

Raiva, Agressão e Educação: um diálogo necessário

Anger, aggression and education: a necessary dialogue

Elisa Pereira Gonsalves Possebon¹
Universidade Federal da Paraíba
elisa.gonsalves@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta uma discussão dos resultados obtidos em uma pesquisa sobre o universo emocional dos adolescentes e tem como objetivo investigar os eventos desencadeantes da emoção da raiva e seus impactos para as relações escolares. O estudo é de natureza qualitativa e contou com a participação de 526 estudantes do Ensino Fundamental da rede pública. Os dados foram obtidos mediante a aplicação de um questionário aberto e analisados considerando os pressupostos da teoria fundamentada de Charmaz (2009), dialogando com as contribuições teóricas de Navas e Bozal (2012), Bisquerra (2014), Mira y Lopez (2012) e Arándiga e Tortosa (2003). Os resultados indicam que a ausência de regulação emocional da raiva dos adolescentes, modifica a natureza protetora daquela emoção, alimentando comportamentos agressivos. Além disso, identificou-se a criação de *scripts* mentais que favorecem a construção de um *habitus* escolar que produz e reproduz respostas agressivas no âmbito escolar.

Palavras-chave: raiva; agressão; educação emocional.

Abstract: The article presents a discussion of the results obtained in a research on the emotional universe of adolescents and aims to investigate the events triggering the emotion of anger and its impact on school relations. The study is qualitative and counted on the participation of 526 students from the public school. The collected materials were

¹ Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Campus I, Cidade Universitária, João Pessoa – PB, Brasil.

obtained through the application of an open questionnaire and analyzed considering the assumptions of the grounded theory (Charmaz, 2009), dialoguing with the theoretical contributions of Navas and Bozal (2012), Bisquerra (2014), Mira y Lopez (2012) and Arándiga and Tortosa (2003). The results indicate that the absence of emotional regulation of teenage anger modifies the protective nature of that emotion, fueled aggressive behaviors. In addition, we have identified the creation of mental scripts that favor the construction of a school habitus that produces and reproduces aggressive responses in the school environment.

Keywords: anger; aggression; emotional education.

Introdução

A emoção da raiva, sempre presente em condutas agressivas, não é exclusiva de um grupo social, tampouco pode ser atribuída unicamente a um determinado gênero. As condutas de maltrato são transversais, isto é, atravessam grupos sociais, faixas etárias, gêneros, etnias, em diversos contextos socioculturais e, para existirem, precisam estar associadas a outros componentes. Se para existir uma conduta agressiva é necessária a raiva, por outro lado a raiva não leva, automaticamente, à agressão.

Este artigo integra as reflexões do projeto de investigação intitulado *As Emoções na Escola*, realizado nos anos de 2015 e 2016, que tem como foco o estudo das emoções de crianças e adolescentes que cursam o Ensino Fundamental da Educação Básica na rede pública de ensino. O objetivo maior do projeto é analisar os elementos desencadeadores de diferentes emoções, estabelecendo as correlações existentes entre elas, verificando as possíveis repercussões em termos educativos. Como um subproduto desta investigação, este artigo busca refletir sobre os eventos que despertam a raiva, na visão dos adolescentes.

Raiva e agressão: apontamentos teóricos

Enquanto uma emoção universal, a raiva prepara o corpo para enfrentar uma situação considerada ofensiva ou depreciativa (Navas e Bozal, 2012) e é gerada quando a pessoa tem a sensação de ter sido prejudicada em algo (Bisquerra, 2000). Assim, considera-se como elemento desencadeador mais frequente da raiva o bloqueio de uma meta que se pretende atingir e a decorrente frustração do insucesso. Nas

palavras de Mira y López (2012, p. 73), a raiva é a “expressão do protesto vital contra aquele (o medo), já que pretende expulsar o mal-estar letal, descarregando-o para o exterior”.

A frustração ocorrida mediante a existência de um obstáculo que impede o alcance de um objetivo também está relacionada a situações em que as pessoas se sentem traídas, depreciadas ou enganadas (Navas Bozal, 2012), quando sua estima ou dignidade pessoal são feridas (Bisquerra, 2000), ou ainda quando a pessoa é provocada ou colocada em situação vexatória ou de maltrato (Arándiga e Tortosa, 2003).

As reações próprias da emoção da raiva resultam de um processo de avaliação cognitiva, de uma atribuição de significado a algo que de alguma forma é considerada um perigo ou uma ameaça para a nossa segurança, autoestima e estabilidade pessoal em um determinado momento. No entanto, a avaliação cognitiva nem sempre está correta; a pessoa pode, nas palavras de Arándiga e Tortosa (2003, p.87), “interpretar erroneamente las situaciones y atribuir equivocadamente causas no objetivas ni ajustadas a la realidade”. Assim, refém de uma avaliação mental que ocorre de forma instantânea e não previamente planejada, a manifestação da raiva depende de julgamentos vinculados à nossa visão de mundo. Isto significa que, como seres sociais, existimos emocionalmente no mundo através do que Norbert Elias denomina de *habitus*, a segunda natureza (Elias, 1997). Sendo assim, o que é percebido como ameaça ou perigo tem, necessariamente, elementos simbióticos de origem biológica e social.

