uma visão mais abrangente de moralidade, que leva em conta os interesses e objetivos pessoais, os sentimentos e as emoções do sujeito no julgamento e nas ações morais.
- *Bem-estar pessoal e autorrealização*: A satisfação e a realização pessoal, assim como outros sentimentos e outras emoções positivos vinculados ao *self*, mostraram-se relevantes no raciocínio dos jovens com projetos vitais. Assim, a busca pelo bem-estar pessoal e pela autorrealização, que se traduzem nos sentimentos e nas emoções comentados pelos jovens

e que dão significado às metas, às escolhas e às ações relatadas, parecem ser fundamentais para a motivação do sujeito em construir e em permanecer engajado em seus projetos vitais. Tendo em vista o que nos traz Machado (2006), podemos afirmar que a efetivação de um projeto não pode prescindir da dimensão do desejo, da vontade, o que, do nosso ponto de vista, é fundamental inclusive para que o sujeito adote uma postura ativa diante das situações vivenciadas e dos objetivos que pretende alcançar em sua vida. Esse dado indica que os interesses e os desejos pessoais assumem um importante papel no planejamento das ações e no engajamento em projetos vitais, e, para além de tal consideração, permite-nos sugerir que são também relevantes nas discussões sobre a moralidade humana. Fica assim evidenciado que, no desenvolvimento e nas ações morais, assim como no processo de construção da personalidade moral e dos valores do sujeito, os sentimentos e as emoções positivos voltados para a valorização de si mesmo, do bem-estar pessoal e da autorrealização, parecem desempenhar um importante papel.

- *Comparecimento dos valores morais no raciocínio:* Os dados demonstram que o engajamento em projetos vitais está relacionado aos valores – regulados por sentimentos e por emoções presentes no raciocínio – que integram a identidade dos jovens e servem de base para os projetos – e, portanto, para as ações, as escolhas e os planos. Compreendendo a vinculação dos valores com a dimensão afetiva – na medida em que se constituem como projeção de sentimentos sobre elementos do mundo externo e interno ao sujeito, e que seu comparecimento no raciocínio é também regulado por emoções e por sentimentos –, podemos verificar a importância que os valores assumem na construção dos projetos vitais dos jovens. Os sentimentos e as emoções presentes no raciocínio puderam evidenciar os valores, e parecem ser também responsáveis por sua construção, à medida que os jovens associam os eventos (experiências, conflitos, relações interpessoais) como fundamentais e determinantes para o envolvimento com as questões centrais que fundamentam o projeto vital. Assim, é possível considerar que os sentimentos e as emoções não apenas acompanham as ações, as escolhas e os planos, mas se fazem fundamentais no processo de significação e de abstração dos elementos mais importantes e que passam a integrar o raciocínio e a identidade dos jovens. Ainda no que diz respeito ao comparecimento dos valores morais no raciocínio, verificamos, a partir dos dados de nossa investigação, que um dos aspectos fundamentais para o engajamento dos jovens em projetos vitais foi a presença de valores altruístas – tais como a generosidade e a solidariedade, dentre outros, vinculados à preocupação com outrem –, integrados a valores orientados para o *self* –, tais

como a busca pelo bem-estar pessoal e a autorrealização. Os dados sugerem, nesse sentido, que, no processo de construção de projetos vitais, se fazem necessários tanto valores vinculados a uma moral voltada aos interesses de outras pessoas (*other-regarding*) quanto de uma moral orientada para o próprio sujeito (*self-regarding*). Esse é um dado relevante, e que merece maior aprofundamento em novas investigações, na medida em que nos leva a verificar que os interesses e os desejos pessoais são tão importantes para o âmbito da moral quanto os elementos vinculados à preocupação com o outro.

- *Reconhecimento e resolução dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades vivenciados:* Pela integração dos aspectos anteriormente relatados, os sentimentos e as emoções que comparecem no raciocínio acabam conduzindo o sujeito ao reconhecimento dos conflitos, dos obstáculos e das dificuldades vivenciados, demonstrando incômodo e preocupação com as situações de desacordo, de inadaptação, de embate e de frustração, não com base apenas nos interesses e nas vontades pessoais e imediatas, mas integrando-se à percepção de si e do outro. Nesse ponto, acreditamos que a preocupação com os sentimentos e as emoções negativos suscitados pelas situações de conflito, dificuldades e obstáculos, assim como a busca pelos sentimentos e pelas emoções positivos – não apenas com referência a si mesmo mas também ao outro – levam os jovens a tomarem determinados eventos como relevantes e a buscarem, por meio do engajamento em projetos vitais, uma forma de resolução e de enfrentamento dos conflitos e da superação dos obstáculos e das dificuldades vivenciados. Nesse sentido, nossa interpretação é a de que os projetos vitais são resultado de uma postura ativa e autônoma do jovem e que faz uso do espaço de criatividade moral (PUIG, 1996) em busca da resolução das situações de conflito presentes em sua vida.

Para finalizar nossa discussão, ressaltamos, uma vez mais, o caráter exploratório e qualitativo da presente pesquisa. Nesse sentido, temos consciência de que as considerações apresentadas na interpretação de nossos dados necessitam de novas investigações – mais ampliadas e desenvolvidas em outros contextos – que visem sustentar, questionar ou aprofundar os indícios e as relações aqui discutidas. Entendemos, portanto, que a análise de nossos dados, mais do que conclusões definitivas, conduz ao levantamento de novas possibilidades e de novos caminhos nas investigações acerca dos projetos vitais da juventude, da moralidade humana e, ainda, dos processos educativos voltados para os sujeitos jovens.

## **CAPÍTULO VIII**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho teve como objetivo discutir o papel desempenhado pelos sentimentos e pelas emoções na construção de projetos vitais da juventude. Nossa pesquisa tem como ponto de partida o conceito de projetos vitais (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2009) e, inserida no campo da psicologia moral e da educação, constrói-se com base na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999).

O percurso de nossa discussão iniciou-se com a apresentação de considerações acerca da juventude na contemporaneidade. Pudemos verificar que grande parte das produções a respeito da juventude, no campo da psicologia, apresenta uma visão negativa, naturalizante e homogênea dos adolescentes e jovens, considerando a juventude como uma fase intrinsecamente conflituosa e problemática, e o desenvolvimento humano como um processo linear, pelo qual passam todos os sujeitos, que, depois, atingem sua plenitude na vida adulta. No intuito de romper com essa visão de um jovem abstrato e descontextualizado dos aspectos históricos e culturais, na medida em que se enfatizam apenas as regularidades do desenvolvimento, trouxemos contribuições de diferentes autores que, ao considerarem a juventude como uma categoria fundamentada em critérios sociais, culturais e históricos, possibilitam um olhar que engloba também a diversidade e a especificidade dos sujeitos jovens – de suas vivências, de suas preocupações, de suas perspectivas –, bem como para as relações entre a juventude e o contexto social contemporâneo (SPOSITO, 1997, 2002, 2009; DAYRELL, 2002, 2003; MELUCCI, 1997). A partir de tais contribuições, vimos como necessária uma perspectiva psicológica que abarcasse a complexidade, a diversidade e a singularidade dos jovens, bem como suas potencialidades, e que, ao mesmo tempo, levasse em conta os diferentes fatores – objetivos e subjetivos – que influenciam o funcionamento e o desenvolvimento psíquicos, vistos não apenas a partir de aspectos evolutivos, naturais e/ou estruturais.