Em termos de síntese, pode-se afirmar que as funções da raiva no organismo estão relacionadas com a autoproteção (proteção e defesa da própria integridade ou dignidade), com a proteção do que valorizamos como nosso (família, crenças, dentre outros), a regulação interna (prepara o organismo para iniciar ou manter níveis altos de ativação dirigidos a uma meta a ser alcançada) e a comunicação social (que diz respeito às opções de supressão, expressão e controle) (Navas e Bozal, 2012).

Pesquisadores têm ressaltado também a existência do complexo *Anger, Hostility and Aggression-AHA*, inclusive como forma de distinguir tais componentes entre si (Navas e Bozal, 2012), (Arándiga e Tortosa, 2003). A raiva é o componente produzido como “una forma de respuesta transaccional a las amenazas, siendo su intensidad variable desde sentirse irritado a furioso” (Navas e Bozal, 2012, p.133). A hostilidade apresenta-se como o componente cognitivo do complexo AHA, e remete para os significados construídos ao longo do tempo em determinadas situações, estando relacionada com ressentimentos, indignação e desprezo, associada à irritação e aversão e, geralmente, indica estados de obnubilação (Arándiga e Tortosa, 2003). Por fim, a agressão é a manifestação comportamental do complexo AHA, levando ações de ataque ou destruição, e “no tiene por qué ser siempre física, y también puede ser verbal o psicológica” (Navas e Bozal, 2012, p.133-134), possuindo variações como “verbalizaciones negativas hacia la otra persona con descalificaciones, insultos, comentarios cínicos, amenazas y/o agresión física”

(Arándiga e Tortosa, 2003, p.86). Neste sentido, a agressão é a atitude hostil e intencional que objetiva causar danos físicos e/ou psicológicos e qualquer tipo de privação a alguém ou a algum grupo.

As condutas agressivas variam desde o maltrato físico e verbal até a exclusão social. Elas podem ser ações diretas à pessoa, na forma física ou verbal (dar empurrões, tocar, ameaçar com armas, insultar, colocar apelidos, excluir do grupo, não deixar a pessoa participar) ou ações indiretas (roubar, quebrar ou esconder objetos, denegrir a imagem da pessoa através de comentários maldosos, fofocas e mentiras, ignorar a pessoa, isolar alguém) (Bisquerria, 2014). Para Arándiga e Tortosa, tais condutas indicam a ausência de regulação emocional-RE e geram transtornos tanto nas pessoas que agredem quanto nas vítimas da agressão: os transtornos externalizantes implicam em um conjunto de expressões inadaptadas e desmedidas de raiva, hostilidade e afeto emocional que se manifestam “a través del movimiento físico como pegar, molestar, empujar, no estarse quieto; y a través de los gestos o componentes verbales como gritar, insultar, quejarse, exagerar, etc.” (2003, p.87); e os transtornos internalizantes, que se caracterizam “por la inhibición comportamental, el aislamiento, la tristeza, la ansiedad y el temor” (2003, p.87).

Para existir a agressão é preciso mais do que a emoção da raiva. Pesquisas indicam que um comportamento agressivo habitual depende das respostas do ambiente à agressão, da repetição dos fatores precipitantes e da convergência de outros fatores causais (como, por exemplo, a exposição à violência) (Huesmann, 1988). Elas apontam para a existência de quatro fatores que determinam a probabilidade ou não da conduta agressiva: a potencialidade para a agressão (a existência de fatores internos e psicológicos que fazem com que a pessoa se sinta ameaçada e se comporte de forma raivosa); a intensidade do hábito (quanto maior for a repetição de agressões à pessoa, maior é a probabilidade de um comportamento agressivo como resposta); as inibições contra a agressão (se o meio social em que vive promove ou tolera respostas agressivas); a situação vivida (condutas particulares podem emergir pela força de grupos ou multidões com reações violentas) (Navas e Bozal, 2012).

Cabe destacar que o processamento da informação social possui uma estrutura cíclica, que ajuda a identificar o ponto chave do redirecionamento de práticas agressivas. O modelo possui com seis passos: a codificação dos estímulos internos e externos; a interpretação e representação mental destes estímulos; a seleção de um objetivo; a construção da resposta; a decisão da resposta; e, finalmente, a realização do comportamento. É justamente na última fase do ciclo que a pessoa recebe um retorno de aceitação ou rejeição do ato, retorno este fundamental no desenvolvimento de tendências agressivas (Kristensen et al, 2003, p.179-180). Assim, a relação entre os fatores inibidores e os ativadores que podem resultar na possibilidade ou não de um comportamento agressivo: “Si los inhibidores se imponen sobre los facilitadores, la agresión será reprimida; pero si es al revés, existirá una mayor probabilidad de que se desencadene la agresión” (Navas e Bozal, 2012, p.134).

O comportamento agressivo é complexo e, de acordo com Kristensen et al, apesar de ter sido “bastante funcional dentro da nossa história evolutiva” (2003, p.182), as descobertas do campo da epigenética apontam para a existência de uma lógica do desenvolvimento humano baseada em três tipos de transmissão: genética, puramente cultural e genético-cultural (Kristensen et al, 2003, p.182). Isto significa que a disposição para a agressão é um elemento da natureza humana que, ao interagir com elementos de ordem cultural, tem o poder de modificá-las. As pessoas não agredem por sua natureza biológica, elas agredem pelas experiências sociais que adquirem ao longo da vida, e “são justamente essas experiências que vão direcionar o organismo para interpretar as informações ambientais como potencialmente ameaçadoras e se comportar de forma mais ou menos agressiva” (Kristensen et al, 2003, p. 183).

Como se trata de compreender o adolescente cabe reconhecê-lo como ser humano em desenvolvimento, vivenciando uma fase constituída de conflitos e processos internos instáveis. Tal fase configura-se, de acordo com Campos (1987, p.32), como um momento afirmativo “biossocialmente, com a devida ênfase nos sistemas de valores e pressões dos grupos que os circundam e com ênfase, às vezes, nos valores em conflito, dos múltiplos papéis que precisa assumir”. A complexidade que envolve esta fase é enorme e é um grande desafio compreender como os eventos biológicos e/ou ambientais influenciam o desenvolvimento da personalidade do adolescente e o seu comportamento.

Considera-se que as emoções se movem em um sistema somato-psico-neuro-imuno-hormonal que, ao serem experimentadas, ocasionam mudanças profundas no organismo, e que na adolescência o corpo está naturalmente atravessando mudanças. Nas palavras de Campos (1987, p.55), apesar de não atravessarem períodos emotivos a todo instante, o corpo adolescente está naturalmente em estado de desequilíbrio pelo processamento intenso de mudanças: “para muitos adolescentes a vida consiste em passar de um episódio emocional para outro”. A adolescência é, por assim dizer, “mais do que um tempo cronológico (...) é o momento da realização das tarefas psíquicas que levam os adolescentes à elaboração da nova identidade: a identidade de adulto” (Stengel, 2011, p.505-506).

É importante destacar que nesta fase o indivíduo possui uma atitude ativa com relação à sociedade e que, de acordo com Stengel (2011, p.506), a construção da nova identidade é mediada por atributos de “pertencimentos de classe, gênero e raça/etnia (...) e pelos valores do grupo social de pertencimento”. Nas palavras de Pratta e Santos, a adolescência “corresponde a um período de descobertas dos próprios limites, de questionamentos dos valores e das normas familiares e de intensa adesão aos valores e normas do grupo de amigos” (2007, p.6). Tal adesão ao grupo de pertencimento pode ser protetora ou fator de risco, a depender do contexto.

Apesar de ser considerado um dos períodos mais saudáveis do ciclo de vida humana, coexistem alterações biológicas, psicológicas e sociais que, no geral, produzem resultados instáveis e uma série de experiências negativas pelas dificuldades de regulação emocional-RE. A falta de RE na adolescência para

lidar com elementos estressores ocasiona problemas de internalização ou externalização das emoções, aumentando o número de depressão nesta faixa etária (Silva e Freire, 2014). Neste contexto, “é necessário que a família supere as crises pelas quais passa e consiga modificar-se englobando as diferenças e mudanças pessoais dos membros que a constituem” (Pratta e Santos, 2007, p.10) já que, de acordo com Bisqueria (2014, p.19), todo ato violento nasce nas relações cotidianas de forma progressiva e lenta “en una dinámica que se va expandiendo entre los miembros del grupo”.

Além de se expandir no grupo, existem fases de evolução deste processo. Mira y López (2012) propõe uma escala ascendente para o entendimento da raiva, destacando seis momentos: a firmeza (forma mais leve, facilitadora da ação, pois prepara o corpo para a realização de um objetivo imediato); o protesto interior (reação aos primeiros obstáculos que se encontram no caminho da ação); a rebelião pessoal (primeiro passo para a conduta ofensiva, quando a pessoa se sente ofendida ou impedida de algo e ainda não tem consciência de que reage ofensivamente); a ira desenfreada (quando há uma reação mais violenta e nociva diante do estímulo que nos aborrece, necessitando fazer gestos violentos); a raiva (quando a pessoa é impulsionada por forças coléricas destrutivas), e a fúria (não apenas há a perda de controle dos atos mas também, temporariamente, a perda da consciência).