Em um segundo momento, passamos à apresentação do conceito de projetos vitais, conceito o qual se apoia, por sua vez, nos pressupostos da psicologia positiva (SELIGMAN; CZIKSZENTMIHALYI, 2000; GABLE; HAIDT, 2005; PALUDO; KOLLER, 2007). A psicologia positiva dá destaque às potencialidades e aos aspectos positivos do ser humano, na

intenção de favorecer o desenvolvimento e o fortalecimento de qualidades e de virtudes positivas, contribuindo para o enfrentamento e para a superação das adversidades vivenciadas pelos sujeitos. Vimos, nesse sentido, que os projetos vitais vêm sendo apontados como elemento importante na construção da identidade e no desenvolvimento positivo dos sujeitos jovens. Um projeto vital refere-se a objetivos e a metas que sejam significativos tanto ao *self* quanto ao mundo além do *self*, sendo construído com base nos valores morais do sujeito, possibilitando um sentido ético à sua vida e atribuindo significado às ações, às escolhas e aos planos (DAMON, 2009; DAMON; MENON; BRONK, 2003; ARAÚJO, 2009). Entendemos que esse conceito traz importantes contribuições para a compreensão da moralidade humana, e necessita de uma perspectiva mais abrangente de moralidade. Isso porque, conforme pudemos verificar, o campo de estudos da psicologia moral esteve voltado primordialmente para os aspectos cognitivos e estruturais do desenvolvimento e do raciocínio moral, encarando a moralidade a partir de uma perspectiva universal, formalista e racionalista, vinculada ao princípio de justiça e à observação das normas, dos direitos e dos deveres. Nesse sentido, os aspectos do âmbito pessoal e subjetivo – como a dimensão afetiva, as relações interpessoais e os interesses pessoais –, que constituem os sujeitos reais, acabaram sendo deixados em segundo plano.

Foi em vista de tais considerações que objetivamos compreender o papel desempenhado pelos sentimentos e pelas emoções na construção dos projetos vitais da juventude, buscando evidenciar a função psíquica de outros aspectos – que não a cognição – no raciocínio moral. Para tanto, prosseguindo em nossas discussões, trouxemos alguns teóricos que apontam a influência da dimensão afetiva no funcionamento psíquico e moral, no julgamento e nas ações, assim como na resolução de conflitos, enfatizando principalmente as perspectivas que propõem o processo de construção de valores e da personalidade moral, e compreendendo a moralidade integrada à identidade do sujeito (PUIG, 1996, 2007; ARAÚJO, 1999, 2003, 2007).

Em seguida, buscando articular as diferentes considerações nas quais se embasa nossa investigação, apresentamos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999a), base teórica e metodológica de nossa pesquisa. De acordo com essa teoria, os modelos organizadores são representações mentais construídas pelo sujeito para lidar com o mundo real e consigo mesmo, elaboradas com base em conteúdos abstraídos e retidos como significativos, a partir de processos simultaneamente cognitivos e afetivos. Nossa opção por essa teoria se justifica pela possibilidade de compreender o raciocínio humano em seus aspectos estruturais e funcionais, e a partir da articulação de diferentes dimensões –

compreendendo, portanto, as dimensões afetiva e cognitiva de modo integrado. A análise do pensamento dos sujeitos com base em modelos organizadores do pensamento permitiu uma aproximação com os dados reais da pesquisa e com as idiosincrasias do pensamento, do julgamento e das ações morais, uma vez que não partiu de categorias ou de estruturas prévias de análise. Nesse sentido, esse referencial permitiu o estudo da complexidade do raciocínio moral, possibilitando um olhar para as regularidades e também para a diversidade e as singularidades do pensamento dos sujeitos.

A partir dos resultados obtidos em nossa investigação, pudemos verificar que as emoções e os sentimentos desempenham um importante papel na construção dos projetos vitais dos jovens, exercendo influências na organização do pensamento e subsidiando decisões, planos e justificativa para as ações. Nesse sentido, tendo em vista o engajamento em projetos vitais, fazem-se relevantes as emoções e os sentimentos positivos e negativos que configuram o raciocínio e que fundamentam as relações interpessoais, o bem-estar pessoal, os valores morais e o modo como o jovem encara os conflitos, as dificuldades e os obstáculos vivenciados.

As relações observadas entre a construção de projetos vitais e o modo como as emoções e os sentimentos se configuram no raciocínio parecem evidenciar a influência que a dimensão afetiva exerce na organização do pensamento. Tal constatação, em conformidade com os referenciais que embasam a presente pesquisa (DAMASIO, 1996, 2000; MORENO et al., 1999a, 1999b; ARANTES, 2002, 2003), corrobora as conclusões dos estudos que enfatizam a importância dos aspectos afetivos no funcionamento psíquico e no raciocínio moral. Reitera-se, então, a necessidade de compreendermos o campo da moralidade humana como constituído não apenas pelos aspectos cognitivos e estruturais que orientam o raciocínio e o desenvolvimento, mas também por outros aspectos como, por exemplo, as emoções e os sentimentos.

A partir dos resultados analisados e discutidos em nossa investigação, gostaríamos ainda de traçar algumas considerações no intuito de esboçar proposições, caminhos e novos questionamentos. Ao fazê-lo, buscamos contemplar, inicialmente, os apontamentos voltados para a psicologia moral. Em um segundo momento, trazemos algumas considerações acerca das implicações de nosso trabalho especificamente para o campo da educação.

Em primeiro lugar, voltando-nos ao campo da psicologia moral, nossos dados apontam a necessidade de ampliação da esfera da moralidade humana, bem como dos fatores que influenciam o julgamento e as ações morais. Conforme pudemos verificar, os resultados obtidos trazem indícios de que os projetos vitais sejam construídos com base em princípios e

em valores morais vinculados à preocupação com o bem-estar de outras pessoas, mas também com base nos interesses pessoais e na satisfação do próprio sujeito. Além disso, as relações interpessoais estabelecidas pareceram constituir-se como elemento importante no raciocínio dos jovens com projetos vitais.