Outra ordem de transtornos externalizantes são aqueles aceitáveis socialmente. Denominados de “disfarces da ira” por Mira y López (2012), os transtornos externalizantes são os seguintes: a atitude justiceira daquele que tem sede de justiça e luta não pela causa, mas combate o juízo que não o satisfaz, podendo inclusive se transformar em uma psicose litigante; a crítica desqualificadora, desrespeitosa e destrutiva, geralmente associada à inveja; a ironia, que tem a intenção de humilhar, estando muitas vezes associada ao narcisismo; o humorismo, que ocorre quando ridicularizam situações que devem ser respeitadas; e a soberba, quando a pessoa se coloca exageradamente imponente diante dos outros, indicando uma recompensa de uma ofensa ou humilhação já vivida.

Podemos afirmar que a raiva pode inaugurar uma escala ascendente que leva ao distanciamento psicológico do outro, percebido como inimigo, desumanizando-o. Este processo perverso permite e legitima toda ação agressiva já que não existe mais qualquer obrigação moral com o outro. Neste sentido os pequenos, e muitas vezes invisíveis, atos cotidianos de discriminação, rejeição, pressão e outros componentes descritos acima se desenvolvem ao longo do tempo, podendo se transformar em grandes atos de violência.

Metodologia da investigação

Considerando que o objeto da investigação é a percepção que dos adolescentes, optou-se pelo enfoque qualitativo pela possibilidade metodológica de interpretar os significados que os sujeitos fazem do mundo que os rodeia. A investigação qualitativa é, para Strauss e Corbin (2008, p.24), um “processo não-matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de descobrir conceitos e relações em um esquema explanatório teórico”. Fixada na produção de significados próprios das interações humanas a partir de diferentes pontos de vista (Stake, 2011, p.25), este estudo busca identificar os eventos que ocasionam a emergência da raiva no universo dos adolescentes.

Os sujeitos da pesquisa foram buscados entre os alunos matriculados no Ensino Fundamental II da Educação Básica, que frequentam do 6º ao 9º ano da escola pública da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa-PB. Foram selecionadas duas escolas municipais da periferia da cidade.

A investigação se desenvolveu em três etapas. Na primeira etapa, de caráter exploratório, aplicou-se um questionário aberto denominado “Diário das Emoções” com perguntas sobre quais as situações que faziam com que o respondente sentisse uma determinada emoção (medo, raiva, alegria, dentre outras), solicitando uma descrição do evento. Cada página do Diário correspondeu a uma emoção. Foram cumpridas todas as formalidades e ações necessárias e exigidas para uma investigação rigorosa e ética, incluindo a confidencialidade e o consentimento da escola e das famílias, bem como a aprovação do estudo e de aplicação do questionário pelo Comitê de Ética.

O questionário foi construído e aplicado pela equipe do projeto Emoções na Escola, constituída por pesquisadores em educação. A aplicação do questionário foi realizada presencialmente no dia 27 de setembro de 2016 na Escola A e no dia 27 de outubro de 2016 na Escola B. Foram aplicados 280 questionários na Escola A (93 no 6º ano, 61 no 7º ano, 69 no 8º ano e 57 no 9º ano) e 246 questionários na Escola B (72 no 6º ano, 60 no 7º ano, 51 no 8º ano e 66 no 9º ano), perfazendo um total de 526 respondentes. Os questionários foram aplicados com a colaboração de professores das duas escolas municipais. Todos os alunos presentes na escola nos dias da aplicação do questionário aceitaram colaborar com a investigação, mostrando-se interessados em participar, não tendo sido registrado nenhum caso de rejeição. A aplicação foi realizada nas salas de aula comuns e o tempo de resposta dos alunos ao questionário variou de vinte a trinta minutos.

Na segunda fase da investigação, denominada organizativa, procedeu-se ao desenvolvimento de categorias de informação. Cada página do Diário das Emoções correspondente a uma emoção foi identificada pelo número do caderno: por exemplo, A8.16 (Escola A, 8º ano, diário número 16), B7.55 (Escola B, 7º ano, diário número 55) e assim por diante. Após o exame de cada Diário (análise vertical), buscando identificar as correlações internas existentes nas respostas de cada adolescente, procedeu-se à

leitura horizontal dos Diários (agrupamento dos conteúdos específicos por emoção). Tal procedimento permitiu selecionar categorias principais considerando a recorrência do fenômeno.

A terceira e última fase da investigação, dedicada à codificação e análise, permitiu, conforme recomenda Creswell (2014), examinar a base de dados coletados considerando o fenômeno estudado, estabelecendo relações e explicações com a literatura estudada, verificando a existência ou não de elementos inovadores. A codificação foi inicial: “os códigos iniciais são provisórios, comparativos e fundamentados nos dados. São provisórios porque você procura se manter aberto a outras possibilidades analíticas e elabora códigos que melhor se adaptam aos dados de que dispõe” (Charmaz, 2009, p.75).

A análise dos dados propriamente dita foi realizada mediante o estabelecimento de conexões entre as categorias, a fim de estruturar uma teoria. Neste sentido, trata-se de uma organizar uma teoria emergente que “reúne e interpreta os significados implícitos que constituem a categoria, demonstrando, por meio disso, como uma afirmação corriqueira faz referência a um conjunto de significados e experiências” (Charmaz, 2009, p. 200), conforme a proposta da teoria fundamentada de Kathy Charmaz (2009), buscando revelar uma compreensão do fenômeno e não sua explicação.

Neste artigo, apresentamos exclusivamente os resultados da análise relativos à emoção da raiva.

A raiva no universo do adolescente: diálogo com os dados empíricos

O ambiente familiar é o primeiro espaço em que os adolescentes têm a possibilidade de aprender a lidar com os conflitos e a controlar suas emoções, exercendo um papel fundamental no amadurecimento e desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos no que diz respeito às funções biológicas (sobrevivência do indivíduo), psicológicas e sociais (Pratta e Santos, 2017), sendo determinante na existência ou não de processos de regulação emocional e, conseqüentemente, no surgimento de psicopatologias.

A família, como uma rede de configurações onde diferentes pessoas influenciam-se mutuamente (Elias, 1994), modifica-se pela presença do adolescente, que coloca novas exigências para as relações familiares. De acordo com Pratta e Santos (2007, p.253), a fase da adolescência dos filhos influencia toda família muitas vezes de forma turbulenta, já que ela “não é constituída pela simples soma de seus membros, mas um sistema formado pelo conjunto de relações interdependentes no qual a modificação de um elemento induz a do restante, transformando todo o sistema, que passa de um estado para outro”.

Considerando que o período da adolescência favorece a emergência de uma série de conflitos familiares, verifica-se um significativo aumento das brigas e disputas entre pais e filhos que “geralmente está acompanhado de uma diminuição na proximidade do convívio, principalmente em relação ao tempo que adolescentes e pais passam juntos” (Pratta e Santos, 2007, p.253). Nesta pesquisa verificou-se que os conflitos familiares relatados são muitos e dizem respeito a atos cotidianos envolvendo,

predominantemente, os irmãos (que “perturbam” ou pegam as suas coisas sem permissão). As queixas dos irmãos que comem suas guloseimas, que mexem nos seus pertences sem autorização, que usam seus celulares sem permissão ou pegam sua bicicleta escondido são frequentes e indicam um desrespeito quanto à privacidade do adolescente. Além disso, apesar de não terem sido configurados casos graves de agressão na esfera familiar, há de se registrar que a agressão, mesmo que em pequena monta, sendo reiterado, pode gerar respostas agressivas ao longo do tempo.

Além disso, também foi identificada a não aceitação, por parte dos adolescentes, da autoridade dos pais. Afirmações de que sentem raiva “quando minha mãe não me deixa sair”, “quando meus pais não me dão dinheiro”, “quando meus pais reclamam de mim”, “quando querem que eu arrume as coisas em casa” são abundantes, o que evidencia uma série de impasses e dificuldades cotidianas. As respostas remetem para a existência de um modelo hierárquico de família (Stengel, 2011, p.505) pautado no princípio da autoridade inquestionável na relação parento-filial onde “os filhos devem obedecer às ordens parentais e reconhecer o lugar de cada um na família; vale dizer, lugar pautado na diferença”.

Os filhos adolescentes destituem psicologicamente seus pais do lugar de autoridade que ocupavam na infância e passa a estranhá-los, processo esse que provoca na família uma série de problemas, gerando inclusive a agressividade (Stengel, 2011). De acordo com Stengel (2011, p.518), é fundamental criar relações familiares a partir do “estilo participativo-igualitário baseado no diálogo, afeição e compreensão”, estilo esse a ser negociado cotidianamente. Neste sentido, dependendo do papel que assuma, a família pode constituir-se em um fator protetivo ou em um fator de risco, a depender da qualidade dos vínculos entre seus membros.

A escola, considerada o segundo núcleo socializador mais importante da sociedade, depois da família, também é considerada, na percepção dos adolescentes, fonte de raiva. Dispositivos educativos que caracterizam a instituição escolar são considerados estímulos para a raiva especificamente nos que se referem à avaliação escolar. Os adolescentes sentem raiva quando não conseguem aprender, quando não conseguem fazer a tarefa solicitada, quando tiram notas baixas mesmo tendo estudado. É interessante observar que a escola é objeto de raiva dos alunos quando mantém as suas formas mais tradicionais de atuação especificamente na questão da avaliação.

É preciso tornar o erro um espaço significativo e investigativo do processo de aprendizagem dos alunos. De acordo com Esteban (2002, p.134), quando o erro passa a ser “assumido não como a mera ausência de conhecimento ou como reflexo da incapacidade, mas como aspecto que indica a complexidade do processo ensino/aprendizagem”, o cotidiano escolar cria espaços para tornar a avaliação um processo investigativo e um instrumento de formação para o profissional reflexivo. Ao iluminar o erro, a diversidade se revela, pois as particularidades podem ser examinadas a partir das “respostas erradas, anteriormente tratadas homogeneamente como indícios da não-aprendizagem” (Esteban, 2002, p.134).