Tais constatações nos permitem tecer questionamentos quanto à concepção de moralidade que, a partir dos estudos de Piaget e de Kohlberg, vem sendo enfatizada nos estudos da psicologia moral. Segundo essa concepção, conforme exposto em nosso quadro teórico, vimos que – na compreensão da moralidade humana e dos fatores que influenciam o raciocínio moral – os aspectos da dimensão particular do sujeito têm sido postos em segundo plano, vistos com frequência como elementos sem valor moral. Nessa mesma linha de raciocínio, os estudos acabam por focalizar uma perspectiva de moralidade voltada primordialmente para os interesses e o bem-estar do outro (em uma concepção *other-regarding*), em detrimento dos interesses e das necessidades do próprio sujeito que age moralmente.

No presente trabalho, com base em diversos autores que nos auxiliaram na análise e na interpretação de nossos dados (BENHABIB, 1992a; 1992b; PUIG, 1996, 2007; ARAÚJO, 1999, 2003, 2007, dentre outros), argumentamos em favor de uma concepção de moralidade que integre os aspectos universais e singulares, as dimensões pública e privada, os aspectos cognitivos e afetivos. Assim, o âmbito da moral deve incluir não apenas uma perspectiva voltada para o outro (*other-regarding*), mas também a perspectiva que visa atender o bem-estar e os interesses do próprio sujeito (*self-regarding*). De modo análogo, os estudos que visam compreender o raciocínio moral devem considerar a influência tanto dos aspectos cognitivos e racionais – como o princípio de justiça, os direitos e os deveres – quanto os aspectos afetivos implicados no julgamento e nas ações morais – como, por exemplo, a satisfação do sujeito que pratica a ação moral.

Nesse sentido, os desejos, os interesses do sujeito, a satisfação pessoal, as relações interpessoais, assim como os sentimentos e as emoções relacionados a cada um desses elementos, devem ser vistos como aspectos relevantes e que exercem influências no raciocínio moral. Tais aspectos, conforme explicitamos, pareceram influenciar o processo de construção dos projetos vitais dos jovens entrevistados, de modo que essas considerações devem servir de base para novas pesquisas deste campo de investigação.

Ainda no rol destas considerações, entendemos que os resultados de nossa pesquisa sugerem um aprofundamento das perspectivas que encaram o desenvolvimento moral integrado à identidade do sujeito (PUIG, 1996; ARAÚJO, 1999, 2007). Assim, defendemos

que o desenvolvimento moral seja encarado como um processo não apenas vinculado ao desenvolvimento cognitivo do ser humano, mas que leve em conta o processo de construção de seus valores, de sua história de vida, das relações interpessoais que estabelece, de seus interesses e de suas perspectivas pessoais.

Prosseguindo, cabem agora algumas considerações voltadas para a área da Educação, nosso principal campo de atuação profissional e formação acadêmica.

A partir da discussão apresentada no primeiro capítulo, chamamos a atenção para um *estilo psicologizante* de se pensar a educação, que trouxe influências ao modo como os jovens são encarados no contexto das práticas educativas (SOUZA, 2002). Desse modo, a juventude – assim como a infância – foi naturalizada e homogeneizada, na medida em que ficaram em destaque seus aspectos universais e regulares. Nesse contexto, o modelo no qual todos os jovens acabam sendo enquadrados traz, conforme pudemos verificar, uma visão negativa da juventude, vista como problemática, rebelde, conflituosa, incompleta e, em grande medida, associada aos problemas sociais. Tal visão, ao propor um modelo que deve servir de referência a todos os sujeitos, acaba por desconsiderar as especificidades, a diversidade e as singularidades dos jovens. Diferentemente, em nossa pesquisa buscamos nos aproximar das vivências e dos relatos dos sujeitos jovens a fim de compreender seus interesses, suas preocupações, seus valores e suas aspirações, ressaltando-se suas potencialidades e as possibilidades de orientação e escolha. Nesse movimento, e no intuito de romper com a visão naturalizante e homogeneizante da juventude, optamos por aportes teóricos e metodológicos que nos permitissem um olhar para tais dimensões, enfatizando-se tanto as regularidades e as semelhanças quanto as singularidades e a diversidade desses sujeitos.

Entendemos que esta nossa perspectiva deve orientar, igualmente, as práticas educativas em educação. Podemos afirmar que, ao dar voz aos sujeitos jovens, tivemos a possibilidade não apenas de investigar os sentimentos e as emoções no raciocínio e as influências que exercem nos projetos vitais – o que se constituía como objetivo de nossa investigação –, mas também de entrar em contato com as vivências desses jovens, suas preocupações, suas angústias, seus desejos, que permeiam as relações que estabelecem em seu cotidiano nos diferentes espaços que vivenciam. A partir dessa experiência, o que se evidencia é a urgente necessidade de repensarmos as práticas educativas voltadas para as novas gerações, em especial aquelas práticas que se dão na escola, a fim de que sejam levadas em conta as experiências, os significados, as potencialidades, a história de vida, as relações, dentre outros aspectos e dimensões desses sujeitos. Trata-se, em última instância, de compreendermos o “jovem” existente no “aluno” que frequenta o espaço escolar (DAYRELL,



2003, 2007).

A respeito de tais considerações, com relação aos resultados obtidos em nossa pesquisa, há uma importante observação que gostaríamos de mencionar. Dentre os jovens entrevistados em nossa investigação, pudemos identificar um total de 4 participantes (representando apenas 13,3%) que – com base nos referenciais teóricos e metodológicos que adotamos – demonstram engajar-se em projetos vitais. Apesar desses resultados – que nos pareceram intrigantes –, nosso intuito não é o de desvelar uma juventude sem rumo, hedonista e individualista. Essa leitura reducionista – que viria a reforçar os estigmas negativos associados à juventude, tanto no meio escolar quanto no meio acadêmico – seria, a nosso ver, incoerente com as perspectivas que defendemos e também com nossos objetivos ao nos debruçarmos sobre uma investigação dessa natureza. Em oposição a essa interpretação, o que buscamos em nossos dados foi enfatizar os aspectos qualitativos do raciocínio dos jovens, a fim de compreender os elementos, os significados e as implicações/relações que podem vir a auxiliar os jovens em direção à construção de projetos vitais. Ademais, é fundamental ter em vista o caráter exploratório de nossa investigação, e ressaltar que esses resultados não podem ser compreendidos de modo desvinculado do contexto histórico, social e cultural no qual os dados foram coletados. A partir dos indícios obtidos neste trabalho, nossa intenção será, a partir de agora, buscar novos contextos e novos sujeitos, em pesquisas que venham a ampliar e a aprofundar os resultados e as considerações tecidas. Cabe destacar, inclusive, que tais investigações já vêm sendo desenvolvidas, a exemplo da pesquisa mais ampla à qual este projeto se vincula, e na qual buscamos estudar as relações entre a dimensão afetiva e os projetos vitais de jovens das cinco regiões brasileiras<sup>35</sup>.