A escola não se coloca apenas como uma presença formal e burocrática na vida dos adolescentes. Ela é um importante espaço de convivência social. É justamente por esta configuração que ela se apresenta como um campo repleto de estímulos que suscitam, alimentam e estimulam a raiva, daí ser um palco de inúmeros relatos de condutas agressivas. A convivência social cria um conjunto de *scripts* mentais que afirmam que “eventos que aconteceram num determinado ambiente podem se repetir, gerando estratégias de como a pessoa deveria se comportar e reagir a essas repetições de eventos e quais seriam os resultados mais prováveis dos seus comportamentos” (Kristensen, 2003, p.180). Este conceito de *script* mental (Huesmann, 1998) é importante porque ajuda a entender que muitos comportamentos agressivos estão correlacionados com as expectativas de agressão e sua permanência “dependerá de quanto o seu uso produzirá as consequências desejadas pelo sujeito” (Kristensen et al, 2003, p.180).

É comum os adolescentes sentirem raiva porque ficam “mexendo” com ele ou fazendo brincadeiras de mau gosto. Os disfarces da ira, aceitáveis socialmente, passam praticamente despercebidos para a maioria das pessoas, mas incomodam profundamente os adolescentes, que sentem sua imagem sendo denegridas. Eles relatam que sentem raiva diante da ironia, das “tiradas de brincadeira”, de quando diminuem o seu valor na frente de outras pessoas ou quando percebem que passam por uma humilhação porque alguém que quer “ser melhor que as outras”. Nestes casos, a raiva aparece tanto naquele que tenta disfarçar a raiva por meio da ironia, da soberba e do humorismo quanto naquele que é a vítima.

A dissimulação da raiva através da ironia pode ocorrer através de um falso elogio, de uma afirmação de “duplo sentido”, “conteúdo sádico e perverso”. Mira y López (2012, p.88) afirma que a pessoa irônica busca “humilhar seu adversário – mediante a burla – e mostrar-lhe sua superioridade intelectual; mas isto é feito de maneira covarde, quer dizer, ocultando a ofensa direta, de modo a ser percebida pelos circunstantes ou interlocutores e não pelo interessado”. Constituindo-se em um ato covarde daquele que não manifesta claramente seu pensamento, a ironia tende a ser mais desagradável do que a agressão direta.

A ironia foi registrada uma forma recorrente no cotidiano dos adolescentes, entretanto, é o humorismo o disfarce mais comum da raiva entre eles. Frutos da mesma fonte, tanto a ironia quanto o humorismo pretendem “fazer rir”. Entretanto, a raiva que advém do “tirar gracinha comigo”, “ficar mexendo comigo o tempo todo”, “das brincadeiras chatas que fazem comigo” “de ficarem zoando com a minha cara”, quando está associada aos diferentes tipos de discriminação social, evidencia que o humorismo torna ridículo o que não se respeita: o homossexual, a mulher, o afrodescendente, o umbandista, dentre outros. O que não se respeita é, segundo Mira y López (2011, p.90), o reprimido: “Quanto maior é a repressão de um sentimento (e, portanto maior Ira se acumula em nosso íntimo), tanto mais fácil é ‘ fazer uma piada’ no qual aquele se acha envolvido [...] O humorista não ‘se mete’ com o

estima, mas sim com o que odeia”. É importante destacar que os objetos do humorismo estão relacionados, invariavelmente, os mesmos pontos: crença religiosa, sexualidade, gênero, raça/etnia, aparência física.

Se os objetos do humorismo estão relacionados àqueles que também se colocam como conteúdos principais de processos de violência, pode-se afirmar então que os disfarces da ira não podem ser considerados inocentes ou inconsequentes. É importante destacar que o humorismo traz um elemento associado à aversão, que é eliciada por objetos, pessoas ou situações consideradas repulsivas ou indesejáveis. Esta junção entre raiva (humorismo) e aversão, sob uma moral conservadora, pode provocar um conjunto de práticas discriminatórias e agressivas (Zavadviker, 2014).

A raiva aparece também associada à agressão verbal, elemento recorrente no cotidiano dos adolescentes. Para eles, a raiva emerge quando “alguém fala grosso”, quando os adolescentes se veem como alvo de “foras”, quando gritam com eles ou quando são insultados. Estas agressões também se estendem à família, quando membros da sua família são agredidos verbalmente. Em menor proporção, a ameaça também faz parte do universo dos adolescentes, que sentem raiva quando “um durão quer bater em mim” ou quando “colocam a mão na minha cara”.

A agressão física foi identificada como causadora da raiva em pouquíssimos casos, associados ao irmão mais velho que bate ou quando apanham dos pais. No entanto, o dado mais recorrente sobre a questão da agressão física se deu quando o adolescente lança olhares para a sociedade, sentindo raiva quando animais, crianças ou idosos estão sendo maltratados ou espancados. Além disso, significativas recorrências foram registradas no que se refere à injustiça e à desigualdade social. Considerando a recorrência dos relatos sobre este tema, infere-se que se trata de um dado de realidade comum na comunidade em que o adolescente está inserido.

Pode-se constatar que os adolescentes estão em constante exposição de condutas agressivas repetitivas e rotineiras, local e socialmente, o que aumenta a possibilidade de darem a agressão como resposta em outros contextos sociais. Não é só a família ou a escola quem educa; a comunidade e a sociedade são agentes sociais educativos que, no contexto atual, tendem a se configurar como potenciais fatores de risco.

Como já se destacou anteriormente, a raiva está presente em processos de agressão física, no entanto, ela sozinha não é suficiente para desencadear processos agressivos. A raiva é um determinante causador da agressão, embora não suficiente para gerar estados agressivos (Novaco, 1994). A existência de comportamentos agressivos está na dependência da capacidade individual de regular a raiva, isto é, “de la fuerza con la que trabajemos los factores inhibidores” (Navas e Bozal, 2012, p.135).

Existe um conjunto de ações indiretas que são constituídas pela raiva que aparecem de forma frequente no depoimento dos adolescentes, sendo a fofoca a primeira delas. A fofoca é um instrumento de luta pelo poder, especificamente no que se refere ao prestígio na vida social (Elias e Scotson, 2000). Neste

sentido, ela pretende destruir as boas relações através da destruição um “bom nome”, “uma boa imagem”. Na fala dos adolescentes, a fofoca aparece praticamente com um hábito de “falar mal”, de distorcer fatos, gerando indignação e raiva.

A fofoca atua como um instrumento para destruir o prestígio do outro, considerando um conjunto de ideias comuns e preconceitos compartilhados, que forma uma ética própria de um determinado grupo social. Isto significa que a fofoca objetiva desqualificar o outro, utilizando-se de mecanismos moralistas e preconceituosos, e também funciona como afirmação pessoal do próprio fofoqueiro: aquele que tem o poder de ser respeitado pela força que tem de ameaçar e desrespeitar o outro. Nesta direção, somam-se os apelidos, fortemente denunciados pelos adolescentes, que se incomodam com eles. Entre os adolescentes, a fofoca e o apelido aparecem como Estímulo Emocional Competente-EEC desencadeador da raiva, especificamente porque atuam como uma ameaça simbólica à autoestima e dignidade pessoal, que atenta contra sua própria identidade.

Quando o adolescente é alvo da fofoca associada à mentira, ele tende a sentir uma frustração já que não consegue alcançar o objetivo de manter a boa imagem diante das outras pessoas. A mentira aparece como elemento comum nas relações entre os adolescentes, que não se conformam quando colegas “inventam coisas que não fiz”. A raiva também emerge quando alguém mente para o adolescente, que já sabe previamente a verdade sobre o assunto ou quando descobre posteriormente, sentindo-se enganado ou traído. A mentira carrega em si o conteúdo da desqualificação do outro por enganá-lo, por colocá-lo na condição daquele a quem não é permitido saber a verdade, ocasionado uma irritação por ser manipulado. É assim, em parceria com a mentira, que “a fofoca vai criando o estigma, vai promovendo um controle social perverso, desconhecendo possibilidades de remissão. Vítimas e agressores imergem nas novas significações imaginárias sociais que os cercam e cegam” (Machado, 2006, p.7).

A força da mentira e da fofoca informa sobre o poder que elas possuem de estruturar as relações sociais (Elias e Scotson, 2000). Na medida em que cria uma rede de significações perversas, as pessoas passam a se comportar tendo a rede como verdadeira, fortalecendo tais ideias e criando novas condutas, sempre considerando o que foi inventado.

Por fim, foi registrada uma significativa recorrência de um conjunto de comportamentos hostis que objetivam o isolamento dos adolescentes como a falta de atenção, a exclusão propriamente dita, situações em que os deixam “no vácuo”, privando-os da convivência com os demais, como se fossem invisíveis.

Considerações finais

O estudo apontou que a raiva é uma emoção primária e universal protetora que, pela ausência de regulação emocional nos adolescentes, tem adquirido uma configuração perversa manifestada em comportamentos agressivos. As relações interpessoais mediadas por ações diretas ou indiretas de agressão configuram formas de interação rotineiras e alimentam uma lógica simbólica cujos resultados podem ser múltiplos tanto para o agressor quanto para a vítima. Os processos de interação desta natureza constroem relações discriminatórias, afirmando espaços e poderes, imprimindo marcas muitas vezes invisíveis para educadores e famílias. A cotidianidade desses atos tende a naturalizar a exposição cotidiana a processos agressivos no grupo social de pertencimento do adolescente, permitindo afirmar que eles estão vulneráveis aos fatores de risco.

Considerando a escala de seis fases sugerida por Mira y Lopez (2012), pode-se afirmar que os três primeiros degraus (firmeza, protesto interior e rebelião pessoal) possuem um forte componente psicológico e precisam ser investigados com profundidade entre os adolescentes, já que são respostas possíveis, em diferentes níveis, ao estímulo da raiva. Nestes degraus é possível falar de um trabalho a nível preventivo. O quarto degrau, denominado de ira desenfreada, caracterizada pela perda de controle das palavras e dos atos e também pelos gestos violentos (quebrar coisas, empurrar, etc.), tem um elevado conteúdo de desregulação emocional, podendo ser considerada uma reação gravíssima – e cada vez mais cotidiana – porque já consiste em uma manifestação da agressão.