Outra consideração que gostaríamos de trazer quanto às implicações de nossa investigação para a educação diz respeito especificamente ao campo da educação moral. Em nosso trabalho, partimos do pressuposto de que os projetos vitais podem se constituir como elemento importante no processo de desenvolvimento dos jovens, possibilitando um sentido ético à sua vida, o engajamento em objetivos que sejam significativos ao *self* e ao mundo, bem como a satisfação em suas ações, em suas escolhas e em seus planos (DAMON; MENON; BRONK, 2003; DAMON, 2009; ARAÚJO, 2009). Argumentamos, desse modo, em favor de uma educação moral que, em vista da construção de personalidades morais e de

---

<sup>35</sup> Referimo-nos, aqui, à pesquisa já citada anteriormente, intitulada “O papel dos sentimentos e emoções nos projetos de vida (*purpose*) dos jovens de cinco regiões brasileiras” e coordenada pela Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes. Trata-se de trabalho que recebe o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

sujeitos críticos e autônomos (PUIG, 1996, 2007; ARAÚJO, 2002, 2003), possa ao mesmo tempo fomentar projetos vitais.

Nesse sentido, a análise de nossos dados traz alguns aspectos que podem nos indicar caminhos. Em primeiro lugar, a relação entre o *self* e o outro – ou seja, o significado que o jovem atribui ao outro em seu raciocínio – parece exercer um papel importante na construção dos projetos vitais. Como vimos, os jovens que se engajam em projetos vitais atribuem relevância ao outro em sua vida, elemento que aparece como central no raciocínio. Desse modo, acreditamos que a educação moral deve possibilitar que os jovens vivenciem situações em que possam perceber e atribuir significado aos interesses, às necessidades e ao bem-estar de outras pessoas – e não apenas de si mesmo – nas escolhas, nas ações e nos planos que realizam. Nesse contexto, um trabalho que tenha como foco a convivência e as relações interpessoais estabelecidas pelos sujeitos apresenta-se como um caminho possível.

Em segundo lugar, destacamos a relevância da autonomia no processo de construção dos projetos vitais, na medida em que, ao que sugerem nossos dados, tal autonomia se constituiu como característica importante aos jovens que se engajam em projetos vitais. Assim, esses sujeitos são capazes de perceber situações em seu cotidiano nas quais podem – a partir de suas capacidades, seus valores e seus interesses pessoais – fazer alguma diferença no mundo; diante disso, esses mesmos jovens traçam metas e objetivos a serem alcançados e se engajam em ações realistas em vista de tais aspirações, permanecendo motivados e superando as situações de conflito, os obstáculos e as dificuldades.

Um dos pontos que chama atenção em nossos resultados, no entanto, foi a postura de conformismo que caracterizou o raciocínio de grande parte dos jovens participantes e que, do nosso ponto de vista, não contribui para a construção de personalidades morais autônomas ou para o engajamento dos jovens em projetos vitais. Na análise e na discussão tecidas no capítulo anterior, levantamos a hipótese de que a postura de conformismo esteja relacionada ao vínculo que os jovens demonstraram ter com a religião<sup>36</sup>. Acreditamos ainda que possa haver outros fatores que influenciam tal postura, o que aponta, mais uma vez, para a necessidade de novas investigações que venham a contribuir com nossa discussão. Esse dado, no entanto, evidencia ainda mais a necessidade de que as práticas educativas contribuam para a formação de sujeitos críticos e autônomos, e para o engajamento em projetos vitais.

---

<sup>36</sup> De acordo com Damon (2009), a fé religiosa tem sido vista, a partir de diferentes estudos, como fonte potencial de projetos vitais dos jovens. Desse modo, convém destacar que a ênfase de nossa problematização não recai sobre a religião em si, mas sobre o modo como os jovens parecem compreender e significar suas crenças religiosas.

A esse respeito, ressaltamos que, de acordo com Damon (2009), são raras as oportunidades que os jovens têm de refletir e de discutir – mesmo com as pessoas de referência, como os familiares e os/as professores/as, dentre outros – a respeito de aspirações e dos projetos significativos, das motivações que subsidiam projetos vitais, da satisfação proporcionada por uma busca a longo prazo e que tenha significado tanto para o próprio sujeito quanto para o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a fim de subsidiar as práticas educativas que venham a fomentar os projetos vitais, o autor apresenta algumas etapas a serem observadas, já discutidas no Capítulo II, e dentre as quais destacamos: os momentos de inspiração, as pessoas de referência, os esforços e o comprometimento, o desenvolvimento de habilidades e a força de caráter. Entendemos que essas etapas – que não podem ser vistas como passos a serem reproduzidos, mas que devem ser compreendidas e efetivadas tendo em vista os interesses, as necessidades, as relações interpessoais e a realidade social e cultural dos jovens – podem servir de base para pensarmos práticas em educação moral, inclusive voltadas para o contexto escolar, que venham a contribuir com a construção de projetos vitais da juventude. Ademais, acreditamos que tal tarefa só será possível na medida em que nos aproximamos dos jovens reais, em suas especificidades, em suas vivências e em suas experiências.

Uma última consideração quanto às implicações de nosso trabalho ao campo da educação destaca a importância de que os processos educativos, a fim de encarar o ser humano em sua totalidade e complexidade, passem a enfatizar, além dos aspectos cognitivos e racionais, também a dimensão afetiva. Nossos resultados, ao indicarem a importância dos papéis desempenhados pela dimensão afetiva na construção dos projetos vitais dos jovens, sugerem conseqüentemente sua influência na organização do pensamento, assim como no julgamento e nas ações morais. Retomando os resultados obtidos em nosso trabalho, em especial quanto à configuração dos sentimentos e das emoções positivos e também negativos no raciocínio, salientamos a importância que assumem ao serem tomados como relevantes no raciocínio dos jovens, o que pareceu contribuir para o engajamento em projetos vitais.

Assim, com base em nossos resultados e nas perspectivas teóricas que adotamos, defendemos uma educação em que os aspectos afetivos sejam tomados como objeto de conhecimento, como conteúdos a serem abordados e trabalhados pela escola. Estamos falando, portanto, de uma educação que atente para a conscientização, a valorização e a expressão dos próprios sentimentos e das próprias emoções – sejam eles positivos ou negativos –, e também dos sentimentos e das emoções das pessoas de convívio. Além disso, ainda relacionado à esfera da afetividade, entendemos que o trabalho escolar deve igualmente

contemplar a construção de valores, assim como as relações interpessoais, o autoconhecimento e as estratégias de resolução de conflitos. Nesse sentido, destacamos a existência de diversas propostas e possibilidades de trabalho com a afetividade na escola (PUIG, 1998, 2007; MORENO et al., 1999b; ARANTES, 2002; SASTRE; MORENO, 2002, 2003; dentre outros), com as quais estamos de acordo e que, do nosso ponto de vista, devem servir de base para novas experiências e novas pesquisas em educação.

Para finalizar, acreditamos que as considerações ora apresentadas representam apenas algumas das reflexões suscitadas ao longo de nosso processo de investigação, diante de toda a riqueza e complexidade de um trabalho desta natureza. Entendemos que, mais do que respostas, nossa pesquisa traz indicações de novos encaminhamentos, perspectivas e questionamentos. Esperamos, desse modo, que os resultados e as implicações do presente estudo venham a contribuir com as discussões do campo da moralidade humana e da educação.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 5/6, p. 25-36, maio/dez. 1997. Especial: juventude e contemporaneidade.

AFFONSO, Suselei A. B. **Estados emocionais e os Modelos Organizadores do Pensamento: um estudo sobre violência de gênero**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

AGUIAR, Wanda; BOCK, Ana; OZELLA, Sérgio. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 163-178.

ARANTES, Valéria A. **Estados de ânimo e os modelos organizadores do pensamento: um estudo exploratório sobre a resolução de conflitos morais**. Tese de Doutorado. Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2000.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, V. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p. 109-128.

ARANTES, Valéria; SASTRE, Genoveva; GONZÁLEZ, Alba. Violencia contra las mujeres: significados cognitivos y afectivos en las representaciones mentales de adolescentes. **Infancia y Aprendizaje**, vol. 30, p. 197-214, 2007.

\_\_\_\_\_. Violência contra a mulher e representações mentais: um estudo sobre pensamentos morais e sentimentos de adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 26, n. 1, p. 109-120, jan.-mar./2010.

ARAÚJO, Ulisses. **Conto de escola: a vergonha como um regulador moral**. São Paulo: Moderna, 1999.

\_\_\_\_\_. A dimensão afetiva na psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria A. (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p. 153-169.

\_\_\_\_\_. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos.** São Paulo: Moderna, 2004.

\_\_\_\_\_. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, Valéria A. (Org.) **Educação e valores: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2007, p. 17-64.

\_\_\_\_\_. Apresentação à edição brasileira. In: DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009, p. 11-15.

BAUMGARTEN-TRAMER, Franziska. “Gratefulness” in children and young people. **Journal of Genetic Psychology**, 53, p. 53-66, 1938.

BECHARA, Antoine. O papel positivo da emoção na cognição. In: ARANTES, V. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003, p. 191-213.

BECHARA, Antoine; DAMASIO, Antonio. The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision. **Games and Economic Behavior**, 52, p. 336–372, 2005.

BENHABIB, Seyla. The generalized and the concrete other. In: **Situating the Self: gender, community and postmodernism in contemporary ethics.** New York: Routledge, 1992a, p. 148-172.

\_\_\_\_\_. Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. **Isegoria**, 16, p. 37-63, 1992b.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril, 2004.

BONNIE, Kristin. E.; DE WALL, Frans B. M. Primate social reciprocity and the origin of gratitude. In: EMMONS, R. A.; MCCULLOUGH, M. E. (Org.). **The psychology of gratitude.** New York: Oxford University Press, 2004, p. 213-229.

BUSH, Robert; FOLGER, Joseph. **The promise of mediation: responding to conflict through empowerment and recognition.** San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

CAMPBELL, Robert L.; CHRISTOPHER, John Chambers. Beyond formalism and altruism: the prospects for moral personality. **Developmental Review**, 16, p. 08-123, 1996a.

\_\_\_\_\_. Moral development theory: a critique of its Kantian presuppositions. **Developmental Review**, 16, p. 1-47, 1996b.

CECCONELLO, Alessandra M.; KOLLER, Sílvia H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, 5(1), p. 71-93, 2000.

COLBY, Anne; DAMON, William. **Some do care**: contemporary lives of moral commitment. Nova York: Free Press, 1992.

DAMÁSIO, Antonio. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

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

DAMON, William et al. **Interview coding process for forms of purpose determination**. Stanford Center on Adolescence, 2008. (mimeo)

DAMON, William; MENON, Jenni; BRONK, Kendall. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, vol. 7, n. 3, p. 119-128, 2003.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun., 2002.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez., 2003.

\_\_\_\_\_. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

EISENBERG, Nancy. Emotion, regulation and moral development. **Annual Review of Psychology**, 51, p. 665-697, 2000.

EISENBERG, Nancy; MILLER, Paul A. The relationship of empathy to prosocial and related behaviors. **Psychological Bulletin**, 101, p. 91-119, 1987.

EISENBERG, Nancy; STRAYER, Janet. Critical issues in the study of empathy. In: EISENBERG; STRAYER (Orgs.). **Empathy and its development**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 3-13.

EISENBERG, Nancy; ZHOU, Quing; KOLLER, Silvia. Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. **Child Development**, 72(2), p. 518-534, 2001.

EMMONS, Robert; McCULLOUGH, Michael. Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 84, n. 2, p. 377–389, 2003.

ERIKSON, Erik. **Identidade: juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

FREDRICKSON, Barbara. The role of positive emotions in positive psychology. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 218-226, 2001.

\_\_\_\_\_. Positive Emotions. In: SNYDER, C.R. & LOPEZ, S. J. (Eds.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 120-134.

\_\_\_\_\_. The value of positive emotions. **American Scientist**, v. 91, p. 330-335, 2003.

FREITAS, Lia; SILVEIRA, Paula G.; PIETA, Maria Adélia M. Sentimento de gratidão em crianças de 5 a 12 anos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 243-250, abr./jun., 2009.

FREITAS, Maria Virgínia. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FRIJDA, Nico. The psychologists' point of view. In Lewis, R.; Haviland-Jones, J.M. (Eds.), **The handbook of emotions**. 2<sup>nd</sup> Ed. New York: Guilford, 2000, p. 59-75.

GABLE, Shelly L.; HAIDT, Jonathan. What (and Why) Is Positive Psychology? **Review of General Psychology**, vol. 9, n. 2, p. 103-110, 2005.

GALLATIN, Judith. **Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia do adolescente**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1987.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflitos sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GILLIGAN, Carol. **In a different voice**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

\_\_\_\_\_. **Mapping the moral domain**. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

HAIDT, Jonathan. The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. **Psychological Review**, 108, p. 814-834, 2001.

\_\_\_\_\_. The moral emotions. In: DAVIDSON, K.R.; GOLDSMITH, H.H. (Orgs.). **Handbook of affective sciences**. Oxford: Oxford University Press, 2003, p. 852-870.



Haidt, Jonathan; Koller, Silvia; Dias, Maria G. Affect, culture, and morality or is it wrong to eat your dog? **Journal of Personality and Social Psychology**, 65, p. 613-628, 1993.

Haidt, Jonathan; Koller, Silvia. Julgamento moral nos Estados Unidos e no Brasil: uma visão intuicionista. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 75-90, 1994.

Herrero, Mónica Timón; Sastre, Genoveva. Los sentimientos en el ámbito de la moral. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 219-234, 2003.

Hoffman, Martin L. The contribution of empathy to justice and moral judgment. In: Eisenberg; Strayer (Orgs.). **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, 1987, p. 215-240.