É farto o conjunto de depoimentos de parentes de pessoas que cometeram crimes associados à violência física que os criminosos eram às vezes “explosivos”, “esquentados” ou de vez em quando “quebrava coisas em casa com raiva”. A sociedade tem aprendido a conviver de forma tolerante com a ira desenfreada, supondo, erroneamente, ser uma questão de “temperamento” ou de “jeito da pessoa”. A convivência social permissiva, pela sua tolerância e mesmo aceitação da ira desenfreada demonstra, por si só, a existência de *scripts* mentais que induzem a uma repetição do comportamento agressivo e, conseqüentemente, à possível ascensão na escala da agressão.

A escola enquanto espaço de convivência não se apresenta como um mecanismo inibidor de condutas agressivas simbólicas, configurando-se como um espaço social que aceita, permite e alimenta, de forma declarada ou não, de forma deliberada ou não, a existência da agressividade. Pode-se inferir que existe uma convivência amistosa ou tolerante com as condutas agressivas simbólicas, posto que muitas vezes os educadores não as percebiam.

Considerando que a fase da adolescência é de intensa adesão aos valores e às regras do grupo de amigos, há de se verificar as possibilidades de mudança de comportamento mediante a implantação de propostas na área da educação emocional, a fim de desenvolver a capacidade de regulação emocional

adolescentes. O ciclo de processamento da informação social, alimentado por *feedbacks* inibidores pode reconfigurar o conjunto de respostas agressivas, possibilitando a construção de um novo *habitus*. Neste contexto, a educação emocional emerge como um mecanismo importante a ser considerado, pela potência na criação de novos *scripts* mentais em prol da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Espera-se que os apontamentos feitos nesta investigação possam contribuir para que os professores universitários que atuam na formação inicial de futuros docentes possam atentar para a questão, oferecendo para os profissionais em formação possibilidades de construção de competências para lidar com a questão.

Referências

- ARÁNDIGA, A. V; TORTOSA, C. V. 2003. *Psicopedagogia de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Editorial Promolibro, 360 p.
- BISQUERRA, R. (Org.). 2014. *Prevención del acoso escolar con Educación Emocional*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 192 p.
- CAMPOS, D. M. S. 1987. *Psicologia da adolescência*. Petrópolis: Vozes, 157 p.
- CÉSPEDES, A. 2008. *Educar la emociones, educar para la vida*. Santiago: Vergara. 224 p.
- CHARMAZ, K. 2009. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 272 p.
- CRESWELL, J. W. 2014. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 341 p.
- DAMÁSIO, A. 2013. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 360 p.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. 2000. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- ELIAS, N. 1994. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 201 p.
- ELIAS, N. 1997. *Os alemães*. Rio de Janeiro: Zahar, 432 p.
- ESTEBAN, T. 2002. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p. 129-172, jan./abr.
- HUESMANN, L. R. 1988. An Information Processing Model for the Development of Aggression. *Aggressive Behavior*, **14** (1): 13-24.
- KRISTENSEN, C. H. et al. 2003. Fatores Etiológicos da Agressão Física: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, **8** (1): 175-184.

- MACHADO, M. N. M. 2006. A fofoca, o estigma e o silêncio: crianças e adolescentes em situação de exploração sexual. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, **58** (2): 1-9.
- MIRA Y LOPEZ, E. 2012. *Quatro gigantes da alma – o medo, a ira, o amor, o dever*. Rio de Janeiro: José Olympio, 224 p.
- NAVAS, J. M. M.; BOZAL, R. G. 2012. *La regulación de las emociones*. Madrid: Ediciones Pirámide, 189 p.
- PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos. 2007. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, **12** (2): 247-256.
- SILVA, E.; FREIRE, T. 2014. Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, **32** (2):187-198.
- STAKE, R. E. 2011. *Pesquisa Qualitativa – estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 263 p.
- STENGEL, M. 2011. O exercício da autoridade em famílias com filhos adolescentes. *Psicologia em Revista*, **17**(13): 502-521.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. 2008. *Pesquisa qualitativa – técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2.ed. Porto Alegre, Artmed, 288 p.
- TECHIO, E. M. et al. Emoções e aprendizagem do comportamento agressivo e a violência coletiva. In: GONDIM, S. e LOIOLA, E. (Orgs.). 2015. *Emoções, aprendizagem e comportamento social*. São Paulo: Caso do Psicólogo, p.167-217.
- ZAVADIVKER, M. N. Acerca del valor adaptativo del asco moralizado desde una perspectiva evolucionista. 2014. *Ideas y Valores*, **LXIII** (154): p. 243-269.

Submetido: 27/08/2017

Aceito: 08/05/2018