\_\_\_\_\_. Empathy, social cognition and moral action. In: Kurtines; Gewirtz (Eds.). **Handbook of moral behavior and development**. New Jersey: LEA, 1991, p. 65-87.

\_\_\_\_\_. **Empathy and moral development: implications for caring and justice**. New York: Cambridge University Press, 2000.

Hume, David. **Tratado da natureza humana**. 2 ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1739/2009.

Johnson-Laird, Philip. **Mental models: towards a cognitive science of language, inference and consciousness**. New York: Cambridge University Press, 1983.

\_\_\_\_\_. Mental models and probabilistic thinking. In: Mehler, J.; Franck, S. **Cognition on cognition**. Cambridge: MIT Press, 1995, p. 171-191.

Knobel, Mauricio; Uchôa, Darce; Perestrello, Marialzira. **A adolescência na família atual: uma visão psicanalítica**. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1981.

Kohlberg, Lawrence. **Essays on moral development**. São Francisco: Harper and Row, 1984. v. 1 e 2.

Krokosz, Marcelo. **Aids na escola: representações docentes sobre o cotidiano dos alunos e alunas soropositivos**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

La Taille, Yves. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19, p. 9-17, 2006.

LEME, Maria Isabel da Silva. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 17(3), p. 367-380, 2004.

LEMOS-DE-SOUZA, Leonardo. **Modelos organizadores na resolução de conflitos morais: um estudo com adolescentes autores de infração**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis. Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LEMOS-DE-SOUZA, Leonardo; VASCONCELOS, Mario Sergio. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 21 (3), p. 343-352, 2009.

LENNOX, Shelley S.; BEDELL, Jeffrey R. **Handbook for communication and problem-solving skills training**. Einstein Psychiatry, 1997.

LEWIS, Michael. Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame, and guilt. In: LEWIS, M; HAVILAND-JONES, J. M. (Org.). **Handbook of emotions**. 2 ed. New York: The Guilford Press, 2004, p. 742-756.

MACHADO, Nilson J. A vida, o jogo, o projeto. In: ARANTES, V. (Org.). **Jogo e projeto**. São Paulo: Summus, 2006, p. 49-86.

MARTINS, Heloísa H. T.; AUGUSTO, Maria Helena O. Juventude(s) e transições – Apresentação. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p. 1-4, 2005.

MARTINS, Sílvia M. P. **Juízo e representação da ação moral: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cultura e gênero: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

McCULLOUGH, Michael et al. Is gratitude a moral affect? **Psychological Bulletin**, v. 127, n. 2, p. 249-266, 2001.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. 5/6, p. 5-14, maio/dez. 1997. Especial: juventude e contemporaneidade.

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

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.

MORENO, Montserrat 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; Campinas: Ed. da Unicamp, 1999b.

MONTENEGRO, Thereza. Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 11(2), p. 493-508, jul./dez. 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NISAN, Mordecai. Judgment and choice in moral functioning. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. **Moral development, self and identity.** Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004, p. 134-160.

OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicologia em Estudo**. 11(2), Maringá, p. 427-436, maio/ago., 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl; TEIXEIRA, Edival. A questão da periodização no desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002, p. 23-46.

OZELLA, Sérgio. (Org.) **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003.

OZELLA, Sérgio; AGUIAR, Wanda. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr., 2008.

PALUDO, Simone. **Emoções morais e gratidão: uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento de jovens que vivem em situação de risco pessoal e social.** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

PALUDO, Simone; KOLLER, Silvia H. Psicologia positiva, emoções e resiliência. In: DELL'AGLIO, D.; KOLLER, S.; YUNES, M.A. (Orgs.). **Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 69-86.

\_\_\_\_\_. Psicologia positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paideia**, 17(36), p. 9-20, 2007.

PÁTARO, Cristina. Pensamento, crenças e complexidade humana. **Ciências & Cognição**, 12, p. 134-149, 2007.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, 5/6, p. 15-24, maio/dez., 1997. Especial: juventude e contemporaneidade.

PERALVA, Angelina T.; SPOSITO, Marília. Editorial. **Revista Brasileira de Educação**, 5/6, p. 3-4, maio/dez., 1997. Especial: juventude e contemporaneidade.

PERES, Fumika; ROSENBERG, Cornélio. Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da Saúde Pública. **Saúde e Sociedade**, 7(1), p. 53-86, 1998.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1932/1994.

\_\_\_\_\_. **Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant**. Paris: Centre de Documentation Universitaire de la Sorbonne (Paris V), 1954.

PIETA, Maria Adélia M.; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Sobre a gratidão. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, p. 100-108, 2009.

PINHEIRO, Viviane P. G. **A generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PUIG, Josep. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

\_\_\_\_\_. Aprender a viver. In: ARANTES, Valéria A. (Org.) **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007, p. 65-106.

PUPO, Kátia R. **Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROZIN, Paul et al. The CAD triad hypothesis: A mapping between three moral emotions (contempt, anger, disgust) and three moral codes (community, autonomy, divinity). **Journal of Personality and Social Psychology**, 76, p. 574-586, 1999.

SALLES, Leila M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia – Campinas**. 22(1), p. 33-41, jan./mar., 2005.

SAMPAIO, Leonardo R.; CAMINO, Cleonice P. S.; ROAZZI, Antonio. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicologia Ciência e Profissão**, 29 (2), p. 212-227, 2009.

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

\_\_\_\_\_. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, V. (Org.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p. 129-151.

SCHNITMAN, Dora F. Novos paradigmas na resolução de conflitos. In: SCHNITMAN; LITTLEJOHN (Orgs). **Novos paradigmas em mediação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999, p. 17-27.

SELIGMAN, Martin. **Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment**. Nova York: Free Press, 2002.

SELIGMAN, Martin; CZIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive Psychology: an introduction. **American Psychologist**, 55, p. 5-14, 2000.

SMITH, Adam. **A teoria dos sentimentos morais**. São Paulo: Martins Fontes, 1759/1999.

SOUZA, Maria Cecília Cortez. Os estudos sobre aspectos psicossociais de adolescentes. In: SPOSITO, Marília (Coord.). **Juventude e escolarização**. Brasília: COMPED/INEP/MEC, 2002, p. 35-65.

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

\_\_\_\_\_. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPOSITO, Marília (Coord.). **Juventude e escolarização**. Brasília: COMPED/INEP/MEC, 2002, p. 7-33.

\_\_\_\_\_. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: SPOSITO, Marília (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**, Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1, p. 17-56.

STACH-HAERTEL, Brigitte. **A constituição das subjetividades legitimadoras das desigualdades de gênero**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **A construção do conhecimento social:** um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VASCONCELOS, Mário S.; BELLOTO, Maria Elvira; ENDO, Kátia H. Significações de indisciplina escolar: um estudo de modelos organizadores abstraídos por alunos de 2ª e 4ª série do ensino fundamental. In: **VI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**. Vitória, ES, 2007.

VASCONCELOS, Mário S. et al. Juízos e valores morais: a perspectiva de investigação dos modelos organizadores do pensamento. **Paidéia**, 20 (46), p. 207-217, 2010.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**. Maringá. 8 (especial), p. 75-84, 2003.

## APÊNDICES





## APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

<b>PRIMEIRA ENTREVISTA</b>		
<b>Introdução</b>	- Conte um pouco sobre você	
<i>Self</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é importante para você?</li> <li>- Diga algumas coisas com as quais você se importa.</li> <li>- O que é realmente importante para você?</li>   <li>- Como você usa seu tempo?</li> <li>- O que você faz bem?</li>   <li>- Que tipo de pessoa você é?</li> </ul>	<p>Objetos</p> <p>Ações</p> <p>Identidade</p>
Mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que você gostaria que fosse diferente no mundo?</li> <li>- Descreva como seria seu mundo/lugar perfeito?</li> <li>- Você está fazendo algo para concretizá-lo?</li> <li>- Como você poderia fazer para realizar algumas dessas mudanças?</li> </ul>	<p>Mundo ideal</p> <p>Meios para obtê-lo</p>
Check 1	<p>Você apontou algumas coisas que são importantes para você. O que é mais importante? Ordene de 1 a 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por que X é mais importante do que Y ou Z?</li> <li>- Há alguma outra coisa mais importante?</li> </ul>	<p><b>X (questão central)</b> Y, Z</p> <p>Justificativa:</p>
<b>Sondagens:</b> (questão central)		
Centralidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como X influencia sua vida?</li> <li>- Você também falou sobre Y e Z. Como isso se relaciona a X?</li> <li>- Como você se sente com relação a X, Y e Z?</li> </ul>	
Raciocínio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como sua participação/envolvimento em X afeta outras pessoas?</li> <li>- Como X se relaciona ao “mundo ideal” descrito por você anteriormente?</li> <li>- Como você se sente quando está envolvido em X?</li> </ul>	
Estabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que você faz que demonstra que X é importante para você? E como você se sente com isso?</li> <li>- Você imagina que sua participação em X terminará em algum momento?</li> </ul>	
Desafios e Manutenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por que você está interessado/envolvido com/nisso?</li> <li>- Como você mantém esse interesse?</li> <li>- Quais são os obstáculos?</li> <li>- Como você se sente diante deles?</li> <li>- Como você lida com esses obstáculos?</li> <li>- O que você precisará fazer para manter seu envolvimento?</li> </ul>	
Inspirações e experiência formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como X veio a ser importante para você?</li> <li>- Quando isso ocorreu?</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como você se sentiu? Por quê?</li> <li>- Por que você acha que se envolveu com essa causa/objetivo e não com outras?</li> </ul>	
<b>Futuro</b>	<p>Imagine você com 40 anos de idade. O que estará fazendo? Quem estará em sua vida? O que será importante para você? Quais são seus planos para um futuro imediato (próximos 5 anos)?</p>	
Check 2:	Há alguma outra coisa que ainda não mencionamos que você acha que é importante?	
Final Check	<p>Ao longo da entrevista você falou sobre como ____ é a razão de você ____, ____ e _____. Você falou também que isso te traz _____ (sentimentos e emoções). É isso mesmo? Explique melhor o que quis dizer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Você tem um projeto de vida?</li> <li>- O que “projeto de vida” significa para você?</li> <li>- Você acha que você terá esse projeto para o resto de sua vida? / Você acha que você terá um projeto de vida?</li> </ul> <p>Há algo mais que não mencionei que você acha importante?</p>	

<b>SEGUNDA ENTREVISTA</b>		
<b>Introdução: Retomada</b>	<p>Conversamos há algumas semanas, a respeito de questões que são importantes para você, e também sobre as atividades que você realiza e sobre seus planos para o futuro. Na ocasião, você comentou que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- [Self – retomar respostas relacionadas ao self]. Gostaria de acrescentar algo?</li> <li>- [Mundo – retomar mundo ideal/mudanças no mundo]. Gostaria de acrescentar algo?</li> <li>- [Três coisas mais importantes (X, Y e Z)]. É isso mesmo? Há alguma outra coisa mais importante?</li> <li>- [Projeto de vida]. Gostaria de acrescentar algo?</li> </ul>	
	Gostaria de comentar algo que você pensou após nossa conversa? Como você se sentiu ao pensar sobre essas questões?	
<b>Futuro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comente um pouco mais sobre qual é seu projeto de vida, o que você imagina para seu futuro e por quê.</li> <li>- Como você se sente com relação ao seu futuro?</li> <li>- Qual a relação entre X e seu projeto de futuro?</li> </ul>	
<b>Mundo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Você acha que, de alguma forma, seu envolvimento com X se relaciona ao mundo mais amplo? Por quê?</li> <li>- Como você se sente em seu envolvimento com X? Por quê?</li> </ul>	

<b>Conflitos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conte sobre uma situação de conflito/dificuldade que você vivenciou relacionada a X.</li><li>- Quando isso ocorreu?</li><li>- Como você se sentiu? Por quê?</li><li>- O que fez para resolver a situação?/O que poderia fazer para resolver a situação?</li></ul>	
	Há alguma coisa que não conversamos que você gostaria de comentar? Alguma coisa que seja importante na sua vida? Alguma coisa que tenha mudado desde a outra vez que conversamos e que você acha relevante?	

## APÊNDICE B – Questionário socioeconômico<sup>37</sup>

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_  
 Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Sexo:      ( ) Masculino              ( ) Feminino

2. Idade: \_\_\_\_\_ 3. Cidade/Estado onde nasceu: \_\_\_\_\_

4. Cor:

a. ( ) Branca                              b. ( ) Negra                              c. ( ) Parda  
 d. ( ) Amarela                            e. ( ) Indígena

5. Estado Civil:

a. ( ) Solteiro                            b. ( ) Casado                            c. ( ) Divorciado  
 d. ( ) Separado                           e. ( ) Viúvo                              f. ( ) Outros

6. Quem sustenta financeiramente a sua casa? (marque mais de uma resposta se for o caso).

a. ( ) Eu                                      b. ( ) Pai                                      c. ( ) Mãe  
 d. ( ) Irmão/Irmã                        e. ( ) Companheiro(a)                    f. ( ) Padrasto/Madrasta  
 g. ( ) Outros. Quem? \_\_\_\_\_

7. O seu pai está vivo?

( ) Sim                                      ( ) Não                                      ( ) Não sei

8. A sua mãe está viva?

( ) Sim                                      ( ) Não                                      ( ) Não sei

9. Onde seus pais nasceram? Marque com X:

	Pai	Mãe
a. Capital desse Estado onde você mora		
b. Interior desse mesmo Estado		
c. Capital de outro Estado		
d. Interior de outro Estado		
e. Outro país		
f. Não sei		

<sup>37</sup> Questionário elaborado com base no material disponível em: LIBÓRIO; KOLLER (Orgs). *Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

10. Qual é o grau de instrução de seu pai e de sua mãe? Marque com X?

	Pai	Mãe
a. Sabe ler, mas não foi à escola		
b. Analfabeto		
c. Fundamental incompleto (1º grau)		
d. Fundamental completo (1º grau)		
e. Médio incompleto (2º grau)		
f. Médio completo (2º grau)		
g. Superior incompleto (universitário)		
h. Superior completo (universitário)		
i. Não sei		

11. Quem mora na sua casa? (marque mais de uma resposta se for o caso).

- a. ( ) Pai                                      b. ( ) Mãe                                      c. ( ) Padrasto  
d. ( ) Madrasta                                e. ( ) Irmãos                                f. ( ) Avô  
g. ( ) Avó                                        h. ( ) Tios                                      i. ( ) Pais adotivos  
j. ( ) Filho(s)                                 k. ( ) Companheiro(a)                      l. ( ) Outros \_\_\_\_\_

12. Com relação à idade das pessoas que moram com você, quantas possuem:

	Uma pessoa	Duas pessoas	Três pessoas	Quatro ou mais pessoas
Até 5 anos				
Entre 6 e 14 anos				
Entre 15 e 24 anos				
Entre 25 e 40 anos				
Acima de 40 anos				

13. Você morava em alguma outra cidade imediatamente antes de morar onde mora hoje?

- a. ( ) Não, sempre morei aqui ( *se marcar essa alternativa, pule para a questão 15*)  
b. ( ) Morei no interior do mesmo Estado  
c. ( ) Morei na capital de outro Estado  
d. ( ) Morei no interior de outro Estado  
e. ( ) Morei em outro país

14. Se você mudou, por que foi? (marque mais de uma resposta se for o caso).

- a. ( ) Busca de uma melhor condição financeira (trabalho para você ou para seus pais)  
b. ( ) Para estudar  
c. ( ) Para receber melhor assistência médica  
d. ( ) Transferência de emprego (sua ou dos seus pais)  
e. ( ) Para casar  
f. ( ) Não sabe/não se lembra  
g. ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

15. Quantas quartos tem sua casa? \_\_\_\_\_

16. Quantos banheiros têm sua casa? \_\_\_\_\_

17. De que material a sua casas é construída?

- a. ( ) Alvenaria (tijolo)                      b. ( ) Madeira                      c. ( ) Papelão  
 d. ( ) Amianto, barro                      e. ( ) Outro                      Qual? \_\_\_\_\_

18. Marque quais serviços que sua casa possui:

- a. ( ) Água encanada                      b. ( ) Energia elétrica  
 c. ( ) Rede de esgoto                      d. ( ) Telefone  
 e. ( ) Internet                      f. ( ) Coleta de lixo

19. Qual é a média da renda mensal familiar do seu domicílio?

- ( ) R\$ 0-100                      ( ) R\$ 101-200                      ( ) R\$ 201-300  
 ( ) R\$301-400                      ( ) R\$ 401-500                      ( ) R\$ 501-600  
 ( ) R\$ 601-800                      ( ) R\$ 801-1.000                      ( ) R\$1.001-1.200  
 ( ) R\$ Acima de R\$ 1.200

Se você tem algum tipo de deficiência, responda as questões abaixo. Se não, passe para a pergunta número 23:

20. Que tipo de deficiência você tem?

- ( ) Visual                      ( ) Auditiva                      ( ) Física  
 ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

21. Há quanto tempo você convive com essa deficiência?

- a. ( ) Desde que nasci                      b. ( ) Há mais de três anos  
 c. ( ) De um a três anos                      d. ( ) De um ano para cá

22. Sua deficiência foi causada por:

- a. ( ) Problemas na gestação  
 b. ( ) Acidente                      Qual? \_\_\_\_\_  
 c. ( ) Doença                      Qual? \_\_\_\_\_  
 d. ( ) Outro                      Qual? \_\_\_\_\_

23. Qual a sua orientação sexual?

- ( ) Heterossexual                      ( ) Homossexual  
 ( ) Bissexual                      ( ) Transexual

24. Você tem filhos?

- ( ) Não  
 ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_

**25.** Quantas vezes por semana, em média, você vai à aula?

- 01                       02                       03                       04                       05

**26.** Quando não vai à aula, você

- Fica assistindo TV  
 Pratica jogos eletrônicos (*vídeo game* ou internet)  
 Pratica esportes (futebol, bicicleta)  
 Sai com os amigos  
 Desenvolve alguma atividade remunerada  
 Outro: \_\_\_\_\_

**27.** Você recebe bolsa/auxílio (bolsa escola, bolsa alimentação, etc.)? (marque mais de uma se for o caso)

- Não recebo bolsa                       Bolsa escola                       Bolsa alimentação  
 Bolsa de estudo                       Agente Jovem                       Crédito educativo  
 Outra: \_\_\_\_\_

**28.** Você já foi reprovado?

- a.  Não                                      b.  Uma vez                                      c.  Duas vezes  
d.  Três vezes                                      e.  Quatro vezes                                      f.  Cinco vezes  
g.  Seis vezes ou mais

**29.** Você já foi expulso de alguma escola?

- Sim                      Por quê? \_\_\_\_\_  
 Não

**30.** Você trabalha ou trabalhou nos últimos 12 meses?

- a.  Sim  
b.  Não

**31.** Marque mais de um item se for o caso: Atualmente, você...

- a.  Não trabalha e não está procurando trabalho  
b.  Não trabalha e está procurando trabalho  
c.  Trabalha com carteira assinada  
d.  Trabalha sem carteira assinada  
e.  Trabalha por conta própria  
f.  Faz “bicos”  
g.  Realiza trabalhos voluntários (sem pagamento/remuneração)  
h.  Ajuda nas atividades de sua própria casa (sem pagamento/remuneração)  
i.  Trabalha para outra pessoa, mas não ganha nada com isso

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_ declaro saber da participação de meu(minha) filho(a)  
\_\_\_\_\_ na  
pesquisa “*Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude*”, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora Cristina Satiê de Oliveira Pátaro, orientada por pela Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes, que podem ser contatadas pelo e-mail: crispataro@gmail.com ou pelo telefone (44) 3518-1880.

O trabalho desenvolvido tem por objetivo estudar os interesses pessoais, as atividades cotidianas e os projetos de vida de jovens estudantes de Ensino Médio, e de que forma eles comentam a respeito de tais questões. Os resultados da pesquisa irão contribuir no sentido de possibilitar uma maior compreensão acerca da juventude e dos processos educativos voltados para os jovens.

A participação de meu(minha) filho(a) será por meio de duas entrevistas individuais, realizadas pela pesquisadora, e que serão gravadas. Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa e que essa participação não comporta qualquer remuneração.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura