

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANNIELY LAÍS LIMA MELO

TENHO RAIVA DA ESCOLA:
o olhar dos adolescentes sobre as relações escolares

JOÃO PESSOA- PB
2018

ANNIELY LAÍS LIMA MELO

TENHO RAIVA DA ESCOLA:
o olhar dos adolescentes sobre as relações escolares

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Popular

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Pereira Gonsalves

JOÃO PESSOA- PB
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M528t Melo, Anniely Laís Lima.

Tenho raiva da escola : o olhar dos adolescentes sobre
as relações escolares / Anniely Laís Lima Melo. - João
Pessoa, 2018.

122 f. : il.

Orientação: Elisa Pereira Gonsalves.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação. 2. Educação emocional - Jovens e
adolescentes. 3. Educação popular. I. Gonsalves, Elisa
Pereira. II. Título.

UFPB/BC

ANNIELY LAÍS LIMA MELO

TENHO RAIVA DA ESCOLA:
o olhar dos adolescentes sobre as relações escolares

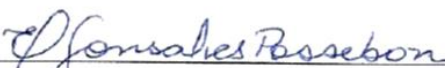
Trabalho de Dissertação apresentado
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal da
Paraíba como parte dos requisitos para
a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Popular

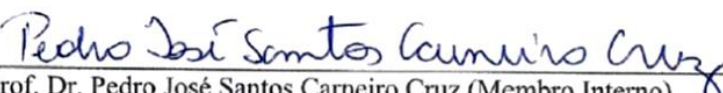
Orientadora: Profa. Dra. Elisa Pereira Gonsalves

Aprovada em: 29 de março de 2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Elisa Pereira Gonsalves Possebon (Orientadora)
PPGE/UFPB



Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz (Membro Interno)
PPGE/UFPB



Prof. Dr. Fabrício Possebon (Membro Externo)
PPGCR/UFPB

DEDICO COM GRATIDÃO

Aos meus pais, Magnólia e Ailton, por ser fonte inesgotável de amor.

Aos meus familiares e amigos, pela delicadeza e força de estar em meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Ao decorrer desse período foram momentos de turbulência, de superação, conquista e como falavam de uma escrita solitária, mas várias pessoas diretamente e indiretamente me fortaleceram, com vibrações de força, carinho e paciência. Gratidão a todos/as que trilharam em meu caminho e me nutriram com coisas boas.

Em especial, a Deus, pelo dom da vida e ser fonte inesgotável de amor e cuidado diariamente, bem como autor da minha história, me permitindo fechar mais um ciclo.

Aos meus pais Ailton e Magnólia, minha irmã Ariany e meu irmão Ailton pelo amor e apoio incondicional em todos os detalhes. Aos meus familiares, pelo amor, incentivo e torcida diária.

À minha querida orientadora Elisa Gonsalves, por ensinar o caminho a ser trilhado com dedicação, perseverança e principalmente com amor. Grata pela orientação, apoio, dedicação e confiança, pelas oportunidades e por ser inspiração.

À minha companheira de vida Andressa, presente da UFPB desde do primeiro momento e permanece presente ao meu lado em todos os momentos dentro e fora dos espaços acadêmicos, com muito amor e carinho, essa conquista é nossa.

Aos amigos Pedro e Jeferson, pela amizade, companheirismo e apoio incondicional.

Aos amigos por estarem presentes compartilhando momentos de alegria e força durante a caminhada que irei guardar sempre em minha memória e no coração.

Ao Núcleo de Educação Emocional, pelo apoio comprometido e responsável pela educação, com amor e companheirismo.

Aos professores que compõem a Banca Examinadora, pelo aceite ao convite de participação, pela leitura e contribuições.

À equipe da escola em que realizei a pesquisa Escola David Trindade, e aos alunos que se dispuseram a contribuir com a realização da minha dissertação.

Aos professores e colegas de curso e funcionários por fazer parte deste processo desde o início. Cada um com suas particularidades auxiliando e construindo laços.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro.

“A fraqueza última da violência é que ela é um espiral descendente, gerando exatamente aquilo que procura destruir. Em vez de diminuir o mal, ela o multiplica”

(Martin Luther King Jr)

RESUMO

O presente estudo está inserido no debate sobre os eventos que despertam a raiva nos adolescentes na escola. Neste sentido, a pesquisa objetiva analisar os estímulos que despertam a raiva, na visão dos adolescentes, e seus impactos na escola, realizada com alunos da Escola Municipal David Trindade do Município de João Pessoa-PB. Neste estudo a raiva (ou a ira) é entendida como uma emoção de caráter protetivo e um ato de autodefesa da dignidade, direitos e integridade, que se desencadeia mediante uma ameaça, podendo se expressar como irritação, fúria ou cólera. Associada à emoção da hostilidade, a raiva produz atitudes agressivas. Registrou-se nesse estudo a existência de processos de desqualificação do outro enquanto uma expressão da raiva, destacando-se práticas de desqualificação como a fofoca, o apelido e os xingamentos, identificados como violência verbal e formas instituintes de relações de poder. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem da Teoria Fundamentada – *Grounded Theory*, realizada através de questionários semiabertos e entrevista semiestruturada com adolescentes da Escola Municipal David Trindade-PB. Para este diálogo apresentamos as contribuições de autores como Rafael Bisquerra (2000), Enrique Abascal (2015), Giovanni Frazzetto (2014), Norbert Elias (2000), Mira y López (2012), com Mariani (2014), García e Arellano (2006). Os resultados da pesquisa acenam para o caráter protetivo das relações grupais e para a identificação da emoção da empatia como um elemento inibidor de práticas agressivas na escola.

Palavras-chave: Educação Emocional; Educação Popular; Raiva; Adolescentes.

ABSTRACT

The present study is inserted in the debate about the events that arouse the anger in adolescents at school. In this sense, the research aims to analyze the stimuli that arouse anger in the view of the adolescents, and its impacts in the school. The research was carried out with students of the Municipal School David Trindade in the city of João Pessoa PB. In this study, anger (or ire) is understood as a protective emotion, and an act of self-defense of dignity, rights and integrity, which is triggered by a threat and can be expressed as irritation, fury or wrath. Associated with the emotion of hostility, anger produces aggressive attitudes. In this study, was registered the existence of processes of disqualification of the other as an expression of anger, highlighting disqualification practices such as gossip, nickname and name-calling, identified as verbal violence and instituting forms of power relations. This is a qualitative research with the Grounded Theory approach, conducted through semi-open questionnaires and a semi-structured interview with adolescents of the David Trindade Municipal School in Paraíba. In this dialogue, we present the contributions of authors like Rafael Bisquerra (2000), Enrique Abascal (2015), Giovanni Frazzetto (2014), Norbert Elias (2000), Mira y López (2012), Mariani (2014), García and Arellano (2006). The results of the research show the protective character of group relationships and the identification of the emotion of empathy as an inhibitory element of aggressive practices in school.

Keywords: Emotional Education; Popular Education; Anger; Adolescents.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento na base de dados na biblioteca digital brasileira de Teses e Dissertações	25
Quadro 2: Levantamento na base de dados no Domínio Público	27
Quadro 3: Gigante Rubro	35
Quadro 4: Índices de afetividade	48
Quadro 5: Aplicação dos questionários	60
Quadro 6: Identificação dos sujeitos entrevistados	63
Quadro 7: Escala social de medida de comportamentos em “instituição”	104

LISTA DE TABELA

Tabela 1:	Passos procedimentais para constatação da saturação teórica	65
------------------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEC	Estímulo Emocional Competente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAD	Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência
IAAP	International Association of Analytical Psychology
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
ISSL	Inventário de Sintomas de Stress de Lipp
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação
PB	Paraíba
PFT	Teste de Frustração de Rosenzweig
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROMEB	Programa de Melhoria da Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizadora e Diversidade
SGDCA	Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente
SM	Síndrome Metabólica
STAXI	Inventário de Raiva como traço-estado
TCCR	Treino Cognitivo de Controle da Raiva
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
WCST	Wisconsin Card Sorting Test

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 TECENDO UMA PESQUISA NA INTEIREZA DE UMA EDUCADORA APRENDIZ	14
1.1 Raiva e educação: os primeiros fios da rede	21
1.1.1 A emoção da raiva	29
1.1.2 Práticas Desqualificadoras e violência	42
1.2 A Educação Popular como perspectiva norteadora	48
1.3 Tecendo a rede metodológica da pesquisa	54
1.4 O trabalho de campo	57
1.4.1 Organização e análise dos dados	63
2 RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA E DESQUALIFICAÇÃO DO OUTRO	67
2.1 As configurações de poder entre os indivíduos	67
2.2 A fofoca na escola	78
2.3 O apelido e o xingamento	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE	120
APÊNDICE 1	121
APÊNDICE 2	122

APRESENTAÇÃO

A dissertação de Mestrado intitulada “Tenho raiva da escola: o olhar dos adolescentes sobre as relações escolares” apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, teve como objetivo primeiro analisar os eventos que despertam a raiva, na visão dos adolescentes, e seus impactos na escola. Neste sentido, pretendeu-se examinar, à luz dos estudos do campo da Educação Emocional na perspectiva da Educação Popular, as possibilidades de existência de um *habitus* no qual o conjunto de respostas agressivas dos adolescentes estabelece a manutenção de uma ordem opressora, que prejudica o processo educativo.

O primeiro capítulo trata das decisões das investigações, destacando o caminho percorrido até o encontro com o tema, como também questões contidas desde a trajetória pessoal da pesquisadora, decisões teóricas e metodológicas estruturantes. Logo, apresenta os primeiros fios que tecem a rede da violência, raiva e educação e registra os primeiros esforços da pesquisadora para compreender o objeto de estudo e delineá-lo como próprio do campo da Educação Popular. Além disso, apresenta-se a definição de raiva, seus impactos somáticos e disfarces, em diálogo com autores como Rafael Bisquerra (2000), Enrique Abascal (2015) e Giovanni Frazzetto (2014). A escolha do caminho metodológico, o trabalho de campo e suas escolhas, optando a abordagem da Teoria Fundamentada, utilizando como instrumentos de coleta de dados: questionário aberto e entrevista semiestruturada pela pesquisa qualitativa.

O segundo capítulo está dedicado à análise dos dados obtidos, especificamente no que se refere à questão da desqualificação do outro enquanto uma expressão da raiva e da hostilidade. Foram destacados estímulos emocionais como a fofoca, o apelido e os xingamentos, identificados como violência verbal. Para este diálogo apresentamos as contribuições de Norbert Elias (2000), especificamente sobre as relações de poder. No que diz respeito ao apelido e xingamentos, destacamos as discussões de Mira y López (2012) sobre dois disfarces da raiva: ironia, humorismo. Por fim, dialogamos com Mariani (2014), García e Arellano (2006) sobre a questão do nome/apelido como constituição do sujeito, que carrega consigo uma bagagem social, familiar, cultural.

1 TECENDO UMA PESQUISA NA INTEIREZA DE UMA EDUCADORA APRENDIZ

O primeiro capítulo trata das decisões e caminhos trilhados para que esta investigação pudesse ser desenvolvida. Nele estão contidos questões desde a trajetória pessoal da pesquisadora até o surgimento do tema, como também as decisões teóricas e metodológicas estruturantes. Também são apresentados o trabalho de campo e suas escolhas: a abordagem da Teoria Fundamentada e os instrumentos de coleta de dados - questionário e entrevista semiestruturada pela pesquisa qualitativa.

Início este capítulo apresentando minha trajetória de vida, reveladora das minhas escolhas - documento vivo das minhas crenças, valores e encontros teóricos.

Nasci no seio de uma família protestante, cercada de cuidados. Filha do mecânico Ailton e da funcionária pública Magnólia, sou a mais velha de três irmãos, Ariany e Ailton, natural de João Pessoa- PB.

Ser a primeira neta dos avós maternos, a primeira sobrinha de todos os tios, tanto paternos quanto maternos, me colocou em um lugar privilegiado de atenção e cuidado e também de responsabilidades de ser exemplo para os mais novos, de não decepcionar ou deixar de retribuir todo esse amor da maneira que esperavam.

Nasci e morei na casa da minha avó paterna. Lá vivi com minha mãe e meu pai por pouco mais de um ano. Esta experiência fez com que eu pudesse desfrutar mais da presença dela. Minha tia que morava conosco sempre foi um exemplo de sabedoria, tenho sorte em tê-la com seu apoio e amor. Essas duas forças, juntamente com a da minha mãe foram a base de uma educação e força que guiaram meus passos. Os princípios e valores não deveriam se expressar apenas por palavras, mas principalmente pelas atitudes e vivências cotidianas ao lado delas.

De fato, a família “é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva” (DESSEN e POLONIA, 2007, p. 22). A família exerce um papel significativo na vida da criança, influenciando nos comportamentos e nas diferentes formas de sentir o mundo, de lidar com o mundo, como também na maneira como constrói as suas relações sociais. Compreendo como indispensável para o desenvolvimento saudável da criança que a família exerça o seu papel como agente

socializador e de apoio às implicações para o desenvolvimento humano. E este núcleo estabilizador e nutritivo eu pude vivenciar na minha infância.

Ao morar com meus pais, a lembrança maior que tenho quando criança era da rotina diária tranquila, convivendo com o trabalho dos meus pais e com pessoas cuidando de mim. Apenas à noite que estavam em casa, mesmo assim com muita dedicação. Lembro-me dos cuidados das pessoas que passaram nesses momentos da minha vida. Sempre fui uma criança obediente, mas decidida, principalmente quando se tratava do que achava que era o correto.

Não me recordo de brigas ou discussões familiares, porém sei que existiam eu apenas não presenciava, pois meus pais sempre foram pessoas discretas. Minha mãe é fonte de delicadeza, amor e garra. Ela me ensina, acalma, apoia e me nutre diariamente. Considero meu pai um exemplo de cuidado, amor e bondade, sempre pronto a me apoiar nas situações boas e difíceis. Meus pais me educaram para construir vínculos afetivos, também me prepararam para enfrentar as situações cotidianas da forma mais justa. A partir dos seus ensinamentos e com as aprendizagens que a vida me permitiu ter, sinto-me forte. Esta percepção também vem da certeza que existe no meu coração de que os enfrentamentos não precisam ser realizados sempre e sozinha. Sou forte por querer aprender sempre, sou forte por ter um núcleo afetivo que cuida de mim.

O nascimento da minha irmã Ariany se deu quando eu tinha 3 anos. Havia chegado outra pessoa no lugar que era apenas meu, pensei a princípio, com o ciúme natural de uma irmã. Aos poucos pude perceber que a família aumentava e o amor também. Em seguida nasceu Ailton, meu irmão caçula. Mudavam os hábitos, a organização, desde o meu quarto, que passava a ser dividido por três. A relação com os meus irmãos só acrescentou amor e alegria à minha vida. Esta relação me colocou em um lugar de ensinar também, como irmã mais velha e não tomando as responsabilidades dos meus pais.

Atravessei a adolescência estudando na mesma escola desde criança. Lugar da minha zona de conforto, pela aproximação e conhecimento de todos. Estudava com dedicação, porque esse sempre foi meu foco. Lembro-me que ganhava sempre no final do ano uma carta de aluna padrão, pelas boas notas e pelo bom comportamento. Sentia-me feliz e grata pelo reconhecimento, não só dos professores como também da direção escolar.

Sempre tive gosto de fazer amizades e mantê-las. Considero importante estabelecer relações de afeto e respeito no âmbito familiar e social, sobretudo quando

são pessoas que nutrem a caminhada, estabelecendo vínculos verdadeiros facilitadores da convivência diária.

Na escola, quando havia conflitos que me envolvia, como apelidos, o caso era levado à direção escolar. Por algumas vezes eu revidava de alguma forma, afinal não aceitava desqualificação. Relembrando estas situações, percebo o quanto era uma adolescente centrada com a estima regulada, mesmo não sendo fácil lidar com essas situações. Os apelidos de “magra”, “anã” entre outros que eram direcionadas no intuito de desqualificar, denigrir e humilhar por não estar no padrão em que os mesmos ditavam como o perfeito a ser seguido.

Durante todo o Ensino Médio estudei na escola pública. Meus pais não tinham condições de pagar uma escola privada - na época, como ainda hoje o entendimento era de que a escola particular era superior. No entanto, tive a oportunidade de estudar na *Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Olivina Olívia Carneiro da Cunha*, renomada da cidade de João Pessoa-PB. Esta experiência foi fundamental porque mudou minha rotina e me tirou da zona de conforto: precisei andar sozinha de ônibus e não conhecia ninguém na escola. Senti-me em outro mundo, mundo esse que eu não conhecia. Logo fiz amizades e fiquei aberta para novas aprendizagens, sobretudo para aquelas que não haviam aprendido enquanto estudava na escola do bairro. Aprendi a lidar com as diferenças, conhecer novas histórias e realidades que não faziam parte do meu cotidiano, aprendi a conviver com colegas com problemas de alcoolismo, drogas, gravidez precoce.

Naquela escola também tive a minha identidade de aluna modificada: de “aluna padrão” passei a ser uma “aluna normal”, que tinha a atenção chamada pelo professor, que faltava aula, que tirava nota baixa. Compreendi que em uma sociedade somos todos iguais e que eu era mais uma, com minha identidade e singularidades, mas não a melhor, não aquela que era um exemplo a ser seguido. Eu era simplesmente Anniely. Desafiadoramente Anniely, porque eu precisava atender também as minhas exigências internas e não apenas às exigências escolares e sociais. Assim, aprendi a lidar com pessoas diferentes de mim, respeitar as diferenças tão presentes ali no meu cotidiano. Assustei-me com tantas cenas desagradáveis, de violência, de *bullying* e me sentia incomodada com essa situação. Adolescentes que se insultavam com xingamentos, com apelidos, as relações eram líquidas, falar mal do outro e trata-lo mal era normal para grande parte dos alunos, mas existiam as pessoas que eram incomodadas e andavam retraídas, se escondendo literalmente dessas pessoas. Lembro-me de brigas entre alunos

em que os demais ficavam ao redor incentivando à violência física. Tive que ser ainda mais autêntica, afirmar meu lugar, minhas regras, meus limites para poder estar ali, não aceitando desqualificação, atitudes que pudessem me fazer mal, buscando pessoas que me nutrissem de coisas boas para estar perto, vivendo tudo isso sem me afetar e minha reação sempre foi de indignação.

Tornou-se corriqueiro ver casos nas escolas de violência, em suas diversas formas. Deparei-me com diversas situações, que até então que não faziam parte do meu cotidiano.

Durante o Ensino Médio delineou-se o caminho que queria seguir: entrar em uma universidade. Tinha dúvidas sobre o curso. Pensei inicialmente em Psicologia ou Nutrição, mas não passei. Para minha surpresa, minha mãe e minha tia fizeram minha inscrição na lista de espera sem me comunicar e colocaram o curso de Pedagogia. E foi assim que passei: iniciativa da minha família.

Tive receio de não me identificar com o curso, mas precisava tentar. Fui cheia de incertezas, mas com a alegria de estar na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, uma instituição renomada como a melhor da Paraíba, com um regime que articula ensino, pesquisa e extensão. Tudo isso me incentivava ainda mais. Estar matriculada nesta universidade era motivo de orgulho para mim.

Foi nascendo uma educadora, cada disciplina me encantava e me envolvia mais. Passei a dizer que eu não escolhi o curso de Pedagogia, mas o curso me escolheu, pelas aprendizagens que me proporcionava e oportunidades de abrir caminhos para novos olhares para a educação. Foram anos de aprendizagens e dificuldades também. Nesse percurso encontrei pessoas que foram fonte de incentivo e ajuda, colegas de turma e alguns professores. Minha família sempre me deu apoio, sem fazer barulho ou incomodar quando estudava, levando lanche no quarto e fazendo de tudo para eu conseguir as metas que eu almejava naquele momento.

Ao longo da graduação participei de alguns projetos de pesquisa e extensão que proporcionaram muitas aprendizagens e descobertas. Em 2012, participei de um projeto, na condição de estagiária, em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa, de segunda-feira a sexta-feira, no horário da manhã, pelo Projeto de Apoio Pedagógico intitulado: Apoio Pedagógico às atividades de língua portuguesa (leitura e escrita), matemática, ciências e inglês desenvolvidos por alunos do ensino fundamental. Estagiei na Escola Municipal Monsenhor João Coutinho, localizada no Baixo Roger, em João Pessoa- PB, em uma sala de educação infantil, com alunos na faixa etária de 4 a 6

anos. Foi meu primeiro contato com a educação infantil, em que as crianças me ensinavam com a inocência e carinho, foi uma experiência de descobertas por enxergar a riqueza e dificuldades encontrado em uma sala de aula e de compromisso com os alunos, por ser responsável também pela educação dos mesmos.

No mesmo período também participei do Projeto de Extensão Pesquisa e Aprendizagem em Rede. Na extensão universitária, integrada ao Programa de Ensino e Aprendizagem com Tecnologias e Mídias na Educação, realizado no Ambiente Virtual de Educação (plataforma Moodle), na Universidade Federal da Paraíba. Houve poucos encontros presenciais pela natureza do projeto. Entretanto, essa experiência foi impactante porque experimentei me arriscar no novo, já que era um projeto semipresencial, com atividades e prazos a serem cumpridos.

Ao longo do curso, especificamente no terceiro período, cursei a disciplina de Educação Especial e me encantei com os estudos. Já sentia interesse e necessidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Ao cursar essa disciplina, a necessidade aumentou. Comecei um Curso de Libras em uma instituição em Santa Rita-PB. Depois do primeiro módulo consegui uma vaga na Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência - FUNAD, completando o curso, no total de seis módulos. Foi uma realização pessoal. Conheci vários surdos. Entender e poder dialogar com eles através da língua de sinais e não por mímica é gratificante. Pensar a educação é pensar a inclusão. É importante que o educador entenda a inclusão e educação neste contexto, de maneira atenta “à singularidade das vozes que compõe a turma, promovendo a exposição das ideias e contrapondo-as todo tempo, provocando posições críticas e enfrentando próprios de um ensino democrático” (MONTAAN, 2007, p.56).

Um encontro muito especial na minha formação foi conhecer a Profa. Dra. Elisa Gonsalves, em uma disciplina. Fui convidada para participar do seu Grupo de Pesquisa Educação Emocional da UFPB/CNPq e a partir daí ingressei em projetos de pesquisa e tive a oportunidade de conhecer a realidade escolar de um ângulo diferente: até então vista com um olhar de criança ou estudante, agora eu tinha olhar de uma educadora em formação.

Em 2013 participei do Programa de Melhoria da Educação Básica - PROMEB, um programa de estágio da Universidade Federal da Paraíba, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da Educação Básica e Superior, por meio de convênios firmados entre a UFPB, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e Secretarias de Educação Municipais.

Minha atuação neste projeto foi no papel de assistente da coordenação pedagógica, colaborando com a organização de atividades de acompanhamento e apoio aos estagiários. Este foi um aprendizado importante porque precisei aprender a ouvir as pessoas em diferentes situações e ser ágil nas decisões.

No período de 2013 a 2014 também participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, projeto intitulado “Educação e Emocionalidades”, com o objetivo de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre o tema da educação e emocionalidade. O objetivo do projeto era o de ampliar o grau de conhecimento no campo da educação e emocionalidade, identificar o conhecimento disponível e utilizá-lo como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação de hipóteses sobre a prática do professor, descrever ou organizar o estado da arte, daquele momento, pertinente ao tema. A pesquisa foi de natureza bibliográfica. A consulta de fontes consistiu na identificação das fontes bibliográficas (documentos textuais), na análise das fontes e no levantamento de informações (reconhecimento das ideias que dão conteúdo semântico ao documento). O estado da arte foi feito e os resultados mostraram a escassez de materiais sobre o tema no Brasil. Aguçou a vontade pela busca sobre o tema, a busca por novos caminhos, como materiais em outras línguas.

Em 2015 participei do projeto Escola que Protege do MEC, voltado para a promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, além do enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar. Centrado na formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, este projeto também se dedicou à produção de materiais didáticos e paradidáticos. Foi o momento em que pude estudar e ler mais sobre o tema da violência. Estive na equipe de coordenação interna do projeto e, ao ter acesso a todo processo vivenciado, percebi como é preocupante esta realidade e os problemas exposto por eles nas escolas. Decidi aprofundar essa temática, a princípio por indignação e preocupação. Foi um tema que se mostrou significativo e que precisava de mais atenção.

No período de 2014 a 2015 participei do Projeto de Extensão “Educação Emocional para Docentes”, que teve como objetivo formar profissionais de educação no campo da Educação Emocional, considerando as emoções básicas alegria, tristeza, medo, nojo, raiva e surpresa. Este projeto tinha como objetivos proporcionar vivências de Educação Emocional para profissionais de educação e socializar práticas de

intervenção sobre Educação Emocional. O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal David Trindade, situada em Mangabeira, João Pessoa-PB.

Meu trabalho de conclusão de curso foi “Emocionalidades em Questão: análise do perfil emocional dos pedagogos em formação do Centro de Educação da UFPB.” foi escrito em dupla com Andressa Raquel, uma colega de turma que se tornou uma grande amiga. Através da análise quantitativa e qualitativa da pesquisa, resultado da análise de 230 questionários aplicados em discentes do curso de Pedagogia do Campus I da UFPB.

No período em que estudava, precisava trabalhar, porque meus pais não tinham condições de manter os gastos da Universidade de passagens, livros, materiais escolares, lanche, eventos, impressões. Durante quatro anos fui intérprete de Libras em duas escolas municipais em Bayeux-PB no turno da noite com a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Acompanhei 3 alunos surdos: Redson, Arlindo e Márcio.

Estas convivências me fizeram perceber que a rotina da turma, as conversas e os conflitos não eram diferentes do que estava estudando. A violência tomava conta de uma forma naturalizada das relações entre os jovens, através de brincadeiras de desqualificação do outro, do poder de persuasão, das atitudes intolerantes, que falam do preconceito e do desrespeito com o outro. Lembro-me de uma situação que envolvia uma aluna de 13 anos acompanhada pelo Conselho Tutelar que estudava na escola, a mesma ao se aborrecer com um aluno, segundo ela porque ele estava com frequência criando situações mentirosas a envolvendo, ela foi até a escola com uma faca para furá-lo, após muita conversa conseguimos que desistisse. Mas na maioria das vezes a direção escolar não era informada anteriormente e as brigas, a agressão física se consolidava. A ida da patrula escolar se tornou frequente na escola pelo número de ocorrências dos professores e direção. Essas situações, que já me incomodavam, passaram a ter um grande significado para mim como educadora.

As situações de desqualificação, de agressão verbal, dentre tantas outras formas de violências me inquietavam da minha condição de aluna da educação básica até a minha condição de educadora. Essa é uma realidade existente há décadas e que só ganha força ao longo dos anos, está presente e atravessando o ensino infantil, fundamental, médio e superior. Justamente pela dimensão do problema, e pelo reconhecimento da necessidade de aprofundar a questão e descobrir respostas, decidi me colocar no lugar de empreender uma pesquisa na área, para colaborar com o desenvolvimento de estudos que possam lançar luzes sobre a questão.

1.1 Raiva e educação: os primeiros fios da rede

O lugar social da emoção da raiva está atrelada, no senso comum, à atitudes destrutivas, a reações impensadas ou a impulsividade. O cotidiano é palco de muitos discursos desta natureza:

“Estava com a cabeça tão quente que nem pensei na hora”

“Fiquei com muita raiva e quando vi já tinha feito”

Seria a raiva de fato uma emoção negativa? A raiva é um componente necessário e suficiente na geração de práticas agressivas? Quais são os motivos geradores da raiva? É possível identificar aspectos positivos na emoção da raiva? E quais são os desdobramentos da vivência desta emoção no âmbito escolar?

A associação raiva-violência aparece como linear e “automática” no imaginário popular. Na literatura especializada o lugar social da emoção da raiva encontra-se, frequentemente, associado a diferentes denúncias de violência e maus tratos. Enquanto fenômeno mundial, a violência contra crianças e adolescentes pode ser visível ou invisível, apresentando-se de forma múltipla e com consequências devastadoras. A violência revela-se, cada vez mais, como um fenômeno que se dissemina no meio social, em suas variadas formas, atingindo um número expressivo de pessoas, sem distinção de sexo, raça/etnia, condição sócio-econômica, religião ou idade. Contudo, são as crianças e os adolescentes as vítimas mais frequentes das expressões da violência (MELO; SOUZA; GONSALVES, 2016).

Nas palavras de Niskier (2012, p.12),

A violência é, antes de tudo uma violação dos direitos humanos fundamentais. Manifesta-se de diversas formas, nos mais diferentes espaços e em todas as classes sociais, afeta a saúde, a educação e a qualidade de vida das pessoas (...) são mais visíveis nas camadas populares empobrecidas que, utilizando os serviços públicos de educação, saúde como ambulatorios e serviços de emergência, de assistência social e outros, conferem maior visibilidade a esses eventos.

Os maus-tratos sofridos na infância e adolescência, fases da vida de maior vulnerabilidade, por serem praticados, em sua maioria, no âmbito intrafamiliar, são

silenciados e justificados, muitas vezes, pelas alegadas inviolabilidade do lar e não invasão da sua privacidade (FONSECA et al, 2013). Esses são fatores que dificultam a ação e atuação preventiva, bem como o encaminhamento adequado das vítimas, podendo assim durar por meses e anos. Nas palavras de Melo; Gonsalves; Figuêiredo (2014) a violência pode ser manifestada de diferentes formas:

- a. **Violência Física:** Ação intencional que causa danos à integridade física de uma pessoa, podendo ser de um tapa à um espancamento;
- b. **Violência Psicológica:** Ato de intimidar, manipular, ameaçar direta ou indiretamente prejudicando a saúde mental através de gritos, xingamentos, humilhações, discriminações e isolando a pessoa do convívio social;
- c. **Violência Moral:** Ato de difamar, caluniar, manchando a honra de uma pessoa;
- d. **Violência Sexual:** Caracteriza-se pela ação de obrigar uma pessoa a manter contato sexual, limitando ou anulando a vontade do agredido, coagindo a manter relações com o agressor ou com terceiros, sendo uma relação hétero ou homossexual. Divide-se em diferentes formas:
 - Exploração - a pessoa agredida é tratada como mercadoria, recebe uma gratificação do agressor ou de terceiros; envolve também o tráfico sexual;
 - Abuso - a agressão ocorre sem pagamento; é comum acontecer de maneira intrafamiliar;
 - Estupro – quando ocorre conjugação carnal (penetração pênis-vagina);
 - Assédio – abordagem insistente com propostas objetivando obter vantagem sexual;
 - Atentado violento ao pudor – constrangimento por meio de ameaças e/ou violência à práticas de atos libidinosos (legalmente está inserido no crime de estupro segundo a Lei nº12.015/2009);
 - Pornografia infantil – produção ou venda de conteúdos contendo imagens pornográficas ou cenas de sexo entre crianças e/ou adolescentes.
 - Pedofilia – trata-se de atividades sexuais com crianças;
 - Incesto – contato sexual entre parentes.

- e. **Violência Fetal:** É a prática da gestante em que agride o feto; ações como uso de drogas, uso abusivo do álcool, negligência do pré-natal e aborto. Violência física cometida por outra pessoa em uma gestante também se enquadra nesta categoria;
- f. **Autoagressão:** Ato de violentar a si mesmo; suicídio e automutilação.
- g. **Negligência:** O abandono ou o não provimento das necessidades básicas de uma criança e/ou adolescente; a omissão também é considerada uma violência.

Se o cenário aponta para a geração de condutas de risco que invadem a escola, tornando-a um cenário de práticas abusivas, como identificar suas formas mais sutis, a fim de organizar práticas preventivas? Considerando que a violência contém em si a emoção da raiva, como compreendê-la? Em que medida a escola expressa, através das suas relações cotidianas, elementos próprios da raiva que têm o poder destruidor da violência? Afinal, quais são os estudos e pesquisas em educação que possuem a raiva como foco?

A partir destas indagações foi realizado um levantamento de pesquisa, para identificar dissertações e teses, entre 2012 a 2016 que contemplavam a raiva como campo de estudo na área de educação. A primeira busca foi na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e foram encontradas uma dissertação e duas teses, com o descritor raiva. No entanto, nenhuma na área de educação.

A dissertação intitulada “A dinâmica da raiva e suas implicações para o Instituto Penal da violenta emoção”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, pela Universidade Federal de Pernambuco, teve como objetivo caracterizar a intensidade, duração, reativação e frequência da emoção da raiva entre adultos brasileiros nordestinos, como também os eventuais condicionantes psicossociais. A pesquisa foi realizada entre brasileiros nordestinos, com 366 adultos de demografia representativa da Região Metropolitana do Recife, aplicando-se instrumentos para medir sociodemografia, personalidade, regulação emocional, cultura da honra, hipercultura e experiências com a raiva. Os resultados obtidos segundo o autor tende a corroborar diversos estudos presentes na literatura acerca da dinâmica da raiva, os elementos influenciadores, além de legitimar o seu uso como atenuante ou até excludente de culpabilidade, apontam para a diferença do que ocorre no Direito Penal de outros países, no que diz respeito à dinâmica do Direito Penal Brasileiro e sugere aprofundamento em outros estudos sobre o tema (SILVA, 2014).

Na área de Psicologia Social, a tese intitulada, “O elaborar da vergonha e da raiva: desatando nós para o trabalho socioeducativo”, realizada na Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, teve como objetivo geral considerar processos sociais envolvidos na situação dos adolescentes em conflito com a lei no Brasil. Os objetivos específicos de conhecer concretamente o trabalho sócio educativo e investigar o que apresenta-se como propiciador da reincidência. Com uma questão norteadora para auxiliar no processo: o que leva o adolescente a infracionar novamente? A metodologia foi baseada na Teoria do Vínculo de Pichon-Riviere, indicando como procedimento grupos operativos, realizados com adolescentes do meio fechado (Internação) e meio aberto (Liberdade Assistida). O instrumento de coleta de dados consistiu-se no conteúdo das entrevistas, com uma análise integrada com outras pesquisas realizadas sobre o tema. A partir dos resultados dos dados coletados, percebeu-se que não existe o rompimento com o ciclo da delinquência, neste processo e repetem os delitos. Como também, que é o sentimento de raiva e ódio que movem os adolescentes, pelas situações de humilhação e vergonha, que podem vir a criar o ciclo humilhação-vergonha-ódio, mas que ao indivíduo entrar em contato com a vergonha com ele próprio integrando os aspectos psíquicos e e sócio-históricos aliados à capacidade de autoreflexão, pode-se romper o ciclo humilhação-vergonha-ódio (ALMEIDA, 2014).

A tese de Psicologia Social, intitulada “As relações entre raiva e habilidades sociais em indivíduos com transtornos alimentares.” Apresentada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, teve como objetivo geral avaliar as relações entre habilidades sociais e a raiva, em pacientes com bulimia nervosa e transtorno da compulsão alimentar periódica. A tese foi dividida em três estudos: o primeiro foi uma revisão sistemática da literatura, com o intuito de avaliar as relações entre a compulsão alimentar dos pacientes e as relações entre os níveis disfuncionais de raiva; o segundo avaliar as relações entre: níveis de habilidades sociais, raiva disfuncional e gravidade da compulsão alimentar em amostra clínica. Através de questionários de autorrelato; por fim, o terceiro estudo com objetivo de identificar pensamentos automáticos e comportamentos associados à emoção da raiva, utilizando a entrevista estruturada, com cinco questões abertas. Dos achados da pesquisa foi possível perceber a que mulheres cm TA apresentam maiores níveis de raiva disfuncional, como também que a emoção da raiva é ativada geralmente em situações interpessoais, reforçando assim as a relação entre déficits em habilidades sociais e a raiva. (D’AUGUSTIN, 2015).

Quadro 1 -Levantamento na base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

DISSERTAÇÕES			
Área de conhecimento	Autor	Título	Ano/Universidade
Psicologia Cognitiva	Edson Soares da Silva	A dinâmica da raiva e suas implicações para o Instituto Penal da “violenta emoção”	2014/ Universidade Federal de Pernambuco
TESES			
Psicologia Social	Rose Meire Mendes de Almeida	O elaborar da vergonha e da raiva: desatando nós para o trabalho socioeducativo	2014/ Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Psicologia Social	Juliana Furtado D’Augustin	As relações entre raiva e habilidades sociais em indivíduos com transtornos alimentares	2015/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

FONTE: A autora (2017)

No Portal Domínio público, também não foram encontradas teses ou dissertações com palavra-chave raiva, na área da educação. Foi encontrado na área de Psicologia, um total de cinco dissertações e nenhuma tese.

A dissertação intitulada “Evidências de validade entre o staxi e o pft”, teve como objetivo verificar as correlações entre as variáveis frustração e a emoção da raiva para buscar evidências de validade similar entre o Teste de Frustração de Rosenzweig - PFT e o Inventário de Raiva como traço-estado -STAXI. Os sujeitos da pesquisa foram 75 estudantes universitárias do curso de Enfermagem de uma faculdade privada no interior de São Paulo. Todos os instrumentos foram aplicados coletivamente. A análise dos resultados do PFT identificou uma média maior de respostas de reação extrapunitiva, que indica a agressão direcionada a outras pessoas ou coisas externas, em especial as mulheres com maior tendência a expressar a raiva (SILVA, 2009).

A dissertação intitulada “Hostilidade: uma revisão de literatura no referencial teórico junguiano”, teve como objetivo de pesquisa fazer uma revisão de literatura sobre hostilidade a partir do referencial teórico junguiano. Nesta pesquisa foram identificadas pesquisas médicas com relação à hostilidade e a doenças psicossomáticas; comportamentos auto-destrutivos e aumento da violência. A revisão da literatura foi baseada em revistas especializadas, da base de dados da International Association of

Analythical Psychology - IAAP e autores junguianos clássicos. Foi identificado que não existe uma precisão conceitual em torno do tema e que os termos: hostilidade, raiva, agressividade, ódio, ira e violência são confundidos (SIQUEIRA, 2008).

A dissertação intitulada “Ideação suicida e alterações cognitivas e emocionais em dependentes de substâncias psicoativas.” Foi dividida em três sessões: um artigo teórico, um artigo empírico e um relatório de pesquisa. O artigo teórico teve como objetivo dialogar acerca do comportamento suicida e a capacidade de gerar estratégias para solucionar os problemas em sujeitos dependentes de substâncias psicoativas. O artigo empírico teve o objetivo de comparar homens dependentes de substâncias psicoativas, com homens não dependentes, no que diz respeito às relações e transtornos cognitivos e emocionais. O trabalho foi composto por 50 homens de 18 a 40 anos, sendo 25 dependentes de substâncias psicoativas e 25 não dependentes. No processo de coleta de dado foi utilizado o Questionário sociodemográfico, a Entrevista Diagnóstica -*MINI-PLUS*, o Inventário de expressão de raiva como estado e traço -*STAXI*, a Escala de Impulsividade de Barratt, o teste Wisconsin (*Wisconsin Card Sorting Test- WCST*). Por fim, o relatório de pesquisa descreve as atividades relacionadas ao projeto. Pode se concluir que os dependentes de substâncias psicoativas apresentam alterações emocionais, como na impulsividade e nas expressões da raiva, no entanto não apresentaram alterações cognitivas significativas (FLORES, 2010).

Por sua vez, a dissertação intitulada “Stress e raiva de mães hipertensas e normotensas e o stress de seus filhos” investigou em mães hipertensas e normotensas a influência do stress e da raiva. A coleta de dados foi composta por dois grupos: sendo um grupo com 10 mães hipertensas, com filhos com a faixa etária entre 6 e 10 anos; o segundo com 10 mães normotensas, com filhos na faixa etária entre 6 e 10 anos. Na coleta de dados foi utilizado um formulário para identificação dos participantes, o Inventário de Sintomas de Stress para Adultos, o Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço e a Escala de Stress Infantil. A coleta foi realizada em postos de saúde e hospitais da cidade de Campinas. Por fim, os resultados revelam uma associação significativa entre stress e estado, traço de raiva, raiva para fora e raiva para dentro (CABRAL, 2008).

A dissertação intitulada “Stress e raiva em mulheres com síndrome metabólica”. avaliou o nível de stress e a expressão da raiva (para fora ou para dentro) em mulheres com síndrome metabólica -*SM* que apresenta vários fatores de riscos de origem metabólica que podem acarretar o desenvolvimento de doenças cardiovasculares. Na

coleta de dados foram estudadas 20 pacientes com síndrome metabólica do ambulatório de cardiologia e de endocrinologia de um hospital universitário em um município do interior paulista, com a faixa etária de 50 a 65 anos, encaminhadas após o diagnóstico médico, logo passando por uma avaliação psicológica, através de uma entrevista. Como também os instrumentos seguintes: Inventário de Sintomas de Stress de Lipp -ISSL; o Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço - S.T.A.X.I. As entrevistas foram realizadas individualmente, com duração de 30 a 50 minutos. Os resultados identificaram que 75% das mulheres apresentaram stress na fase de exaustão; já, 85% das mulheres que estavam no estado de exaustão tinham predominância de sintomas psicológicos. No que se refere a raiva verificou-se uma associação significativa entre stress e traço de raiva e stress e reação de raiva (CASTELLI, 2010).

Quadro 2- Levantamento na base de dados no Domínio Público

Dissertação/Teses	Área de conhecimento	Autor	Título	Ano/Universidade
Dissertação	Psicologia	Liane Di Stefano da Silva	Evidências de validade entre o staxi e o pft	2009/ Universidade São Francisco
Dissertação	Psicologia	Guilherme Tavares de Siqueira	Hostilidade: uma revisão de literatura no referencial teórico junguiano	2008/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP.
Dissertação	Psicologia	Antoniéle Carla Stephanus Flores	Ideação suicida e alterações cognitivas e emocionais em dependentes de substâncias psicoativas	2010/ Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Dissertação	Psicologia	Ana Carolina Queiroz Cabral	Stress e raiva de mães hipertensas e normotensas e o stress de seus filhos	2008/ Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Dissertação	Psicologia	Ana Carolina Cipriano Castelli	Stress e raiva em mulheres com síndrome metabólica	2010/ Pontifícia Universidade Católica de Campinas

FONTE: A autora (2017)

De todas as teses e dissertações encontradas nas bases de dados e que tiveram como palavra-chave a raiva, é importante ressaltar que nenhuma das pesquisas foi realizada em escolas. Apenas uma das pesquisas foi direcionada aos adolescentes, intitulada “Ideação suicida e alterações cognitivas e emocionais em dependentes de substâncias psicoativas”, que foi realizada com adolescentes em conflito com a lei do Brasil, em situação de internação e liberdade assistida.

Ao colocar em tela a inexistência de trabalhos sobre a raiva, no campo da educação, considerando a consulta realizada nas bases de dados, podemos afirmar que a temática tem sido pouco estudada enquanto objeto de investigação na área, apesar da sua relevância e impacto social. Certamente, a questão da violência tem sido estudada e denunciada; entretanto, a emoção da raiva não tem sido colocada como núcleo central. Considera-se fundamental a apropriação deste conhecimento para a área da educação.

O problema de pesquisa foi estruturado em um conjunto de quatro questões.

A primeira questão se refere ao reconhecimento da raiva. A ideia de raiva é empregada em diversas situações, desde uma irritação cotidiana banal até um ataque de fúria, indica pistas de que a raiva “é quente”, que “sobe à cabeça” e que “cega os olhos”, entretanto, é preciso ir além e aprofundar a compreensão. Esta questão é colocada como primeira e fundante, posto que sem o conhecimento – e o reconhecimento – do que seja a raiva, não se poderá identificar sua presença. Neste sentido, o problema básico é: como reconhecer a raiva, quais são as suas expressões?

A segunda questão, decorrente da primeira é: quando a raiva ocorre? Quais são os eventos que desencadeiam e estimulam a raiva?

A terceira questão está relacionada com a experiência da raiva. Como os adolescentes sentem a raiva? Quais são as funções sociais, neurofisiológicas e psicológicas da raiva?

A quarta e última questão se apresenta da seguinte forma: como a raiva se manifesta no ato violento? Ela está presente apenas no agressor, naquele que pratica a violência ou também aparece na vítima agredida?

As quatro perguntas apresentadas são estruturantes desta pesquisa. Elas estão intimamente relacionadas e delineiam o objetivo maior dessa pesquisa, que é o de analisar a presença da raiva na vida escolar dos/as adolescentes que frequentam a Escola Municipal David Trindade-João Pessoa-PB.

1.1.1 A emoção da raiva

A raiva (ou a ira) é uma emoção primária e uma reação imediata do organismo e configura-se como uma resposta a situações que produzem frustração ou a sensação de ter sido prejudicado, enganado por alguém, como também por situações que obtiveram resultados adversos ao planejado (REDORTA et al, 2016). A raiva é uma reação de irritação que pode ser desencadeada pela indignação de sentir os seus direitos violados “en general la ira se trata de amenazas simbólicas a la autoestima o dignidade personal” (BISQUERRA, 2000).

a. A emoção da raiva no corpo

A raiva prepara o nosso corpo para enfrentar situações consideradas ofensivas ou depreciativas (NAVAS; BOZAL, 2012). Geralmente quando a pessoa se sente ferida, prejudicada por algo ou alguém, em seu momento de raiva se percebe “com um indefinível sentimento de rebelião ou indignação, experimenta uma geral força de calor” (NAVAS; BOZAL, 2012). É comum ouvir expressões como “perdi minha cabeça”, “saí do eixo”, “estou fervendo”, justamente por essa força de calor imediata que surge no momento de raiva.

Há algumas alterações na expressão da ira, através das expressões gestuais, facial, entre outras. Como por exemplo a elevação dos olhos, lábios contraídos, sobrancelhas declinadas, rosto avermelhado. Na raiva, o coração acelera, as mãos suam, um calor toma conta do corpo, a posição de enfrentamento logo aparece, os punhos ficam fechados e corpo para frente. Segundo Frazzetto (2014, p. 20),

No caso da raiva, o coração e a circulação são sempre afetados. De fato, não há nada como um acesso de raiva para fazer o seu sangue fluir e causar uma repentina onda de calor – experimente, principalmente se estiver sentindo frio. Suas veias se enchem de sangue e incham, tornam-se proeminentes, principalmente na testa e no pescoço. O sangue flui para as mãos, como se estivesse preparando-as para uma ação defensiva. Darwin sabia que o surgimento da raiva envolvia o cérebro, e ele deixou isso claro quando disse que o “cérebro excitado” envia rigor aos músculos e “energia à disposição” (...) a raiva é um emoção eletrizante (...) costuma ser uma emoção barulhenta (...) é como se o corpo todo se alterasse e inchasse até finalmente explodir os acessos verbais e físicos (FRAZZETTO, 2014, p. 20).

Nesse estado emocional é o sistema límbico no complexo neural onde se produz a vivência inconsciente da raiva, inibindo o córtex pré-frontal (onde surge a vivência das emoções conscientes, o sentimento) para as respostas que são no momento incontroláveis (ABASCAL et al, 2015). No momento da alteração do corpo o sujeito fica mais propício a uma “explosão emocional”, pois nesse processo é diminuído a capacidade de autocontrole das reações imediatas.

Ao experimentar a raiva, “a vasodilatação periférica, a difusão do potencial nêurico até as zonas efectoras ou motoras dos arcos reflexos, é acompanhada igualmente de um aumento geral das secreções lacrimal, salivar, sudoral também renal” (MIRA y LOPEZ, 2012, p. 77) tal sujeito sente e necessidade de liberar tal excesso energético em gritos, gestos ou movimentos.

Cabe destacar que alguns sujeitos reagem de maneiras distintas no que diz respeito às reações da raiva. Alguns sujeitos não expressam, sendo assim a raiva “para dentro” que consiste na supressão da raiva para o outro, revertendo para si as reações. Logo, a raiva “para fora” consiste na raiva expressada para o outro, direcionado a quem provocou e expressada pelo sujeito. Outra reação de alguns sujeitos é “controlar a raiva”, isto é tentar controlar as expressões da raiva, de tal maneira que outras pessoas não percebam, com o intuito de anular as reações externas e expressões. (BISQUERRA, 2000).

Alguns estudos clínicos já identificaram que pacientes infartados anteriormente tiveram altos níveis de raiva. A pesquisa do Treino Cognitivo de Controle da Raiva - TCCR, com objetivo em reduzir a reatividade cardiovascular de pacientes diagnosticados com doenças coronarianas, de avaliar seu impacto na redução da raiva e analisar se há correlação significativa entre a raiva e a magnitude na reatividade cardiovascular em momentos de stress experimental, confirmam a alta relação entre episódios de raiva, horas antes do infarto de miocárdio (LIPP et al, 2009).

Essas reações podem se estender a diversas doenças. O aparelho digestivo possui uma função de processar os alimentos e transformá-los em substâncias assimiláveis pelas células:

Ao serem ingeridos alimentos, eles passam por cada estrutura que compõem o aparelho digestivo. Cada estrutura realiza uma função, a depender de como administramos nossa higiene pessoal, alimentar e emocional, qualquer uma dessas estruturas podem apresentar mal

funcionamento, tendo como consequência um possível desenvolvimento de doenças denominadas psicossomáticas em alguns dos órgãos relacionados ao sistema digestório (JÚNIOR et al, 2013, p. 99).

No entanto, o sistema digestivo só assimila o que consegue. De acordo com Dethlefsen e Dahlke (2007) a digestão engloba quatro questões: a captação das impressões materiais do mundo; a discriminação do que é “suportável” e do que é “insuportável”; a assimilação dos materiais benéficos; a expulsão dos materiais indigeríveis. Dessa forma, a dificuldade de aceitar ou ingerir uma pessoa ou situação, pode se relacionar com problemas de estômago, são as respostas do nosso corpo diante das situações.

De acordo com Abascal et al (2015, p. 324) “la ira, como el resto de las emociones, contribuye positivamente a la adaptación del individuo a su entorno”. Para os autores Redorta, Obiols e Bisquerra (2006), a raiva remete para uma sensação de ser prejudicado, manipulado, traído ou enganado: “en general, se trata de amenazas simbólicas a la autoestima o a la dignidade personal”. (REDORTA; OBIOLS; BISQUERRA, 2015, p. 60). Dessa forma a raiva é movida por situações de injustiças ou de ofensa, por situações em que o sujeito sintasse prejudicado.

Estudiosos assim definem a raiva:

La ira es un afecto básicamente destructivo, que más que una herramienta adaptativa al servicio del individuo constituye una lacra emocional, y que la persona debería hallarse en continua pugna por anular o modular su emergencia (ABASCAL et al, 2015, p. 317).

A raiva funciona como uma reação defensiva e adiantada, que se manifesta antes que algo prejudicial possa ser feito contra nós. A raiva pode ser impulsiva e espontânea, expressa em explosões agudas e repentinas, mas também pode ser silenciosa e premeditada, lúcida e controlada (FRAZZETTO, 2013, p. 15).

A ira é a expressão do protesto vital contra aquele, já que pretende expulsar o mal-estar letal, descarregando-o para o exterior. “Matar para não morrer” parece ser o lema do Gigante Rubro, se bem que na realidade sua fúria nos mate igualmente (MIRA y LOPÉZ, 2012, p. 73).

Neste trabalho, a raiva (ou a ira) será entendida como uma emoção de caráter protetivo e um ato de autodefesa da dignidade, direitos e integridade, que se desencadeia mediante uma ameaça, podendo se expressar como irritação, fúria ou

cólera. Ela está relacionada com as questões que valoramos como importantes com a família, amigos, crenças, dentre outros.

b. Percepções e estímulos da raiva

Segundo Mira y López (2015), a raiva é o “gigante rubro” aquele que inquieta o homem, fazendo de sua vida um perpétuo drama. *Nisi Orbe sine irae* (Não há mundo sem Ira) expressão utilizada pelo autor, quando afirma que a ira é natural em nossa existência e que nem Deus escapou dos efeitos da ira, na chamada “cólera divina”, segundo algumas passagens das escrituras (MIRA y LÓPEZ, 2015).

Se “o medo leva a morte”, já que ele é a antecipação da morte que leva a vida consigo, a ira “é a expressão do protesto vital contra aquele, já que pretende expulsar o mal-estar letal, descarregando-o para o interior” (MIRA y LÓPEZ, 2015, p. 73).

La ira se halla presente, en mayor o menor grado, en cualquier situación de pérdida, daño o limitación de intereses y derechos, que se plantee de forma inesperada y sorprende. En estas situaciones, su función consiste bien en facilitar la autodefensa de la persona bien en dotarla de los recursos que le permitan restablecer la posibilidad de conseguir los fines deseados (ABASCAL et al, 2015, p. 24).

Um lema do gigante rubro é, segundo o autor, “matar para não morrer”. De acordo com Frazzetto (2014), a raiva pode ser vista como uma emoção crua, uma força poderosa que dificilmente consegue se conter. Diante de várias situações que acontecem no cotidiano facilmente ela pode surgir, basta se sentir enganado, ofendido ou discordar de algum comportamento.

Algumas pessoas lutam contra a raiva, negando ou tentando controlar as expressões e reações. Porém, existem pessoas que agem de maneira distinta mediante as reações da raiva: “ira para dentro” que pretende suprir a emoção e não expressar as reações, se irritando consigo mesmo; a “ira para fora”, que expressa a ira com as pessoas em que provocou ou com outras pessoas distintas. (BISQUERRA, 2000, p. 100).

A raiva é uma emoção natural, uma resposta primária e imediata. É uma emoção polifacética e ambígua. De acordo com Abascal et al (2015) a ira,

Una *emoción moral*, que a menudo se dispara ante los actos de injusticia contra uno mismo o, de forma desinteresada, contra los que

sufren los otros. Pero no con menos frecuencia se nos plantea también como una *emoción inmoral* que movida por intereses egoístas, se activa, como si de un niño consentido se tratara, ante la pérdida o negación de una fuente de gratificación. (ABASCAL et al, 2015, p. 317)

Segundo Frazzetto (2014) a ira envolve a moralidade, inevitavelmente aparece em todas as suas formas. Já que os motivos que nos fazem sentir raiva e de controlar as reações mostra nosso caráter à vista, pode nos revelar como fraqueza ou defeito, com aquilo que acreditamos ser certo ou errado, que nos inquieta e acomoda ou quando nossos direitos são afetados e nos sentimos irritados ou indignados, assim a ira pode ser desencadeada.

Desta maneira, a raiva surge junto da sensação de sentir-se prejudicado de alguma maneira “en general, se trata de amenazas simbólicas a la autoestima o a la dignidad personal” (REDORTA; OBIOLS; BISQUERRA, 2006, p. 60).

A raiva ensina e ajuda nas situações cotidianas, pois ela é auto protetora, ao passo que nosso corpo reage a uma situação de ameaça que nos fere em algum sentido, como situações de ofensa, injustiça, rejeição e/ou frustração “é uma emoção que vem de um sentimento de protesto, insegurança, timidez ou frustração, contra alguém ou alguma coisa.” (GONSALVES; SOUZA, 2015, p. 17). De acordo com Abascal et al “La ira es el sentimiento que emerge cuando la persona se ve sometida a situaciones que le producen frustración o que le resultan aversivas” (ABASCAL et al, 2015, p. 317).

Nesses termos, a raiva é desencadeada em situações em que sente seu ego ferido, como uma autodefesa, ao passo em que é comprometida sua autoimagem, a estima ou sua integridade física.

Para Abascal et al (2015, p. 24),

La ira, como el resto de las emociones, contribuye positivamente a la adaptación del individuo a su entorno. En este sentido, nos permite desarrollar de forma rápida conductas de defensa o ataque ante situaciones desagradables o generadoras de frustración. A tal fin, actúa tanto sobre los mecanismos de regulación fisiológica del organismo como sobre sus procesos psicológicos, movilizandoy reclutando la energía necesaria para poner en marcha este tipo de conductas.

A raiva se manifesta de diferentes formas e/ou intensidades, de acordo com o que mais afetam, variando de pessoa para pessoa e suas bagagens culturais, sociais, crenças familiares, dentre outros aspectos. Damásio (2013) denomina de Estímulo

Emocional Competente - EEC os elementos que são desencadeadores e atuam como estímulos, que “acionam respostas químicas e neurais no indivíduo, alterando temporariamente o corpo e as estruturas cerebrais e, finalmente colocando o organismo (direta ou indiretamente) em uma posição de proteção da própria vida e de produção do bem-estar” (GONSALVES; MELO, 2017, p. 3).

Desta forma é importante destacar que existem modificações dos estímulos de uma pessoa para outra, o que afeta emocionalmente uma pessoa necessariamente não afetará outra. Isto significa que os objetos de mobilização da raiva são diversos e dependentes do universo significante de cada um.

Assim, as pessoas reagem à raiva de maneiras diferentes e são determinadas características da personalidade e do entorno sociocultural do indivíduo que atuam como moduladores diferentes no processo da raiva. De acordo com Abascal et al (2015) autoestima “hace referencia a la percepción que tiene el individuo acerca de su propia valía” (ABASCAL et al, 2015, p. 320), enquanto que personalidade narcisista se destaca “su tendencia a la grandiosidad, a la autoimportancia y por ser extremadamente sensible a la evaluación de los demás”. (ABASCAL et al, 2015, p. 320). Diante disso, as pessoas que tem uma elevada autoestima e alto narcisismo estão mais propícias a raiva. Em contraposição, as pessoas com elevada autoestima e baixo narcisismo, possuem uma menor predisposição a sentir raiva (ABASCAL et al, 2015).

No que diz respeito ao contexto sociocultural, são os agentes socializadores- pais, famílias e amigos, dentre outros que determinam a interação com o outro. Cada grupo tem sua bagagem cultural que indica como lidar com as emoções, inclusive a raiva. De certa forma o grupo estabelece como, quando e com quem a raiva pode ser expressada: “la no contemplación de estas reglas es castigada por el grupo con acciones que van desde el mero aislamiento al rechazo y el ostracismo social” (ABASCAL et al, 2015, p. 321).

De acordo com Redorta, Obiols e Bisquerra (2016) “la experiencia emocional, al ser muy intensa, puede dificultar o incluso imposibilitar la resolución pacífica del conflicto” (REDORTA; OBIOLS; BISQUERRA, 2016, p. 62). Neste sentido, considera-se fundamental para o estabelecimento de relações harmônicas a criação de vínculos saudáveis, tendo em vista que a raiva estar presente nos conflitos: interpessoal, familiar, social, etc.

Mira y López (2012) destaca que a raiva não está vinculada a comportamentos visíveis a olho nu; ela pode ser encontrada a nível micro, em reações de irritabilidade:

Quadro 3: Gigante Rubro

Gigante Rubro	
A irritabilidade celular	Algumas substâncias têm a propriedade de reagir ante pequenas excitações, desprendendo grande quantidade de calor e de energia, tais substâncias vivas podem ser denominadas de “explosivas” têm a capacidade de devolver mais do que receberam e/ou responder com excessos. Chama – se irritabilidade.
A agressividade animal	A forma de comportamento na qual a irritabilidade se desencadeia. Em psicologia, se designa como o qualitativo de agressividade. Nem todos os seres irritáveis são agressivos, mas, todos os agressivos são irritáveis.
A ambição humana	Ser cada vez mais, quer dizer, poder mais, converte-se em açambarcador do poder, um traço essencialmente humano. Que pelo que se almeja, o poder é capaz de destruir-se metodicamente, de assassinar-se cientificamente, de anular-se mediante um plano, a sangue-frio.
A chispa da Ira	Consciência ou ameaça do fracasso. Acontece quando surge um obstáculo, quando algo atinge nosso Eu e, de algum modo, o limita ou menospreza, isto é, ao nos vermos limitados entorpecidos e fracassados.

FONTE: A autora (2017) baseado em Mira y López (2012).

Esse quadro mostra as fontes energéticas que se alimentam, crescem e evoluem na escala biológica. Desde a pequena excitação (irritabilidade celular) à consciência ou ameaça do fracasso (chispa da ira). Essas são algumas conjunções de diversos fatores que envolvem a raiva, e que podem estar presentes em várias situações.

c. A escala da raiva

No decorrer do processo de experimentação da reação da raiva, existem fases de evolução. Mira y López (2012) apresenta uma escala onde identifica seis estágios evolutivos: firmeza, protesto interior, rebelião pessoal, ira desenfreada, raiva e fúria.

A **firmeza** é a forma mais leve da raiva, traduz-se em um estado de pouca exaltação e facilitação da ação, “nos prepara para a consecução de nossos objetivos imediatos” (MIRA y LÓPEZ, 2012, p. 82). Enfrentar a situação decididamente torna-se a primeira fase da raiva:

Vi que nada estava acontecendo e deixei por isso mesmo. Mas se tivesse se tornado uma situação mais grave eu teria tomado uma atitude (Entrevistado B)

[Quando estou com raiva] eu fico respondendo muito e acho que fico mais ignorante (Entrevistada G)

[Quando foi alvo de fofoca] Quem tem que cuidar da minha vida é minha mãe e meu pai e não eles, contei até para minha mãe e ela veio aqui (Entrevistada H)

Eu não gosto desse negócio de falsidade de ficar falando por traz, fale pela frente que eu não vou fazer nada com você não, eu vou simplesmente tomar minhas providências na direção e com meus pais [tom de voz mais alto] (Entrevistada I)

A segunda fase, no **protesto interior** surge as reações aos primeiros obstáculos. Marcadas pelo ‘impacto no Eu, das resistências conflitivas, e o princípio de sua reafirmação dominante” (MIRA y LÓPEZ, 2012, p. 82). Os ingleses chamam esse momento de *shocking* (chocante), que geralmente acontece quando a pessoa se sente ofendido ou surpreendido por uma situação. Essa é a segunda fase da raiva:

Primeiramente eu fui logo falar com a diretora depois de ter lavado (após outro aluno ter empurrado a sua cabeça e machucado sua boca em um ferro), e depois falei com minha mãe e ela foi lá e resolveram o problema (Entrevistado B)

[Quando foi apelidada] começaram a me chamar de baleia azul [...] fiquei muito brava e tipo não quis olhar para ninguém, minha reação foi muito ruim porque eu não gosto de ficar brigada com ninguém, mas naquele momento eu fiquei (Entrevistada D)

[Quando sinto raiva] fico estressado, mas ninguém percebe só eu por dentro [...] sinto vontade de estourar a parede e quebrar tudo (Entrevistado E)

[Quando estou com raiva] fico calado. Nervoso e tremendo. Aí quando fico nervoso ou com raiva como muito açúcar (Entrevistado A)

[Quando foi apelidada] tem quem fica me apelidando de macaca porque eu sou negra, não gosto [...] eu me sinto como se o povo tivesse olhando pelo jeito da minha cor e não pelo meu caráter, pela minha qualidade (Entrevistada H)

[No momento eu tenho] vontade de sair batendo em tudo, quebrando tudo (Entrevistado A)

Eu não moro com minha mãe aí às vezes quando ela não vem aí eu fico com raiva. Fico triste eu fico com mais raiva quando ela fala que vem e não vem eu fico com muita raiva, meu coração acelera e eu chego a tremer quando a raiva é grande (Entrevistada G)

A **rebelião pessoal** é a terceira fase e primeiro passo para conduta ofensiva, a pessoa sente-se ofendida e não percebe que reage ofensivamente, “o curioso é, que, então, não nos apercebemos de que somos ofensores, mas nos damos conta apenas de havermos sido ofendidos ou dificultados” (MIRA y LÓPEZ, 2012, p. 82) nessa fase as manifestações como enrubescimento facial e auricular, vasodilatação aparecem:

[A situação que fui apelidado] foi constrangedora porque eu estava na frente de todo mundo e eu não gostei me chamaram de palito [...] eu fiquei nervoso [...] chamei ela de gorda. (Entrevistado A)

Eu também tentei resolver o problema na diretoria, mas não deu certo então certa vez sinceramente eu fiz o mesmo que ele fazia comigo (xingamentos, cutucando) e ele parou (Entrevistado B)

Tem uma menina do 6º B ela fica batendo em muito em mim eu falei para ela outro dia que eu não gostava e que se eu fosse devolver ela não ia gostar porque minha tapa é mais forte que a dela (Entrevistada F)

Eu fico calada, isolada e muito chateada. Eu fico não querendo falar mais com ninguém para mim o mundo está se acabando e que só existe eu, às vezes eu fico me arranhando e me mordendo de raiva (Entrevistada I)

Na quarta fase a **ira desenfreada**, início da ofensiva, onde se realiza uma reação mais violenta e nociva que o motivo do aborrecimento, quando acontece a perda do controle das palavras e dos atos. Nesta fase o indivíduo se encontra “zangado, enfadado ou irritado (...) necessitamos dar golpes, e quando não os podemos dirigir contra o objeto da ira, derivamo-los para lugares neutros ou os desfechamos no ar em gestos violentos” (MIRA y LÓPEZ, 2012, p. 83).

É porque desde de 2012 começou a agredir minha mãe (o pai), aí quando ele começa a agredir eu sempre vou para cima para proteger minha mãe e sempre eu vou proteger ela (Entrevistada C)

[Quando foi apelidado] ele falou que minha orelhas eram grandes e que parecia um macaco, me senti ofendido e com raiva [...] senti vontade de pegar uma arma e matar ele (Entrevistado E)

Elas ficam falando umas coisas, isso e aquilo com a pessoa e eu não gosto as vezes da vontade de ir lá e bater nelas isso e aquilo, fica chamando a pessoa de puta disso e daquilo (Entrevistada F)

[Penso no momento] Ah eu vou matar essas meninas [risos] pelo amor de Deus eu vou fazer um desastre assim essas coisas (Entrevistada F)

Eu já briguei [...] eu me senti ofendida [alterando a voz] eu me senti ofendida no lugar da minha mãe (falaram dela) (Entrevistada G)

Na quinta fase da **raiva** é a fase de pânico, “se apoderou por completo da direção da conduta individual” (MIRA y LÓPEZ, 2012, p. 83) impulsionados sob o efeito raiva “não sabe o que faz” suas ações são reações de forças surgidas de seu interior e que podem levar o indivíduo a cometer até um assassinato.

[Reage a situações de brincadeiras desagradáveis] eu parto logo para cima eu sou daquelas bem ruim mesmo e é isso, não gosto (Entrevistada F)

[Uma briga por causa de objetos] foi dentro da sala todo mundo estava na sala ai começou a puxar o cabelo da outra eu também fiz, claro eu puxei o cabelo da menina, dei na menina ela também bateu em mim (Entrevistada F)

Eu já chorei muito, já me cortei com tanto, já tentei me suicidar com a faca [silêncio] (por motivo de fofoca) eu me senti só, aí eu tentei me suicidar, peguei uma faca, enrolei no casaco, daí eu pensei, pensei aí fui lá e devolvi (Entrevistada G)

A sexta e última fase a **fúria**, o sujeito perde o controle dos seus atos, como também a consciência ou percepção, “é apenas um autômato, uma espécie de projétil humano, capaz de qualquer dislate” (MIRA y LÓPEZ, 2012, p. 83). Com a capacidade de “atacar” não só objeto da raiva, mas outras pessoas e a si mesmo. É o caso de um sujeito que faz no momento um delito, assassinato seguido de suicídio em questão de minutos, por perder a consciência e controle da situação.

De acordo com os seis estágios evolutivos na escala apresentada por Mira y López (2012) também com os depoimentos dos adolescentes, entendemos que a agressão acontece de acordo com um grau de intensidade identificado na quarta fase da escala a **ira desenfreada**, a partir desta fase o sujeito descarrega reações mais violentas que junto com a hostilidade gera a agressão. É importante ressaltar que apenas a raiva não gera agressão, compreendemos em síntese que a partir da quarta fase dos seis estágios evolutivos, mais a atitude hostil pode gerar a agressão.

Se a raiva não for vivenciada de maneira libertadora, pode ocasionar doenças, que vinculada com a saúde das pessoas, pode acarretar doenças relacionada a diabetes, câncer, hipertensão, entre outras.

d. Disfarces da raiva

Mira y López também destaca que a raiva pode se apresentar sob diferentes disfarces: o impulso reivindicativo, a crítica, a ironia, o humorismo, a soberba. Cabe ressaltar que concordamos com o autor que existem disfarces da raiva, entretanto, alguns deles estão associados à hostilidade. Neste sentido, cabe destacar que neste trabalho, o impulso reivindicativo e a crítica são considerados disfarces da raiva, enquanto que ironia, humorismo e soberba são atitudes que incluem a emoção da raiva e também da hostilidade.

Esta é uma questão que merece um destaque, posto que a raiva “funciona como uma reação defensiva e adiantada, que se manifesta antes que algo prejudicial possa ser feito contra nós (...) pode ser uma reação imediata a uma provocação e o combustível para uma retaliação futura” (FRAZZETTO, 2014, p. 15). Na visão de Frazzetto (2014) a raiva nem sempre é seguida pela agressão, dessa maneira a raiva pode surgir, mas não atingir ao estágio da agressão.

De acordo com Spielber et al (1983) a emoção da raiva é e faz parte do contínuo, raiva-agressão-hostilidade (AHA – *Anger, Aggression and Hostility*). Nesse sentido, a raiva refere-se à resposta do corpo a uma ameaça ou ofensa. A hostilidade surge como o componente cognitivo do complexo AHA, pois relaciona-se com os significados construídos e relacionados com ressentimentos, desprezo dentre outras situações associadas a irritação e aversão (ARÁNDIGA; TORTOSA, 2003). Por fim, a agressão motiva comportamentos de ataque de fúria a pessoas ou objetos. Assim, a agressão só se efetua, quando for relacionada e intrínseca à hostilidade, sendo esta emoção que determina a reação na situação, não apenas a emoção da raiva.

Os estudos sobre a hostilidade estão intimamente relacionados com a raiva e a agressividade. A hostilidade pode ser definida como uma força motivante e um sistema de processamento de informações aversivas sobre o outro, permitindo mobilizar ações preventivas (ABASCAL et al, 2015).

Pode-se afirmar que “la hostilidad implica creencia negativas acerca de otras personas, así como la atribución de que el comportamiento de estas otras personas es antagónico o amenazador para nosotros”. (ABASCAL et al, 2015, p. 377).

A atribuição hostil refere-se, necessariamente, à percepção de outros como potenciais agentes ameaçadores, logo as pessoas que experimentam a hostilidade são bastante propícias a ter condutas agressivas contra as outras pessoas. Tendo em vista, que percebe o outro como ameaça, permanecendo em um ciclo de enfrentamento constante.

A hostilidade é uma atitude mantida e duradoura que implica em várias ações de cinismo e desconfiança. De acordo com Abascal et al (2015),

hay situaciones que podrían llegar a provocar directamente la hostilidad, situaciones en las que se produce violencia física, situaciones en las que percibimos o atribuimos a otras personas actitudes de irritabilidad, de negativismo, de resentimiento, de recelo o de sospecha hacia nosotros o hacia personas queridas de nuestro entorno. Podríamos decir que la hostilidad tiene características “contagiosas”, puesto que se desencadena cuando nos sentimos objeto de la hostilidad de otras personas (ABASCAL ET AL, 2015, p. 379).

Desta forma uma pessoa com atitudes hostis assume uma conduta que compreende que o outro não merece confiança ou respeito, enxergando as ações do outro como provocação, maltrato e desrespeito. Nas palavras dos autores (2015) “las expectativas, atribuciones y creencias de los individuos hostiles inician el proceso, al propiciar que se interprete la conducta de los demás como antagonista o amenazante y al atribuirles intenciones malevolentes (ABASCAL et al, 2015, p. 379).

Para os autores não existe uma expressão facial concreta para a hostilidade, “lo que se reconoce universalmente es la expresión de la emoción de la ira que se manifiesta cuando la actitud hostil provoca la emoción de ira (Abascal et al, 2015, p. 384).

Segundo Abascal et al, (2015),

El afrontamiento va dirigido a inhibir las conductas indeseables de otras personas e incluso evitar una situación de enfrentamiento. La intención es hacer desistir a los potenciales antagonistas de emprender otro tipo de acciones más abiertamente ofensivas. La hostilidade genera un impulso apremiante por hacer algo que elimine

o dano ao agente que provocou aquele sentimento de desagrado (ABASCAL et al, 2015, p. 385).

Existe uma série de variáveis mediadoras e/ou moderadas no que diz respeito aos processamentos dos estímulos e situações que geram uma atitude hostil. Entre elas, a relação entre as atitudes hostis e a violência, o nível de estabilidade e, diferenças de gênero nas atitudes hostis (Abascal et al, 2015). Cabe dizer que a hostilidade não tem desencadeantes engessados e universais, mas surge quando o indivíduo detecta condicionantes aversivos por parte do outro e assim ativa a hostilidade, “podemos definir la hostilidad como um sistema de procesamiento de informaciones aversivas sobre otros que permite movilizar anticipadamente acciones preventivas (ABASCAL et al, 2015, p. 377).

Realizada esta distinção, passamos a destacar os disfarces da raiva de acordo com Mira y López (2012):

O **impulso reivindicativo**, que trata da raiva disfarçada de uma atitude justiceira, baseada em um excesso de vingança, tendendo a revidar a ofensa, geralmente a justiça não é satisfatória para todos, assim existem pessoas que têm “sede de justiça”. A raiva surge nesse momento, pois, o sujeito luta não pela causa, porém porque em algum momento ficou insatisfeito com o juízo. Na psiquiatria chama-se de “psicose litigante” defender um suposto patrimônio e recuperar um suposto inoperante direito por meio da agressão (Mira y López, 2012).

A **crítica**, vista como a arte de julgar de maneira negativa, sem que haja intenção de contribuir. Existem quatro condições básicas para essa crítica construtiva, orientada para construção, são elas: a) ser pautado na “possibilidade real” e não no “dever ideal”; b) ser objetivo; c) ser dirigido unicamente ao autor e só a ele; d) indicar caminhos de perfeição a usar em cada caso. No entanto poucas críticas cumprem essas condições, as que cumprem não advêm da raiva. As com o intuito de desqualificar podem ser entendidas como um disfarce da raiva, tendo em vista de que o sujeito ao invés de falar diretamente utiliza a crítica para desqualificar. Relaciona-se com a inveja e intrinsecamente ligada a cólera (Mira y López, 2012)..

A **ironia** se refere a uma máscara ou falso humorismo onde o insulto não é feito diretamente chegando a ser mais desagradável que a agressão direta. Utiliza-se de uma máscara para afetar o outro, contendo um fundo cruel e perverso, que torna uma

desagradável agressão direta, mediante ao insulto ou a crítica, na intenção de humilhar de maneira covarde. O narcismo explica essa atitude irônica, o indivíduo não satisfeito teme ser ofendido e com isso agride dissimuladamente para garantir sua defesa (Mira y López, 2012).

O **humorismo**, que não se trata de bom-humor, e sim de uma atitude de fazer rir enquanto diminui o outro, diferente do bom humor. Quanto mais a “rejeição” de outro sujeito ou pessoa, maior a facilidade de fazer piada com o objeto envolvido, se envolve apenas com o que odeia, que não aceita e transforma o humorismo para afetar (Mira y López, 2012).

A **soberba**, que não deve ser confundida com o orgulho, pois se trata de uma atitude depreciativa, provocativa. O soberbo transmite aos outros uma imagem torcida do que realmente é, posturas como andar de cabeça erguida, ou falar forte fazem parte desse “teatro”. Isso acontece como retribuição do fracasso já vivenciado em algum momento da vida, sendo ofendido e/ou humilhado. Desta forma, se camufla porque sente insegurança, e isto provoca excesso de raiva, fazendo – o portar uma postura soberba frente à vida (Mira y López, 2012).

Neste sentido, considera-se a ironia, o humorismo e a soberba como expressões de raiva nutridas por emoções hostis.

1.1.2 Práticas qualificadoras e violência

Há tempos os atos violentos se tornam mais comuns entre as relações, com o intuito de destruir, atribuindo ao outro menor valor. Nas palavras de King Jr (2015) “na raiz de toda forma de violência se encontram a falta de altruísmo e a desvalorização do outro” (KING JR, 2015, p. 318). Pode-se compreender a violência como uma ação ou reação provocada por atitudes hostis e agressivas contra os indivíduos, com indiferença diante do sentimento do outro, não vivenciando a capacidade empática.

Cotidianamente pode-se perceber inúmeras situações de violência, seja ela física, mental e/ou emocional. De acordo com King Jr (2015) ver o outro de uma maneira sempre desfavorável destacando especialmente seus defeitos e descartando as qualidades é consequência do ódio “a agressividade decorrente do ódio implica uma categorização rígida em que vê o adversário como essencialmente mau, e a si mesmo como justo e bom” (KING JR, 2015, p. 319). Os efeitos evidentes da animosidade

causam primeiramente mal a quem o sente, e não necessariamente a quem se quer atingir,

Perdemos a paz interior, já não fazemos nada corretamente, digerimos mal [...] tornamos impossível a vida daqueles que convivem conosco [...] ficamos cada vez mais sós [...] enquanto abrigarmos dentro de nós este inimigo interior que é a ira ou o ódio, de nada adiantará destruir hoje nossos inimigos exteriores, amanhã surgirão outros (KING JR, 2015, p. 319).

Ora, ver o outro constantemente como mal o trará vários inimigos e sempre surgirão novos até perceber o outro com o seu suficiente valor. A desvalorização do outro desta forma está intrínseco a origem de toda violência, surgidas pela sede de vingança (ligado ou egocentrismo), ao ego ameaçado e/ou ao prazer de fazer o mal. Sobretudo, para King Jr (2015) é importante compreender que o agressor pode ser a vítima de seu próprio ódio: “Enquanto o ódio de um gera o de outro, o ciclo do ressentimento e das represálias não tem fim” (KING JR, 2015, p. 320). Atribuir um grande valor a uma vingança pode acarretar a violência, de fato é considerável sentir aversão a algumas situações de opressão e injustiça, no entanto a sede de vingança surge como impulsionador para a violência.

Pessoas que se sentem ameaçadas e/ou com o ego ferido geralmente são pessoas que supervalorizam suas qualidades e sua imagem, por isso, sentem-se ameaçadas pela opinião alheia, ao se sentir vulneráveis podem se tornar perigosas, “qualquer interlocutor que lhe falte com respeito e os ofenda, mesmo que de leve, com certeza receberá de chofre uma resposta hostil” (KING JR, 2015, p. 323). Percebe-se que a escassez da humildade o eleva a um lugar superior e as respostas hostis aparecem com frequência,

Quando somos confrontados a críticas, podemos reagir de duas formas: ou estimamos as críticas legítimas e revisamos nosso autoconceito, ou não apreciamos de modo algum as críticas e as rejeitamos. Consideramos o outro mal-intencionado, ignorante, ou que nutre um preconceito desfavorável a nosso respeito. Nesse caso, a reação mais comum é a raiva (KING JR, 2015, p. 324).

De acordo com King Jr (2015) indispensavelmente ambas as partes devem ser ouvidas, para compreender e analisar a situação da vítima e do agressor, com o intuito de evitar novas erupções de violência. Para King Jr (2015) os sujeitos autores da

violência apresentarão os fatos minimizando sua culpa, por sua vez a vítima exagerando o mal sofrido na situação e o agressor diminuindo sua culpa diante da ação. É importante tentar compreender os motivos do agressor, por exemplo: o estágio de latência, o que marca o início dos estímulos e o início das reações. A latência das emoções pode ser compreendida como período em que os sujeitos estão guardando as emoções, e em um momento inesperado, ao ver o outro de maneira hostil gera possivelmente uma resposta violenta. Em suma, pode-se entender que a latência das emoções mais a hostilidade, possivelmente irá gerar a violência.

De acordo com King Jr (2015) “diversos criminalistas revelam que a maioria dos atos de violência decorrem de hostilidade mútua, provocações recíprocas e escalada da animosidade durante altercação” (KING JR, 2015, p. 325), ou seja, a violência é resultante de diversas discussões em que ambos se exaltam e xingam um ao outro. Desta forma “para compreender as condutas de defesa e de ataque, é infinitamente mais útil questionar-se sobre as relações do indivíduo com os outros, e com ele próprio, do que invocar a ação de uma misteriosa pulsão de morte” (KING JR, 2015, p. 334).

Um fator principal segundo o autor que se opõe ao mal é o altruísmo, “o amor altruísta age como um antídoto direto do ódio, quanto mais nós o desenvolvemos, mais o desejo de prejudicar amenizará para finalmente desaparecer” (KING JR, 2015, p. 347). Trata-se de dar lugar ao altruísmo, permitindo nos envolver verdadeiramente como o outro, como uma pessoa de suficiente valor.

A ira é vista de diferentes formas que transmuta de sociedade para sociedade, contudo é possível reconhecer métodos recorrentes da ira. Em uma sociedade baseado na interdependência, as pessoas vivem bem e necessitam umas das outras, geralmente são sociedades precárias, e essa dependência surge, sobretudo pela sobrevivência “no seio de algumas dessas sociedades, a ira quase nunca emerge e a agressão é rara” (OATLEY; JENKING, 2002, p. 355). De acordo com as autoras os índices de ira das crianças dessas sociedades ao se frustrarem são raros, pelo fato da ira ir de acordo como aquele evento foi interpretado. Nas sociedades interdependentes o eu é vivido como eu-nós, pensando nos demais e confiando nas relações:

As pessoas não se vêem a elas próprias como autonomamente separadas das outras. Consequentemente não vivem elas próprias experiências de frustrações nem são desapontadas por outras. Se a ira interpessoal tivesse que ocorrer, expressaria a ruptura dos elos interdependentes entre as pessoas, um sinal de destruição no seio do grupo. Seria como se alguém se virasse contra si próprio numa

sociedade individualista, um alto mutilação ou suicídio (OATLEY; JENKING, 2002, p.355).

De acordo com Oatley e Jenkins (2002) em uma sociedade de culturas individualistas a ira pode ser predominante, em contraste com as relações interdependentes, o eu é afirmado contra os outros, que está baseado no poder, agressividade e vingança, tornando uma sociedade extremamente agressiva. A ira em uma sociedade individualista é um impulsionador para realizar feitos que seriam incapazes sem a ira: “os relatos narrativos de façanhas agressivas esforçam-se por explicar como um homem ficou encolerizado para mostrar como a sua cólera criou a coragem e justificou o morticínio que se seguiu” (OATLEY; JENKING, 2002, p. 356).

De acordo com Oatley e Jenkins (2002) a agressividade é uma resposta dos comportamentos conflituosos. Como também, a hierarquização, “emocionalmente estas hierarquias são negociadas por manifestações ameaçadoras de cólera e manifestações complementares de deferência, ou por verdadeiras lutas que originam um vencedor e um vencido” (OATLEY; JENKINGS, 2002, p. 349). Assim, estar em uma posição na hierarquia seja ganho ou defendido durante um tempo pode desenvolver alianças entre algumas pessoas, as que tenham o mesmo interesse, haverá a existência de cuidados mútuos e favores de um com o outro, se protegendo para se manter ou conquistar um lugar na dominância desejado.

Para muitos primatas manter alianças é uma necessidade, até mesmo os mais poderosos, como também os relacionamentos: “Assim devemos ver a típica sequência agressiva como: a) uma fase de agressão; b) um reajustamento ou reconhecimento da posição de dominância ou resolução de um outro assunto; em seguida; c) uma reconciliação na base do reajustamento” (OATLEY; JENKING, 2002, p. 350). Neste sentido, tendo em vista que a hierarquia é um elemento gerador da agressividade, só após o reajuste entre ambas as partes da posição de dominância ceder, haverá a reconciliação.

Um fator que impulsiona algumas atitudes violentas é a vingança, que frequentemente acompanha a ira. Nas palavras de Oatley e Jenkins (2002): “O que parece acontecer é que, como emoção, a vingança é altamente social: restaura um equilíbrio de poder e a sua ameaça pode dissuadir” (OATLEY; JENKING, 2002, p. 357). Em algumas sociedades a vingança está sendo prejudicial para a ordem social, sendo um ciclo em que pode gerar agressividade e perdurar por meses ou anos.

A hostilidade aparece fortemente nas relações em que um indivíduo é pertencente de outro grupo, ou que não aceite ou contribua para a dominância do processo de hierarquização existente, tornando-se alvo da hostilidade: “a preferência emocional por <<nós>> e a hostilidade em relação a <<eles>> é, com efeito, uma candidata a uma universal humana biologicamente herdada” (OATLEY; JENKING, 2002, p. 363).

Nas palavras de Oatley e Jenkins (2002),

A ira todavia, é tipicamente uma emoção que ocorre entre pessoas no seio de uma comunidade; embora algumas sociedades interdependentes evitem a ira, nas sociedades individualistas ainda não funciona para permitir a afirmação do eu nas situações conflituosas e também, normalmente a renegociação de uma relação (OATLEY; JENKING, 2002, p. 372).

Compreendendo que há diferentes culturas que vivenciam a ira de diversas formas, ainda percebe-se que a ira está ligada com relações individualmente entre pessoas, mas, sobretudo por grupos que buscam um lugar de dominação. Em sociedades interdependentes a interconfiança é primordial, como também enxergar não só a si, mas ao eu-nós em seu lugar no grupo. Já, em sociedades de cultura individualistas, afirma seu eu contra os outros, por vê-lo como menor, claramente trata-se da hostilidade, gerando ações baseada na agressividade e vingança, em busca de um lugar de poder e dominância.

De acordo com as autoras à aversão presente nas relações conflituosas, através da rejeição entre sujeitos de grupos exteriores, pode ser utilizado o termo neste contexto: o preconceito (OATLEY; JENKING, 2002). O preconceito contra um indivíduo resulta em um tratamento ao mesmo como menor, anulando os direitos humanos a grupos exteriores e o direito de se relacionar sem pré conceitos e estigmatização.

De acordo com Gonsalves (2016) vivemos em um estado anti-vida, que cada vez mais as pessoas se desligam do outro,

Vivemos uma espécie de alienação ontológica, pois, dissociados da nossa própria natureza, perdemos a nossa identidade e ocultamos por

meio de sofisticados processos cognitivos a nossa condição humana como mais um ser no interior do universo. Sob o capitalismo, todos os sentidos físicos e intelectuais, todas as emoções e sentimentos são substituídos pelo ter. Quanto mais se esteja capturado pela lógica do ter, mais se economiza com o próprio ser, com a própria vida e com a própria humanidade (GONSALVES, 2016, p. 13).

Nesses termos, essa lógica do ter influencia diretamente nas atitudes de desqualificação do outro, tendo em vista que o mais importante para essa lógica é ter *status*, uma posição de poder sobre as relações, a dominação do território e das pessoas em seu cotidiano. Um ponto importante para a transformação social dessa lógica, segundo Gonsalves (2016) é “a construção de uma sociedade baseada na equidade que começa, portanto, pelo movimento individual, pela descoberta da harmonia interior de cada um, que inclui aspectos de ordem cognitiva, emocional, física e espiritual”. Neste sentido, a lógica será de qualificar a si e as pessoas, ao invés de desqualificar, com o intuito de impulsionar a transformação social. Nas palavras de Gonsalves (2016) é o amor o fundamento das relações entre as pessoas. Amor é uma força poderosa que orienta a vida, a maior força estruturante da existência.

Cabe destacar que a importância de reconstruir a inteligência afetiva na escola e a necessidade da qualificação nas relações. De acordo com Soares (2016) “dissociar a afetividade do cotidiano escolar é negar as relações de amizade e companheirismo; e favorecer os conflitos e desavenças que acontecem na rotina da convivência” (SOARES, 2016, p. 209).

Nas palavras de Rolando Toro (2008) a afetividade é definida como “um estado de afinidade profunda com os seres, capaz de originar sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade, companheirismo” (TORO, 2008, p. 03). O quadro a seguir indica os índices de afetividade, de acordo com o autor.

QUADRO 4: Índices de afetividade	
• Capacidade de identificar-se empaticamente com as pessoas; ou seja, de sentir o outro como parte de si mesmo; • Capacidade de experimentar ternura pelo outro; • Capacidade de expressar-se e comunicar-se sinceramente; • Capacidade de dar e receber afeto; • Capacidade de luta pelo bem-estar do outro; • Capacidade de autodoação; • Capacidade de escutar o outro; • Capacidade de valorizar e qualificar o outro; • Capacidade de vincular-se com os membros da espécie humana sem discriminação de raça ou outras formas de diversidade.	

Fonte: TORO, 2008, p.20.

Os seguintes componentes estruturais da afetividade apresenta-se em: identidade, nível de consciência, nível de comunicação, ecofatores e antecedentes biográficos. Um conjunto de determinantes fundamentais da afetividade, que indica o que a falta de afetividade pode provocar como: sentimentos de inferioridade e superioridade, intolerância à diversidade, individualismo, a relação com o outro se torna defensiva e destrutiva, entre outros fatores. É importante destacar que o desenvolvimento da afetividade é importante para a formação humana, inclusive para uma boa relação com o outro, sendo esse outro próximo ou não, a afetividade é uma afinidade que move as pessoas no que diz respeito às relações (SOARES, 2016).

1.2 A Educação Popular como perspectiva norteadora

A Educação Popular é um movimento e um paradigma com o objetivo de empoderar as classes populares por meio da educação para o enfrentamento de diversas modalidades de opressão, lutando assim para uma sociedade solidária e inclusiva. (MOTA NETO, 2016).

De acordo com Carrillo (2010) a educação popular é um conjunto de práticas, atores e discursos no âmbito da educação com o desejo de contribuir em diversos seguimentos das classes populares, que se constituam em sujeitos protagonistas de uma mudança profunda na sociedade. Fazer educação popular é atentar-se à existência de um caráter político da educação e fazer a escolha da transformação da realidade, lutando por uma nova sociedade desde o fortalecimento das organizações a movimentos gestados

por setores populares. Envolvendo os sujeitos a ponto da busca à emancipação e transformação social, gerando alternativas pedagógicas, metodológicas e didáticas coerentes com a realidade.

Na visão de HOLLIDAY (2015) é importante pensar em uma educação que contribua para mudança do mundo humanizando-o, transformando as relações autoritárias de poder. Almejando formar sujeitos críticos capazes de intervir nas questões econômicas, sociais, políticas e culturais, com uma visão de racionalidade ética e emancipação.

É perceptível a desigualdade entre pobre e rico, raça e gênero na América Latina. Streck, Adams e Moreti (2010) expõem o desejo em: “Contribuir como o reconhecimento, resgate e (re) construção do pensamento pedagógico latino-americano em personagens históricos que exerceram um papel profético, antecipando possibilidades emancipatórias”.

Diante dos novos desafios e atores que surgem na educação popular é importante pensar na educação como libertação. “A educação precisa ir aonde vai a vida e ao fazer isso ela consegue dar conta dos grandes problemas humanos que ele assim resume: a conservação da existência e a conquista dos meios de fazê-la grata e pacífica” (MARTI, 2007, p. 241).

É importante neste sentido compreender a necessidade da educação ser contínua, buscando a criticidade, autonomia dos sujeitos, sobretudo respeito pelos sujeitos e pela liberdade.

Alguns elementos continuam centrais e vigentes dentre os pressupostos da Educação Popular. Hurtado (2015) mostra que a educação popular manteve seus pilares fundadores ético, epistemológico, pedagógico e político.

O marco ético tem um comprometimento com a transformação social, profundamente intrínseco ao caráter “moral”. Freire acende essa necessidade do comprometimento ético e de se manter a esperança. A ética nos guia, sendo um componente intransformável. Já a moral pode se transformar, se adaptar ao passo que o mundo se transforma (HURTADO, 2015).

A demanda epistemológica vai de acordo com seus valores e princípios, assumindo um caráter dialético que é complexo, processual, político e que visa superar os paradigmas (HURTADO, 2015).

Logo, a proposta metodológica para a Educação Popular é baseada na pedagogia do diálogo e na participação, como também na compreensão pedagógica-democrática. É

poder subsidiar ao aluno um caminho criativo, de descobertas, diálogos, aprendizagens e sobretudo amorosidade e solidariedade (HURTADO, 2015).

No marco sociopolítico, a Educação Popular assume que toda educação é, além de um ato pedagógico, um ato político, as camadas populares devem ter uma visão política formada, não podendo ser neutra nesse processo. É optar pela posição de ser justo com a humanização ou a favor da barbárie (HURTADO, 2015).

De acordo com Hurtado (2015) é importante que pilares fundadores sejam seguidos como guia pelos sujeitos, sobretudo profissionais, professores formados para subsidiar e ser ponte dos conhecimentos, que saibam fomentá-los no que diz respeito a seus direitos de maneira humanizada, trazendo comprometimento ético, caráter dialético, compreensão pedagógica- democrática, amorosa e cuidadosa.

Estamos marcados pela violência, agressão gratuita, pela pobreza, pela interrupção do direito à educação, pela saúde, pelo direito de ir e vir, pela as políticas sociais, pela intolerância religiosa, enfim, é primordial que os educadores populares que comprometam-se como pedagogos decoloniais, com a luta política e assuma, os conflitos e enfrentamentos junto com as vítimas do sistema do cenário pedagógico favorável para a construção de um novo ser humano (MOTA NETO, 2016).

A pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária (MOTA NETO, p.56, 2016).

Dentre essa perspectiva os educadores que são comprometidos com o empoderamento dos sujeitos, podem ser considerados como intelectuais transformadores, pelo próprio processo em que educam e pela dedicação e luta pela coerência ética entre a vida e o sonho (GONZALÉS, 2010). Esses educadores são como “pontes” que levam os educandos à transformação, descobertas, libertação, autonomia e possibilitam caminhos de luta pelos direitos. O educador revolucionário de acordo com Freire (1979),

Não pode esperar que esta possibilidade se apresente. Desde o começo, seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem caminhar junto com uma

profunda confiança nos homens e em seu poder criador. Para obter este resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles (FREIRE, 1979, p. 41).

A educação popular libertadora vem de encontro a essa perspectiva, ao contrapor-se as formas de opressão praticadas pela sociedade moderno/colonial, como o racismo, a violência, humilhação entre outros (MOTA NETO, 2016).

A hierarquização, desqualificação dos indivíduos e o ato de negar o outro e a violência surgem como prática opressora contra os sujeitos e violação dos direitos humanos. Para tanto, é indispensável a educação popular para a libertação com suas práticas de transformação, lutas pelos direitos, capacidade de enfrentamento, levando a soluções, resultados significativos e inversão desse quadro, sobretudo nas escolas.

De acordo com Freire (1987) a superação e a luta pela sua libertação nessas situações de opressão se fazem indispensável, sobretudo aos oprimidos,

Para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 1987, p. 19).

Ainda de acordo com FREIRE (1992) é preciso transformação do sujeito, não temendo a libertação “é que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1992, p. 79).

Mejía (2015) elenca algumas contribuições da Educação Popular:

- Construir uma especificidade da ação educativa com grupos sociais subalternos, uma ligação entre a realidade-educação, através do enfrentamento com o padrão capitalista periférico nos campos do saber e do controle político, evidenciando em suas propostas os interesses e apostas nesses setores sociais populares e tentar gerar processos de poder alternativo.
- O desenvolvimento de uma forma de poder a partir das práticas sociais educativas, visível nas eleições de governos populistas, incentivando o impulsionamento ao alternativo, a partir das classes populares.

- Desenvolver uma prática pedagógica fundamentada nos contextos, nas práticas sociais, na colaboração para a ação libertadora e transformadora. Mostrando um leque de diferentes propostas dos paradigmas clássicos da modernidade educacional, para um quarto paradigma pedagógico, o latino-americano, estabelecendo novas bases à ação política pedagógica;
- A sistematização das experiências, colaborando nas bases conceituais da prática, que significou uma ruptura com o controle e hegemonia de algumas academias sobre a produção de alguns saberes e conhecimentos.
- A construção de espaços na crítica educacional, enfrentando a ofensiva sobre a educação formal dos aparentes tecnicismos, construindo processos sociais para desmascarar esses mecanismos e construir a educação como um assunto público.

Essas contribuições se mostram ainda mais enriquecedoras quando se percebe a visível mudança em alguns campos, e que mesmo diante da resistência ao longo dos anos, surgem novos desafios, novos temas, novos atores que a Educação Popular engloba.

Existem alguns elementos que continuam vigentes e que contribuem com a Educação Popular (GUEVARA, 2006). Que são:

- O contexto e a prática como referências, um olhar cuidadoso que constitui uma das contribuições centrais da Educação Popular, permite-se partir do concreto.
- Reconhece-se como sujeito capaz de provocar mudanças. Está relacionado com a capacidade de ter autonomia, afirmar sua identidade, impulsionar processos de transformações sociais, aspectos estes fundamentais no desenvolvimento de processos emancipatórios.
- Articulação entre o pedagógico e o político, é preciso e/ou necessário um posicionamento de acordo com os sujeitos populares.

É existente também uma discussão sobre a reconfiguração no campo da Educação Popular a partir dos processos de exclusão, em diversos aspectos como feminismo, gênero. Esse campo existe a partir da resistência na diversidade, diferença e exclusão construindo práticas sociais que acreditam no encontro entre o político e o social. Assim, para Méjia (2015) as vigências da Educação Popular são:

- Transformação das estruturas políticas, econômicas e sociais, que tenham domínio ou controle de capitalismo, que provoquem exclusão, injustiça, opressão.
- Empoderamento dos atores desde o local.
- Reconhecimento dos saberes e das culturas populares, espaços privilegiados para o surgimento de novas lutas.
- Desenvolvimentos pedagógicos, como a diversidade de propostas metodológicas, direcionando para a transformação social.
- Vocação anticapitalista.

Os principais aspectos necessários a ser compreendidos para fortalecer um movimento de Educação Popular na América Latina que contribua para a transformação social são enfatizados por Hurtado (2005) tendo como premissa fundamental a coerência que equilibre a síntese entre discurso e prática, em que o discurso deve ser acompanhado de uma prática consequente.

Diante dos novos desafios que surgem na contemporaneidade junto com a necessidade de manter a esperança em um mundo melhor, tendo em vista que sem ela a luta enfraquece e titubeia, é fundamental ir à luta para que as transformações aconteçam. Um dever nosso é assumir-se como sujeito capaz de criticar e denunciar as aberrações que a ideologia neoliberal apresenta como normais, é necessário nos atrevemos anunciar às propostas e atuarmos de outra forma, reassumindo a convicção de “fazer juntos” (HURTADO, 2015).

Na visão de Holliday (2015) é preciso uma busca e reflexão em torno dos fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos de um paradigma educacional que se preocupe com as transformações sociais e uma formação plena das pessoas, para novas estruturas e relações sociais baseadas na justiça, equidade, solidariedade, paz, tolerância e respeito ao meio ambiente.

As formas de enfrentamento contra a opressão são múltiplas e envolvem diferentes fatores, desde aspectos subjetivos que envolvem a estima do sujeito até mesmo a forma de se relacionar com o outro, quer seja ele próximo ou um antagonista. Os adolescentes das classes populares, que frequentam a rede pública de ensino se inserem neste contexto quando, inseridos no movimento de enfrentamento e/ou

transgressão das situações de opressão, colocam-se como vítimas de situações que envolvem a fofoca, a discriminação, o apelido, a negação do outro. Dessa forma, colocando-se como uma prática de libertação, a educação popular pode se converter em uma prática de empoderamento dos sujeitos vítimas de violência na escola.

A educação popular é um conjunto de práticas com o objetivo de realizar uma mudança profunda na sociedade, no sentido de torná-la igualitária e solidária. Atualmente, podemos assistir nas escolas um conjunto de formas de convivência com o intuito de denegrir o outro enquanto sujeito de direitos. Neste sentido, é fundamental a realização de uma educação que se dá ao longo da vida – e esta se inicia na infância – voltada para o reconhecimento do outro como cidadão. Como prática de negação dos direitos humanos, a fofoca, apelido, xingamentos são práticas de *bullying* e negam o direito do outro de afirmar a sua identidade. Compreende-se que tais práticas de negação são formas opressoras de relacionamento interpessoal e impedem que os sujeitos fortaleçam a sua identidade.

Por outro lado, ao longo da sua trajetória histórica, a educação popular se coloca como uma prática humanizadora, voltada para a inteireza do Ser. Neste sentido, é fundamental que temas que envolvem o campo da Educação Emocional sejam colocados em pauta, posto que através dele várias temáticas que incluem as subjetividades e as espiritualidades dos sujeitos sejam envolvidas.

A educação popular, fundamentada no diálogo e no processo criativo coletivo, pode exercer um papel importante diante as situações que os adolescentes estão vivenciando nas escolas.

1.3. Tecendo a rede metodológica da pesquisa

Esta investigação é de natureza qualitativa. De acordo com GRAY (2012, p. 135) o enfoque qualitativo “é uma abordagem naturalista a qual busca entender fenômenos dentro de seus próprios contextos específicos”. Nesse enfoque é possível desenvolver perguntas e hipóteses durante todo o processo da pesquisa. Nas palavras de Sampiere, Collado e Lucio (2013, p. 33) a pesquisa qualitativa “utiliza a coleta de dados sem mediação numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação”.

A pesquisa qualitativa não se restringe apenas a uma teoria ou abordagem metodológica unificada, adequa-se a diversos métodos e posturas, inclusive o uso de observações, entrevista, questionários, entre outros. É um enfoque amplo e aberto a várias interpretações, sujeito a interpretações dos sujeitos estudados e do próprio pesquisador, seria a reflexividade, torna-se parte dos dados (GRAY, 2012).

Nesta pesquisa optei por utilizar a abordagem da Teoria Fundamentada – Grounded Theory –, que tem como intenção “ir além da descrição e gerar ou descobrir uma teoria, para um processo ou ação” (CRESWELL, 2014, p. 77). Nas palavras de Straus e Corbin (2008, p.25), o nome Teoria Fundamentada remete para a ideia de que a “teoria que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa”. Esta perspectiva possui a qualidade de ser flexível, não sendo uma teoria “engessada” ou “padronizada”, mas fundamentada em dados nos quais os próprios participantes podem guiar o processo. A Teoria Fundamentada “é um projeto de pesquisa qualitativo em que o investigador gera uma explicação geral (uma teoria) de um processo, uma ação ou uma interação moldada pelas visões de um grande número de participantes” (CRESWELL, 2014).

Para Strauss e Corbin (2008), teoria fundamentada “quer dizer teoria que foi derivada de dados, reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.25). Neste sentido, a pesquisa não se inicia com uma teoria preconcebida, o pesquisador permite que a teoria aponte um caminho a partir dos dados. Assim, o pesquisador, baseado em sinais, evidências segue as pistas dos sujeitos pesquisados para elaborar uma proposta teórica.

Uma importante característica desse método é a criatividade dos pesquisadores: “manifesta-se na capacidade dos pesquisadores de competentemente nomear categorias, fazer perguntas estimulantes, fazer comparações e extrair um esquema inovador, integrado e realista de massas de dados brutos desorganizados” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.25).

Existem conjuntos de procedimentos que devem ser usados de maneira criativa e flexível pelos pesquisadores, nos processos de codificação: construir a teoria e não apenas testá-las; obter ferramentas analíticas para lidar com os dados brutos; considerar significados alternativos para os fenômenos; ser criativo e sistemático simultaneamente; identificar, desenvolver e relacionar os conceitos que são blocos de construção de teoria (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.26).

Para este trabalho buscou-se atentar em detalhes para os procedimentos de codificação, tendo em vista que na Teoria Fundamentada se configura como um momento crucial da pesquisa:

A codificação é o elo fundamental entre a coleta dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados. Pela codificação, você define o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa. Os códigos manifestam-se em conjunto, como elementos da teoria nascente que explica esses dados e orienta a nova coleta de dados. Pela realização cautelosa da codificação, você começa a tecer dois dos principais fios teoria fundamentada: os enunciados teóricos passíveis de generalização que transcendem épocas e lugares específicos e as análises contextuais das ações e dos eventos (CHARMAZ, 2009, p.70).

O processo de codificação foi realizado em três fases: a codificação inicial, a codificação focalizada e a codificação axial.

Na codificação inicial o processo envolveu a leitura, compreensão e denominação de cada linha e segmento de dado. O objetivo foi o de, a partir da leitura realizada, abrir-se para a riqueza e multiplicidade de informações, permanecendo aberto inclusive “a todas as direções teóricas possíveis indicadas pelas suas leituras dos dados” (CHARMAZ, 2009, 72). Sob esta orientação, procedeu-se à codificação inicial, atribuindo ao segmento do dado uma ação, como estratégia de refrear a tendência de adotar previamente “teorias existentes antes que tenhamos realizado o trabalho analítico realizado” (CHARMAZ, 2009,p.74).

Os códigos iniciais possuem identidades provisórias tendo em vista que a leitura de um segmento de dado, a medida em que se amplia, pode interagir com outros segmentos. Neste sentido, a codificação inicial pode ser reformulada mediante a necessidade de um ajuste conforme os significados e ações registradas.

A codificação focalizada, mais seletiva, tratou de utilizar códigos iniciais mais significativos e/ou frequentes para realizar o trabalho de classificar, sintetizar e integrar os dados. Neste sentido, esta fase requer um trabalho de síntese e explicação dos códigos iniciais: “A codificação focalizada exige uma compreensão analítica sobre quais códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os seus dados de forma incisiva e completa” (CHARMAZ,2009, p.87).

Por fim, procedeu-se à codificação axial, na qual a pesquisadora escolhe o fenômeno considerado o centro do processo, o elemento impulsionador e explicativo da raiva nas relações escolares, para gerar uma teoria.

Straus e Corbin (2008) destacam pontos a serem considerados nesta fase:

- a. A categoria central deve possuir uma grande importância a ponto de ser geradora de uma teoria;
- b. As categorias identificadas na fase da codificação focalizada devem estar vinculadas à categoria central (todas ou a maioria delas);
- c. A categoria central só pode ser assim caracterizada se aparecer com frequência nos dados;
- d. A relação da categoria central com as categorias focalizadas deve ser lógica e consistente;
- e. O aprofundamento da categoria central permite o seu aumento explicativo e sua profundidade de análise, lançando luzes para as categorias focalizadas.

O trabalho de identificação da categoria central está em curso, posto que uma parte dos dados ainda será tratada no capítulo III desta pesquisa. Pretende-se apresentar uma proposta teórica de entendimento da raiva nas relações escolares na conclusão deste trabalho. Nesses termos, o desenho metodológico apresentado até então configura-se como um desenho emergente, derivado do estágio atual da pesquisa.

1.4 O trabalho de campo

A investigação foi realizada na Escola Municipal David Trindade, localizada no bairro de Mangabeira, cidade de João Pessoa-PB. A opção se deu por ser esta uma instituição colaboradora com os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Educação e Emocionalidade do CNPq/UFPB.

A Escola Municipal David Trindade foi fundada em 1984 e funciona nos três turnos, atendendo do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos - EJA e Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem.

Foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: o questionário aberto e a entrevista semiestruturada. O questionário aberto proporcionou a livre resposta “a vantagem é o potencial para a riqueza de respostas” (GRAY, 2012, p.282).

Para refinamento dos dados procedeu-se à entrevista semiestruturada, em que o entrevistado tem a liberdade de ser flexível com as questões no momento da entrevista, fazer outras perguntas, ou modificar a pergunta, se for necessário para obtenção de informações para a contribuição da pesquisa (SAMPHERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 426).

O roteiro da entrevista foi elaborado a partir da análise dos questionários. Nesses termos, as respostas dos alunos no questionário que permitiram a organização das entrevistas. O questionário semiestruturado totalizou sete questões sobre a raiva.

O trabalho de campo começou a ser realizado em 27/09/2016, e foi desenvolvido em três etapas. Na primeira etapa, de caráter exploratório, foi realizada a aplicação do questionário denominado “Diário das Emoções”. Tal questionário foi aberto, livre para ser respondido pelos alunos, com perguntas sobre quando determinada emoção (raiva, amor, tristeza, entre outras). Cada página do Diário correspondeu a uma emoção.

Cumpriram-se todas as orientações e formalidades rigorosamente, a confidencialidade, como também eticamente e com o consentimento da escola e alunos, bem como a aprovação do estudo e de aplicação do questionário pelo Comitê de Ética. O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba- CEP/CCS. Prot. N° 0699/16, CAAE 61927916.8.0000.5188, juntamente com os termos de consentimento assinados pelos responsáveis.

Os dados produzidos a partir da aplicação do questionário na escola integrou uma base de dados do Grupo de Pesquisa Educacional - GRUPEE, sob quais diferentes pesquisas foram encaminhadas. No caso específico deste trabalho, foi dado um recorte temático e utilizado exclusivamente as respostas sobre a emoção da raiva.

A aplicação foi realizada por componentes do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional, pelo 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 na cidade de João Pessoa-PB. Minha pesquisa é fruto desse projeto maior, uma parte dos dados, de uma emoção especificamente, a raiva, em uma das escolas que contribui com o projeto. Os discursos advindos das respostas dos questionários serão identificados por Discente 6.25 (que significa discente do 6° ano e número específico de cada diário da emoção, nesta série) e assim por diante.

A aplicação foi realizada nas salas de aula. A orientação da coordenação do Grupo de Pesquisa Educação Emocional foi para que as perguntas fossem lidas juntamente com os alunos. Alguns acompanharam a leitura coletivamente, outros responderam em outro ritmo, alguns terminando antes mesmo do grupo chegar a metade do Diário das Emoções. Os alunos demonstraram certa tensão em responder inicialmente, mas ao explicar que não precisavam se identificar e assegurar o sigilo de

suas respostas, que seriam lidas apenas pelo GRUPEE, a aceitação foi maior. As perguntas que levaram mais tempo para serem respondidas foram as de egoísmo e de amor. Os alunos foram receptivos, apesar das brincadeiras e responderam sem resistência ou recusa, fazendo perguntas quando havia dúvidas.

Os questionários foram aplicados com a colaboração de professores da escola e com a participação de todos os alunos presentes nos dias da aplicação e que consentiram participar e contribuir com a investigação. Não houve 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.

A segunda fase da investigação foi organizativa caracterizada pelo desenvolvimento de categorias de informação. Para tanto, cada página do Diário das Emoções, correspondente a uma emoção foi identificada pelo número do caderno: por exemplo, A6.20 (Escola A, 6º ano, aluno 20) 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 aplicação envolveu turmas do 3º ano do Ensino Fundamental I ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

Quadro 5- Aplicação dos questionários

Ano	Questionários Respondidos
3°	40
4°	37
5°	56
6°	93
7°	71
8°	79
9°	59

FONTE: A autora (2017)

A partir da tabulação, os dados foram refinados com a entrevista semiestruturada. No dia 06/04/2017 fui a Escola David Trindade e pactuei com a direção da escola a realização das entrevistas na escola. Optei fazer nas turmas do Ensino Fundamental II, nas turmas de 6° ano, 7° ano, 8° ano e 9° ano, com três alunos de cada turma, no turno da tarde, escolhidos aleatoriamente pela direção da escola. O termo de consentimento foi entregue para a direção, para que os pais tomassem ciência e autorizassem a participação dos alunos nesta fase da pesquisa.

No dia 17/04/2017 as entrevistas com os alunos foram iniciadas. Em um local reservado como solicitado a direção, disponibilizaram a sala de vídeo. Primeiro, preparei a sala para receber os entrevistados, de tal maneira que sentissem acolhidos. Foram entregues 12 termos de consentimento aos alunos, no entanto apenas quatro devolveram assinado pelo responsável. Alguns alunos, especificamente quatro deles, devolveram sem a assinatura, justificando que os pais não aceitaram a participação. Os demais não se pronunciaram no dia. Realizei as entrevistas com os quatro alunos, e tive a oportunidade de conhecer um vasto caminho da pesquisa, até então desconhecido por mim, na prática. Experiência de enriquecimento para pesquisa e pessoal, desde a aceitação da entrevista, até a confiança dos entrevistados. É importante destacar que em todas as entrevistas houve autorização para gravação.

Considerando pouco retorno das autorizações, houve o contato direto com os alunos no dia 26/04 passei nas salas de aulas fazendo o convite para a participação na pesquisa com a autorização da direção, mas sem a presença dela no contato com os

alunos. Foi elaborada uma carta convite (anexo) e a ela foi anexada o termo de autorização dos pais. A receptividade dos alunos foi muito grande.

Observou-se uma aceitação é maior quando uma pessoa que não compõe o quadro escolar convida os alunos para participarem da investigação.

Até então 4 (quatro) já havia sido realizada. A partir do estabelecimento do convite direto, foram realizadas mais 5 (cinco) entrevistas distribuídas nos dias 04.04.2017, 05.04.2017 e 10.05.2017. Totalizando, foram nove entrevistados, cada um com suas particularidades, apresento todos os entrevistados de forma descritiva.

O entrevistado A, um menino de 13 anos de idade, é natural e residente de João Pessoa-PB. Mora com os avós e faz curso de montagem de micro, inglês, espanhol, hotelaria e turismo. Chegou à sala bastante calmo e permaneceu assim. Baixo, magro, usando óculos com detalhes verdes, tinha cabelo liso e raspado dos lados. Usava relógio, camisa branca e calça jeans. Aparentou ser uma pessoa alegre e extrovertida. Respondeu todas as perguntas e se expressava de maneira tranquila, com uma ótima desenvoltura.

O entrevistado B é um menino de 14 anos de idade, natural e residente de João Pessoa-PB. Mora com mãe, o padrasto e dois irmãos. Faz curso de inglês. Chegou à sala tímido. Branco, cabelo grande, liso, passava um pouco mais dos ombros, rouco. Usava relógio e cordão artesanal, com uma camisa preta com alguns detalhes branco e de calça jeans. Aparentou ser tímido e sério. Falou bem, mas por vezes desviava o olhar, fixando em outro lugar ao falar. Não fixava o olhar na entrevista, olhava para baixo, ou um pouco mais acima do meu rosto e para mesa. Mexia um pouco as mãos em movimentos circulares, demonstrando nervosismo em algumas questões. No começo da entrevista disse que preferia não gravar, mas ao conversar e explicar a pesquisa e importância de sua contribuição ele aceitou sem problemas.

A entrevistada C, uma menina de 12 anos de idade, é natural e residente de João Pessoa-PB. Mora com mãe, pai e duas irmãs. Chegou à sala com um sorriso tímido, baixa, magra, branca, cabelo grande e liso, sem maquiagem, com brincos pequenos e uma pulseira delicada. Aparentou uma tristeza. De blusa rosa e uma calça jeans, falou com facilidade, mas em vários momentos da entrevista ao se referir à situações que vivenciava, chorou bastante, pausando a entrevista várias vezes. Tremia e não conseguia concluir as respostas, mas respondeu a todas. Após a última pergunta, ela ainda ficou um pouco na sala porque estava sem condições de voltar a sala de aula no momento, só depois de uns 20 minutos que retornou a sala.

A entrevistada D é uma menina de 12 anos de idade, natural e residente de João Pessoa-PB. Mora com a avó, avô, tio, mãe, padrasto e irmã. Chegou à sala com um sorriso extrovertido, branca, gorda, cabelo cacheado, sem maquiagem, com brincos pequenos e cordão, aparentando ser uma pessoa alegre, que fala bastante e comunicativa. Com a blusa o uniforme da escola e calça jeans, falava rápido, sem pausa para descanso. Em alguns momentos mexia as mãos, com se estivesse ansiosa para falar tudo que estava pensando.

O entrevistado E é um menino de 11 anos, natural de Natal-RN e residente de João Pessoa-PB. Mora com os avós. Chegou à sala de cabeça baixa, branco, alto, com o cabelo cacheado grande, de relógio, aparentou ser tímido e com um olhar perdido, distante e sério. Vestia uma blusa branca e uma calça jeans, falando baixo e por várias vezes foi muito objetivo e direto, com poucas palavras.

A entrevistada F é uma menina de 13 anos de idade, natural e residente de João Pessoa-PB. Mora com a mãe, o pai e dois irmãos. Chegou à sala ansiosa para ser entrevistada. Negra, cabelo crespo, magra, com brincos grandes, de maquiagem (sombra, lápis e batom), com várias pulseiras de cor. Aparentou ser uma pessoa alegre e comunicativa. Com uma blusa preta e calça jeans, falava bem, respondendo todas as perguntas cautelosamente e a todo o momento olhando para mim.

A entrevistada G é uma menina de 13 anos de idade, natural e residente de João Pessoa-PB. Mora com os avós. Chegou à sala séria, alta, loira, cabelo crespo, amarrado, magra, com a voz rouca, com um brinco pequeno. Aparentou ser uma pessoa séria com um olhar triste. Com a blusa do uniforme escolar e calça jeans, respondeu todas as perguntas, falando de situações que passou na vida. Em alguns momentos diante de suas lembranças, ela se altera e bate na mesa repetidamente até terminar de falar do assunto. Procurava desviar o olhar da entrevistadora.

A entrevistada H é uma menina de 10 anos de idade, natural e residente de João Pessoa-PB. Mora com a mãe e dois irmãos. Chegou à sala um pouco tímida, mas sorridente, morena, cabelo cacheado, gorda, com brincos grandes. Aparentou ser uma pessoa tímida e alegre. Com a blusa do uniforme da escola e a calça jeans, gesticula bastante ao falar, fala bem e responde todas as perguntas bastante direta, desviando poucas vezes mexendo nas suas unhas.

A entrevistada I é uma menina com 11 anos de idade, natural de Parelhas- RN e residente de João Pessoa-PB, mora com a mãe biológica, a mãe adotiva, o pai e três irmãos. Chegou à sala apressada e ansiosa, pequena, cabelo preto, olhos grandes,

morena, magra, com brincos pequenos e relógio. Aparentou ser ansiosa e alegre. Com a blusa do uniforme da escola e calça jeans, se balança na cadeira em vários momentos da entrevista. Falava muito rápido. Demonstrava ansiedade, querendo falar todo tempo, gesticulando bastante.

Em termos de síntese, apresenta-se o seguinte quadro:

Quadro 6- Identificação dos sujeitos entrevistados

Entrevistado A	13 anos, 7º ano, mora com o pai e avô, natural de João Pessoa- PB.
Entrevistado B	14 anos, 9º ano, mora com a mãe padrasto e dois irmãos, natural de João Pessoa- PB.
Entrevistada C	12 anos, 8º ano, mora com a mãe, pai e duas irmãs, natural de João Pessoa – PB.
Entrevistada D	12 anos, 6º ano, mora com os avós, tio, mãe, padrasto e irmã, natural de João Pessoa- PB.
Entrevistado E	11 anos, 6º ano, mora com os avós, natural de Natal- RN.
Entrevistada F	13 anos, 6º ano, mora com os pais e dois irmãos, natural de João Pessoa- PB.
Entrevistada G	13 anos, 6º ano, mora com os avós, natural de João Pessoa- PB.
Entrevistada H	10 anos, 6º ano, mora com a mãe e dois irmãos, natural de João Pessoa- PB.
Entrevistada I	11 anos, 6º ano, mora com a mãe de sangue e a mãe adotiva, o pai e três irmãos, natural de Parelhas- RN.

FONTE: A autora (2017)

Ao me deparar com a situação de alguns entrevistados, percebi e vivenciei a questão do envolvimento e do distanciamento do pesquisador na pesquisa. A realidade por várias vezes é dura ou inesperada e algumas situações têm o poder de envolver a pesquisadora. Neste momento aprendi na prática a operar um distanciamento, criando mecanismos de proteção do ponto de vista analítico, a fim de que não houvesse perturbação de forma a impedir uma aproximação minimamente realista à questão.

1.4.1 Organização e Análise dos Dados

O processo de codificação na Teoria Fundamentada é a base da sua análise: “A codificação é o elo fundamental entre a coleta de dados e o desenvolvimento de uma

teoria emergente para explicar esses dados. Pela codificação você define o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa” (CHARMAZ, 2009, p.70).

A codificação diz respeito à criação de um conjunto de códigos, a partir do que é observado nos dados. Os pesquisadores têm a autonomia de construir os códigos, refletindo as suas perspectivas.

O esforço de desenvolver um sistema de codificação reverte para a necessidade de organizar em unidades o material coletado. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 221),

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representa estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros. Algumas das categorias de codificação surgir-lhe-ão à medida que for recolhendo dados.

Nesta pesquisa, utilizamos os “códigos de atividade”. Bogdan e Biklen (1994, p. 226) entendem que “os códigos que são dirigidos a tipos de comportamento que ocorrem regularmente designam-se por códigos de atividade”. Estes comportamentos podem ser relativamente informais e proporcionar códigos”, tais como “fofoca”, “apelido”, “xingamento”, “mentira”.

Fontanella et al (2011) registra que o processo como amostras fechadas por saturação teórica, “fechar” a amostra seria definir um conjunto que irá subsidiar a análise interpretativa dos dados. Para eles deve-se “interromper a coleta de dados quando se constata que elementos novos para subsidiar a teorização almejada não são mais depreendidos a partir do campo de observação” (FONTANELLA et al, 2011, p. 389).

A saturação acontece quando a interação entre campo e pesquisador não fornece elementos que possam aprofundar na teorização. Os autores através de passos procedimentais sugeridos em tabela aprofundam uma proposta de técnica de tratamento de dados, para melhor compreensão da saturação.

Tabela 1

Passos procedimentais para constatação da saturação teórica

Passo 1: disponibilizar os registros de dados “brutos”	Todos os pesquisadores têm acesso os registros integrais de áudio e aos transcritos, desde as primeiras coletas
Passo 2: “imersão” em cada registro	São feitas leituras e audições individuais, visando a identificar núcleos de sentido nas manifestações dos sujeitos participantes
Passo 3: compilar as análises individuais (de cada pesquisador, para cada entrevista)	Aqui, as entrevistas são o foco: compilar os temas e tipos de enunciados identificados em cada uma delas, por cada um dos pesquisadores do grupo (instruindo as pré-categorias ou a eventuais novas categorias)
Passo 4: reunir os temas ou tipos de enunciados para cada pré-categoria ou nova categoria	Aqui, os temas ou tipos de enunciados são o foco: depois de cada entrevista ser analisada pelos pesquisadores, agregam-se as falas consideradas exemplares dos núcleos de sentido identificados
Passo 5: codificar ou nominar os dados	Nominação dos temas e dos tipos de enunciados contidos em cada pré-categoria ou nova categoria
Passo 6: alocar (numa tabela) os temas e tipos de enunciados	Agregando-os para cada (pré-) categoria e destacando quando se deu a primeira ocorrência
Passo 7: constatar a saturação teórica para cada pré-categoria ou nova categoria	Isso ocorre quando novo temas ou tipos de enunciados não são, de maneira consistente, acrescentados após novas entrevistas
Passo 8: “visualizar” a saturação	Transformação da tabela em um gráfico, possibilitando, para cada categoria analisada, uma constatação visual da “saturação”

FONTE: FONTANELLA et al (2011, p. 391)

O processo de saturação da coleta e dados é um momento cauteloso de e atenção com os dados. Deve-se interromper a coleta de dados, quando as categorias estiverem saturadas “quando a coleta de dados novos não mais desperta novos *insights* teóricos” (CHARMAZ, 2009, p. 157).

Considerando que o objeto da Teoria Fundamentada é a construção de uma teoria a partir dos dados, a observância do contexto macro e micro no qual o fenômeno está inserido, compreender as relações de ações e as formas de interação subsequentes configuram passos analíticos importantes (STRAUSS e CORBIN, 2008). Este processo teórico-metodológico está sendo realizado considerando a proposta analítica de Corbin e Straus (2008) denominada Modelo Condicional/Consequencial, um mecanismo de

codificação que inclui: as condições/consequências macro e micro do fenômeno, não apenas narrando a situação de forma jornalística, mas um relato descritivo denso que especifique a natureza das relações; as formas de integração entre os níveis macro e micro, posto que não são dissociados; as condições e consequências de existência do fenômeno no grupo estudado; a análise dos processos de interação, que não estão restritas às pessoas do estudo, posto que podem ter um impacto para além das relações estudadas (STRAUSS e CORBIN, 2008).

2. DESQUALIFICAÇÃO DO OUTRO E RELAÇÕES DE PODER

Esse capítulo trata das primeiras manifestações da raiva na escola. Ela aparece vinculada à violência verbal, especificamente através da prática da fofoca e do apelido, atitudes corriqueiras no universo do adolescente. Neste sentido, busca-se discutir a fofoca enquanto um mecanismo de desqualificação do outro e, portanto, como um instrumento de poder utilizado nas relações sociais, assim como os apelidos, fonte de atitudes preconceituosas que geram práticas de desrespeito entre os adolescentes.

2.1 As configurações de poder entre os indivíduos

A prática da fofoca e do apelido na escola é fortemente marcada por reações de raiva, hostilidade e desconforto para alguns adolescentes que são vítimas desses mecanismos de desqualificação, em especial aqueles que se colocam socialmente em um lugar de inferioridade diante dos outros, possuindo uma estima baixa. Dos estímulos desencadeadores da raiva entre adolescentes identificados nesta pesquisa, o mais recorrente foi a fofoca. A irritação ou mesmo fúria diante deste tipo de processo desqualificador faz parte das relações escolares já que a escola, como tantos outros espaços institucionalizados, também se configura como lugar de convivência social.

Neste sentido, podemos afirmar que a escola não apenas aceita ou reproduz as fofocas vindas “de fora”, do que lhe é exterior: a escola produz um conjunto de fofocas particulares, próprias da sua institucionalidade e que nasce da convivência escolar. Para compreender esta questão buscamos as reflexões sociológicas de Norbert Elias acerca dos processos desqualificadores utilizados como possibilidades de manutenção de poder de determinados grupos sobre outros. Consideramos que os estudos de Norbert Elias podem elucidar pontos fundamentais que constituem os mecanismos de sustentação de práticas desqualificadoras, em particular, da fofoca e do apelido.

Elias e Scotson (2000) discutem essa questão na relação entre estabelecidos (grupo de moradores antigos) e os *outsiders* (grupo formado pelos novos moradores do bairro), na pequena comunidade Winston Parva, Inglaterra. O objetivo da pesquisa era descobrir o porquê do alto índice de delinquência nesses dois povoados. Durante a investigação, os pesquisadores tiveram a oportunidade de descobrir um problema maior: a relação entre os moradores mais antigos do bairro e os moradores mais recentes. Ao

longo do tempo, apesar do índice de delinquência diminuir, as impressões dos mais antigos não mudavam a respeito dos novos povoados. Nesses termos, uma questão emergiu: quais seriam as razões que fizeram permanecer uma percepção sobre a identidade de um grupo social, a despeito de mudanças registradas no âmbito econômico ou social?

O aprofundamento da questão permitiu Elias e Scotson (2000) identificar processos afirmativos de autoimagem criados pelo grupo de estabelecidos, que se enxergavam – e se comportavam – como os “melhores” e “superiores”, diante daqueles novos moradores considerados estranhos e inferiores.

A prática dos antigos residentes de Winston Parva era de “rejeição ao convívio com os recém-chegados e os estigmatizam de maneira branda, porém implacável, como pessoas de menor valor” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 37). Assim, o grupo dos estabelecidos ao se protegerem e lutarem pelas perpetuações dos seus modos e padrões, buscavam-se afirmar como superior, impedindo a aproximação dos recém-chegados, os *outsiders*.

É interessante destacar que a manutenção das relações de poder instituídas criaram dois tipos de mecanismos identitários utilizados pelos estabelecidos: o carisma grupal e a desonra grupal. A carisma de grupo é uma atribuição do próprio de estabelecidos a eles mesmos, como maneira de superioridade. A desonra grupal, atribuída aos *outsiders* pelo grupo de estabelecidos, se referem às características “ruins” do grupo:

O tipo de relação entre estabelecidos-*outsiders*, no que diz respeito ao carisma grupal e desonra grupal merece um momento de consideração, pois fornece um indício da barreira emocional erguida nesse tipo de figuração pelos estabelecidos contra o *outsiders*. Mais do que qualquer outra coisa, talvez, essa barreira afetiva responde pela rigidez, amiúde extrema, da atitude dos grupos estabelecidos para com os grupos *outsiders* – pela perpetuação do tabu contra o contato mais estreito com os *outsiders*, geração após geração, mesmo que diminua sua superioridade social ou, em outras palavras, seu excedente de poder (ELIAS; SCOTSON, 2010, p. 25).

Esta é uma questão importante porque revela que as relações de poder instituídas são nutridas por uma rede de significação que imprime uma identidade aos sujeitos individuais ou coletivos. Qualquer mudança nesta balança de poder requer,

necessariamente, uma reconfiguração na imagem e na autoimagem do grupo, quer seja ele estabelecido ou *outsiders*.

Outra característica dos estabelecidos é a força grupal. Na organização do grupo dominante é necessário que todos se submetam as regras e normas para se manter no *status* de superioridade e de poder. Já no grupo dos *outsiders*, os membros estão isolados do primeiro grupo e são vistos como anômicos, estando individualmente ou em grupo, não conseguindo se estabilizar enquanto grupo.

Elias (2000) constata que qualquer relação que um membro dos estabelecidos tiver com um indivíduo dos grupo dos *outsiders* é motivo de desrespeito. Além disso, ao manter um contato com o grupo *outsiders*, o membro estabelecido pode ficar em ameaça de “infecção anônima” por ter descumprido regras e tabus de seu grupo. Segundo o autor, qualquer tipo de contato com os *outsiders* colocariam em risco as defesas arraigadas dos estabelecidos e seriam compreendidas como “desrespeito às normas e tabus coletivos, de cuja observância dependem o status de cada um dos seus semelhantes no grupo estabelecido e seu respeito próprio, seu orgulho e sua identidade como membro de um grupo superior” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 26).

A influência que um grupo social pode exercer sobre outro é fartamente demonstrada por Elias. Esta influência possui aspectos políticos, sociológicos e ideológicos e também está presente na família e na escola. Um grupo com uma forte influência e grau de coesão consegue influenciar a conduta de membros a seu favor e contra outros grupos:

Uma vez que uma ou outra forma de luta intestina – seja ela surda ou declarada e ruidosa – é sempre um traço dos grupos coesos, o rebaixamento da posição de um membro dentro da ordem hierárquica interna do grupo reduz sua capacidade de se manter firme na competição interna pelo poder e pelo status; nos casos mais graves, pode deixa-lo sujeito à pressão dos boatos depreciativos sussurrados à boca pequena ou até à franca estigmatização dentro do grupo (sem que ele possa revidar), que pode ser tão implacável e contundente quanto à estigmatização dos *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2010, p. 39-40).

Dessa forma, seja qual for a luta, silenciosa ou conturbada, pode existir o rebaixamento da posição de um sujeito. A ordem hierárquica reduz a força do sujeito, a condição dele se manter no poder ou no *status*. Logo, em alguns casos, o sujeito pode ficar, refém de boatos pejorativos vindo de membros do próprio grupo, sem ter chance

de esclarecer ou de se defender – cabe a ele apenas aceitar a crítica e rebaixar-se, para manter-se no grupo.

Por outro lado, para manter o *status* e sua posição social no grupo, ao se sentir ameaçado ou apenas pelo prazer em se afirmar em seu lugar de autoridade, o indivíduo que pertence ao grupo dos estabelecidos pratica a depreciação do outro, usando artifícios como a desqualificação, a fofoca e a mentira. Também é comum identificar a desqualificação como piadas ou brincadeiras desagradáveis que, além de provocarem o riso entre os presentes, também afirmam o lugar do outro: aquele que pode ser motivo de desdém, de comentários jocosos, aquele que é menor e inferior. Os boatos aparecem neste contexto como uma prática covarde de estigmatização, na medida em que cria uma narrativa sobre o outro, colocando-o refém de uma teia invisível, sem possibilidade de defesa (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Assim, a fofoca é uma desqualificação do outro, ao mesmo tempo em que é um mecanismo de afirmação do lugar social de poder que o sujeito, pertencente ao grupo estabelecido, tem para declarar sua dominância. Isso significa que a fofoca é um instrumento dos estabelecidos para desqualificar e desestabilizar, individual ou coletivamente, indivíduos pertencentes ao grupo *outsiders*.

Como os estabelecidos se mantinham como “minoridade privilegiada” e os *outsiders* como “maioria desprivilegiada”, sob o olhar dos estabelecidos, a maioria não podia alcançar o seu *status*. Isto ocorre também porque, além da cotidiana desqualificação, o próprio grupo de *outsiders* interiorizava a imagem produzida de si, considerando-se menor, necessitando do reconhecimento do grupo dos estabelecidos.

Esta hierarquização pertence a várias relações. Um fato importante é que a minoria domina a maioria, o poder de algumas pessoas é tão marcado que as outras pessoas permitem e aceitam serem classificadas abaixo de outras. Ou seja, uma minoria organizada e unida pode exercer poder sobre uma maioria de indivíduos não organizados e desunidos.

Na escola, o poder do grupo dos estabelecidos incentiva seus membros a agir da maneira em que acredita ser o melhor para ele, para que não deixe seu lugar de poder. Criam-se diferentes regras comportamentais para que o grupo se mantenha com a identidade fortalecida, ao mesmo tempo em que, para afirmar sua identidade, desqualifica e humilha o outro diariamente na escola, em forma de fofoca. Inventar e denegrir as pessoas que não pertencem ao grupo de estabelecidos é razão de satisfação.

Cabe destacar que nas relações escolares existem grupos de alunos estabelecidos e grupos de alunos *outsiders*, o que gera situações de depreciação, de abuso de poder, de preconceito pelas diferenças, isto é desqualificação do outro de não respeito às diferenças. Tal situação não passa despercebida no âmbito da escola pelos sujeitos: no cenário escolar, os desdobramentos dessas práticas são perversos e não escapam à denúncia daqueles que são vítimas de situações opressoras.

Chamada de “mexerico”, “conversa fiada”, “papo furado”, a fofoca é o ato de falar de terceiros, de fazer circular informações sobre a vida de uma ou mais pessoas. Pode ser direcionada a um indivíduo especificamente ou ao seu grupo pertencente. De acordo com Elias (2015), o poder não é um amuleto pertencente a uns e outros não, é marcado por uma característica estrutural em todas as relações humanas. Para compreender esta questão utilizaremos a metáfora de Elias (2015) sobre o jogo, pois ela indica as formas relacionais de poder em diferentes configurações.

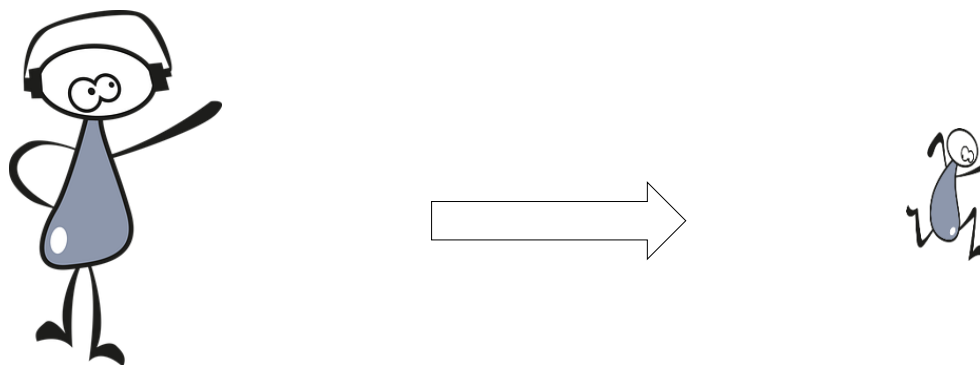
A utilização de modelo de jogos de competição para compreender as formas relacionais de poder é assim assumida por Elias (2015, p.81):

Ao utilizarmos os modelos de jogos de competição para tornar evidentes as configurações de poder, o conceito “relação de poder” é aqui substituído pelo termo “força relativa dos jogadores”. Contudo, é obvio que a “força” do jogo de um jogador varia relativamente ao seu adversário. O mesmo acontece com o poder, e com muitos outros conceitos da nossa linguagem. Os modelos de jogos ajudam a mostrar como os problemas sociológicos se tornam mais claros e como é mais fácil lidar com eles se os reorganizarmos em termos de equilíbrio, mais do que em termos reificantes.

Sob esse ponto de vista, os modelos de jogos mostram claramente as configurações de poder e a força do indivíduo em seu lugar na relação de poder. O equilíbrio de poder vai estar presente em todas as interdependência de pessoas (ELIAS, 2012). Elias apresenta 4 (quatro) configurações, compreendidas pelo autor como modelos de jogos. Utilizaremos seu modelo para compreender a fofoca como modelo inspirador, renomeando-o: II (indivíduo-indivíduo); IG (indivíduo-grupo); GI (grupo-indivíduo); GG (grupo-grupo).

A configuração II (indivíduo-indivíduo) apresenta-se da seguinte forma:

Configuração da fofoca II (indivíduo a indivíduo)



FONTE: A autora (2017)

Nesta configuração um indivíduo fofoca de outro indivíduo. Conforme Elias (2015), este modelo é denominado jogos de duas pessoas. Neste caso, a fofoca é direcionada para a pessoa, por outra que estabelece um poder. Não envolvendo terceiros. Uma pessoa nessa relação está mais fortalecida do ponto de vista do poder, inclusive tem o controle de algumas ações da vítima, pelo poder de dominação de comportamento do outro. Segundo os adolescentes entrevistados,

Fofoca quando uma pessoa faz uma coisa e outro vê e vai contando, contando até chegar à outra pessoa (Entrevistada C)

[a fofoca se mostra] Contam para mim que a menina, por exemplo, minha amiga passou um batom de outra e a outra disse que a menina estava com boqueira, chegou até mim, não chegou até ela, mas eu como sou a melhor amiga dela eu falei (Entrevistada D)

Ou é de uma pessoa ou é da vida de uma pessoa [silêncio] (...) Tipo fulano falou que a vida da pessoa é assim, assim e assim, diz que ele quer matar, mas ele não quer fazer isso (Entrevistado E)

[O motivo da fofoca] foram dizer ao meu avô, dizendo que eu estava tirando foto nua, e isso mais isso me doeu tanto, fiquei muito decepcionada porque o meu avô tirou tudo meu, mas eu não estava nem aí, entendeu? Mas o que mais me doeu foi que foram dizer que eu tinha tirado foto nua e mandado para as pessoas, então assim eu me

senti só, porque eu tinha só meus avós, pronto aí desapareceu do mundo aí eu me senti só, aí eu tentei me suicidar, peguei uma faca, enrolei no casaco, daí eu pensei, pensei, pensei aí fui lá e devolvi, depois eles descobriram que eu estava com uma faca, mas não falaram nada, eu vi que eles sabiam mais não falaram nada
(Entrevistada G)

De acordo com Elias, um jogo entre duas pessoas possibilita uma proporção de igualdade entre as partes. Nesse sentido “B não pode ser tão forte como A, mas tem de ter uma certa força – se ele fosse zero não haveria jogo” (ELIAS, 2015, p. 88).

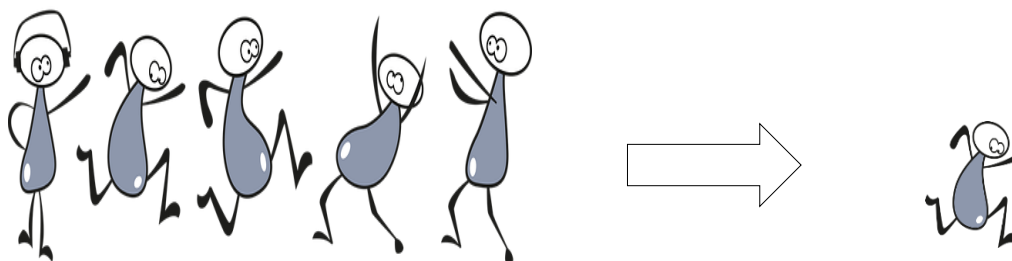
Dependendo da proporção de poder entre ambos, um ou outro poderia determinar até que ponto é possível responder conforme o indivíduo mais empoderado espera. O indivíduo que está na relação de poder de forma superior produz uma capacidade de determinar o comportamento e ações do outro, mas não exerce total controle sobre o indivíduo. Nas palavras de Elias:

Embora o controle sobre o jogo não seja absoluto, pode em grande parte determinar o seu curso (o processamento do jogo) e, portanto, também em seu resultado. Ao interpretarmos este modelo, é importante fazer esta distinção o conceptual entre dois tipos de controlo, que resultam da força bastante superior de um dos jogadores; por um lado, o controlo que ele pode exercer sobre o seu adversário e, por outro, o controlo que como tal lhe é dado sobre o decurso do jogo (ELIAS, 2015, p. 89).

O ato de focar de uma pessoa não determina totalmente o seu “poder” sobre o outro. Porém, nesta relação de um indivíduo para outro indivíduo, há uma proporção de poder. Se o indivíduo possibilita, de forma consciente ou involuntariamente, esse poder ao outro, coloca-se à mercê das determinações e dificulta a mudança de transformação dessa configuração: “À medida que a desigualdade de forças dos dois jogadores diminui, resultará da interpenetração de jogadas de duas pessoas individuais, um processo de jogo que nenhuma delas planeou” (ELIAS, 2015, p. 89). Se isso acontecer proporcionalmente, menos poder terão os dois indivíduos, podendo acabar com a relação de dominação. Mas se um indivíduo está com poder, enfraquece a possibilidade do indivíduo adversário controlar a situação.

A configuração GI (grupo de pessoas a um indivíduo) apresenta-se da seguinte maneira:

Configuração da fofoca GI (grupo de pessoas a um indivíduo)



FONTE: A autora (2017)

Nesta configuração, um grupo de pessoas fofoca sobre um indivíduo. Elias (2015) denomina esta configuração de jogos multipessoais a vários níveis. O número de pessoas dos grupos é indefinido, ao indivíduo cada vez mais se torna difícil de acompanhar o grupo e se sentir impotente é uma característica. Com relação à fofoca, nesta configuração o indivíduo sozinho fica em desvantagem visível, já que o número de pessoas é grande são diversas formas de atingi-lo, pois existe um grupo coeso que o ofende. Qualquer possibilidade de mudança na relação de poder desta configuração exigirá que o jogador individual esteja em posição de ver esta configuração de modo a poder decidir qual a jogada que lhe dará melhor oportunidade de ganhar ou de se defender contra o ataque do adversário (ELIAS, 2015, p. 92).

De acordo com a fala dos adolescentes entrevistados:

Eu fico muito mal porque assim sempre foi desde dos primeiros anos que estudei nessa escola que o povo fala de mim, as vezes eu até deixava e as vezes eu não aguentava mais. (...) Fala que eu sou isso, que minhas roupas e acessórios são aquilo e que eu sou muito amostrada (Entrevistada F)

Já, foram fofocar que estava namorando com um menino que eu nem conheço (Entrevistada G)

Eu não me senti muito triste porque eu sei que não era verdade e eu não devo a ninguém então eles podem falar o que quiserem (...) mas eu fiquei um pouquinho triste contei até para minha mãe e ela veio aqui (Entrevistada H)

Já, sempre fui dentro da sala [alvo de fofoca] sou o principal alvo, as meninas ficam falando que eu falei isso e aquilo para os meninos, sendo mentira eu vou lá e digo que foi mentira porque ela não tem prova de que eu falei (Entrevistada F)

Mesmo que a vítima seja forte, caso o número de pessoas do grupo cresça, ela não vai conseguir enfrentar todos diretamente, o que impossibilita controlar a situação. No entanto, a configuração interna do grupo, ao receber novos integrantes ameaça a identidade individual de cada sujeito pertencente ao grupo. A posição de hierarquia muda conforme outros integrantes do grupo entram nesse ciclo, mudando as posições e importância de cada indivíduo. (ELIAS, 2015). Assim, o grupo por si próprio se desorganiza e seu funcionamento pode se deteriorar, de acordo com as mudanças. Tendo em vista que fofocar tem o intuito não só de desqualificar mas também de manter nas relações de poder na superioridade, quando o grupo aumenta o *status* e posições se modificam e os afetam, exigindo uma reorganização interna.

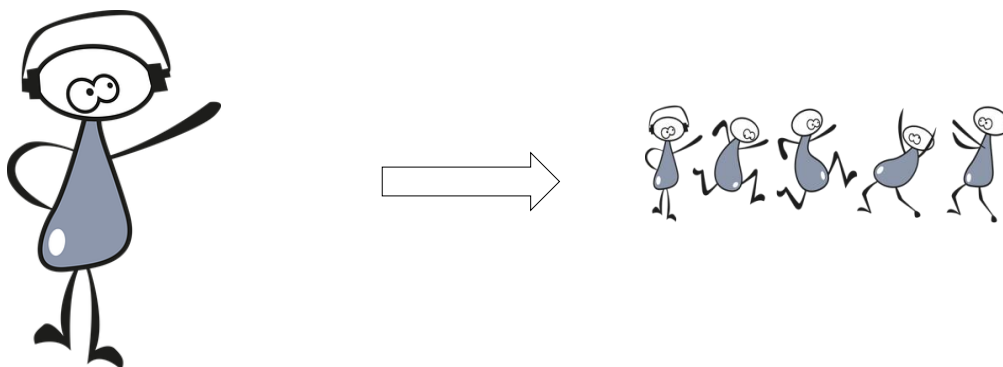
Para se proteger e se manter na posição de poder, a reorganização do grupo é uma opção e uma necessidade. Para manter a hegemonia, algumas das possibilidades são a de fragmentar o grupo em pequenos grupos, já que os grupos fragmentados podem movimentar-se de maneira levemente autônoma pelos participantes, mantendo uma interdependência e o grupo se manter integrado, com uma configuração altamente complexa (ELIAS, 2015).

Mas do ponto de vista daquele que tem menos poder na relação, independente da reorganização dos grupos, ser alvo de um grupo compacto ou fragmentados não tem tanta diferença: “do ponto de vista do jogador individual, há uma teia entrelaçada, constituída por um número cada vez maior de jogadores, funcionando cada vez mais com se tivesse uma vida própria” (ELIAS, 2015, p. 92). Dessa forma, a fofoca se amplia para várias pessoas e de diferentes maneiras, tornando mais opaco e incontrolável diante da situação a vida da vítima. O grupo, mesmo desorganizado,

consegue fôlego pela quantidade de pessoas relacionadas e a prática da fofoca acompanha os grupos, pela necessidade de sentir-se superior à outra pessoa.

Por sua vez, a configuração IG (indivíduo- grupo de pessoas) apresenta-se da seguinte forma:

Configuração da fofoca IG (indivíduo a um grupo)



FONTE: A autora (2017)

Nesta configuração, um indivíduo fofoca de um grupo de pessoas. Elias (2015) denomina este modelo de jogos de muitas pessoas a um só nível. Assim, o indivíduo que tem o poder sob os demais, entretanto a relação estabelecida por ele é direta e individual para cada sujeito, isto é, os indivíduos não fazem parte do mesmo grupo, a única relação entre eles é o fato de ser alvo do mesmo adversário (ELIAS, 2015).

Assim, a fofoca que parte de indivíduo para um grupo de pessoas se realiza entre pessoas não próximas e distintas, para praticar o insulto e provocação. Como são pessoas de diferentes grupos, torna-se fácil para o indivíduo praticar a desqualificação do grupo que ele escolheu como alvo.

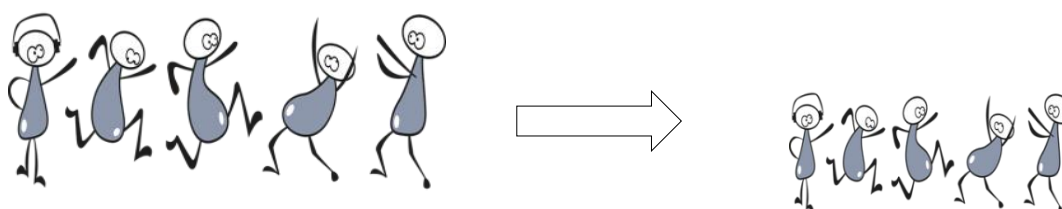
A posição de superioridade do indivíduo está no reconhecimento do lugar de poder sob várias pessoas separadamente: “em cada um dos jogos, A é esmagadoramente mais poderoso; tem um alto grau de controle, tanto sobre o seu adversário como sobre o decurso do próprio jogo. E cada um destes jogos a distribuição de poder é inequivocamente desigual, não elástica e estável” (ELIAS, 2015, p. 90).

Imaginando que as pessoas com menos poder na configuração consigam se unir e formem um grupo, a força do indivíduo poderá enfraquecer. Pode ocorrer também do grupo adquirir poder contra o indivíduo até então poderoso. Assim, a situação passaria a

fazer parte da configuração 2 - um grupo fofocando de um indivíduo, invertendo a situação.

A configuração GG (um grupo a outro grupo) pode ser apresentada da seguinte forma:

Configuração da fofoca GG (um grupo a outro grupo)



FONTE: A autora (2017)

Sim é frequente [ser alvo de fofoca] Principalmente pelas garotas é bem frequente, que as meninas da minha sala gostam de fofocar, mas meio que na minha sala nós temos um grupo de 4 garotos e daí a gente praticamente só vê garotas fofocando (Entrevistado B)

Os garotos gostam de ficar tirando brincadeiras com os outros, mas assim não com a gente porque a gente é tipo de um grupo separado e eles tiram brincadeiras entre o pessoal do próprio grupo essas coisas (Entrevistado B)

Tem uma mania agora de ficar andando três meninas de mãos no ombro, a gente passa e tem umas meninas do 8º ano por aí que ficam falando que a gente é sapatão que é isso e aquilo, a gente deixa para lá até uns momentos. Pois quando a gente ver as meninas estão andando do mesmo jeito, a gente diz: olha quem fala fica falando da gente e fica do mesmo jeito. Porque não é porque você anda de mãos dadas ou abraçada com sua amiga que você é sapatão, que você é isso ou aquilo (Entrevistada F)

Nesta configuração, a fofoca é feita entre grupos, constituindo-se como rivais. Denominado por Elias (2015) como a competição primária, este é um modelo de competição sem regras. A configuração entre grupos é marcada pelas diferenças entre ambos: são bagagens diferentes, em especial visões e culturas diferentes. Torna-se algo mais complexo pela quantidade de pessoas buscando conquistar uma posição nas relações e, também, nos espaços como nas escolas.

A fofoca entre grupos trata da rivalidade entre eles. A disputa se dá pelo lugar dominante, de poder ou influência sobre os demais. Desta forma, “os movimentos de um grupo determinam os movimentos do outro grupo e vice-versa” (ELIAS, 2015, p. 83). Nesses termos, os grupos se movimentam em prol da rivalidade, pensando sempre no que fazer depois dos passos do outro grupo, é uma função recíproca.

A função recíproca que os grupos desempenham é baseada na coerção mútua devido à sua interdependência. Não é possível explicar as ações, os planos e os objetivos de qualquer um dos dois grupos a despeito das decisões, planos e objetivos comuns a cada grupo: “Só se podem explicar se tomarmos em consideração as forças coercivas que os grupos exercem um sobre o outro, devido à sua interdependência, à função bilateral que desempenham como inimigos” (ELIAS, 2015, p. 84).

O fato de se enfrentarem como inimigos aumentam as práticas de desqualificar, ofender e insultar uns aos outros, o que intensifica a rivalidade. Assim, apresenta-se a competição primária, onde um dos lados tem a finalidade de privar o outro, tanto das funções sociais como da sua própria vida (ELIAS, 2015).

Por fim cabe ressaltar que as relações entre os adolescentes são relações de poder. Através dela os indivíduos se influenciam, convivem harmoniosamente ou em conflito, lutam e disputam posições.

2.2 A fofoca na escola

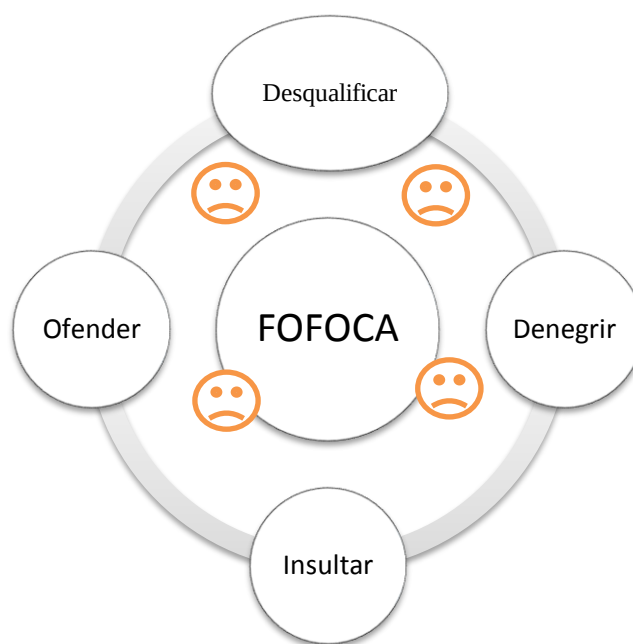
Pode-se afirmar que a prática da fofoca é naturalizada em muitas culturas, de gerações em gerações. Em filmes, livros e histórias, é comum cenas de vizinhos sentados em círculo falando da vida de terceiros, enfatizando os detalhes da vida alheia, muitas vezes adiantando na vida privada dos outros.

De acordo com os adolescentes, a fofoca é fonte de insatisfação e raiva. Segundo eles, a fofoca “dá raiva”,

*Quando falam uma coisa para outra que eu não fiz ou não gosto
(Discente 6.50)*

*Quando alguém fala as pessoas uma coisa que eu não fiz (Discente
6.30)*

O cerne da fofoca não está apenas nas pré-noções que são elaboradas em bases precárias, formulando-se hipóteses errôneas baseada em fragmentos da vida de outra pessoa. A lógica da fofoca tem sua origem em um fragmento distorcido da realidade, em uma informação “pela metade”, um comentário não compreendido que gera um processo social de desqualificação. Este processo se amplia cada vez mais na medida em que alcança outros sujeitos e também pode estar associada à mentira. Mas o que distingue a fofoca de um comentário distorcido é a intenção de desqualificar.



FONTE: A autora (2017)

A comunicação possui duas vias: a fala, com ela o acompanhamento expressivo e a forma que os outros irão transmitir essa informação. O indivíduo sabe o que fala, mas não tem posse sobre o que o outro compreende. Existe uma responsabilidade no ato de falar e ouvir o outro, sobre tudo na importância da palavra, “si la palabra y la vida conforman el espacio de la discursividad, de las significaciones que atraviesan los textos

y los contextos, este espacio es inestable, aberto y relacional, y como tal no puede estar exento de tensiones (FASANO et al, 2009, p. 14).

Assim, a fofoca tem como finalidade a desqualificação do outro, diferente dos ruídos de comunicação ou comentários comuns que podem ocorrer normalmente nas relações entre pessoas.

As relações entre o desencadeamento da raiva a partir da fofoca é evidente. A partir do momento em que o indivíduo se sente ferido ou ameaçado na sua imagem, reações agressivas são ativadas:

Muito de fofoca quando uma pessoa faz uma coisa e outro vê e vai contando, contando até chegar a outra pessoa. Por exemplo, teve um menino no começo desse ano que estava namorando uma menina do 9º ano, só que outra menina gostava dele e foi chegando, chegando e chegou até a menina, que levou a direção (Entrevistada C)

Eu achava que era meu comportamento, mas não é meu comportamento é porque as pessoas falam de mim e por elas falarem de mim tão mal aquela pessoa acham que eu sou aquilo, entendeu? Já falaram a minha mãe que eu vivo no Coqueiral, que eu fumava, que eu bebia já chegaram a ela para dizer essas coisas que eu ando com gente errada e ela afastou a filha dela, entendeu? E eu me senti muito mal porque tem pessoas que gostam de falar essas coisas sem nem saber (Entrevistada G)

Quando alguém fala mal da pessoa e acha que ela não sabe de nada (Discente 7.3)

Quando falam mal de mim para outra pessoa (Discente 7.58)

Quando fala coisa de mal com minha família ou amigos que eu gosto muito (Discente 6.87)

No entanto, cabe destacar que a raiva pode ser desencadeada não apenas quando o sujeito é ameaçado; ela se realiza sobretudo quando o sujeito detecta a possibilidade de ser ferido. As reações agressivas, portanto, também podem ser ativadas pelo sentimento de indignação.

Assim, a ativação da raiva acontece quando o indivíduo sente que a dignidade pessoal ou autoestima está sendo ameaçada (REDORTA; OBIOLS; BISQUERRA, 2006). A raiva é uma emoção autoprotetora ativada em situações que causa ofensa a alguém ou algo, estimulando reações comportamentais, indicando ao indivíduo uma situação de ameaça. Isto significa que o aluno, ao ser insultado ou ofendido, vivencia um processo neurofisiológico e psicossocial que desencadeia a raiva. Neste sentido, a

vítima de uma agressão verbal mobiliza a raiva e pode trabalhá-la internamente de diferentes formas, buscando suprimi-la – raiva “para dentro” – ou expressando-a – raiva “para fora” – ou tentando controlar (BISQUERRA, 2000).

Qualquer que seja a resposta dada pela vítima, raiva sentida por ela poderá passar pelas fases de evolução apontadas por Mira y López (2012), podendo chegar até mesmo à fúria, quando o indivíduo perde o controle dos próprios atos e a consciência. Nesses termos, é fundamental a observância das experiências de violência entre os adolescentes porque elas podem desencadear, caso existam processos reiterados, estágios mais avançados da raiva:

Quando estou com raiva fico calado, nervoso e tremendo. Na hora eu penso em mil coisas [sorrir] tudo que vem na mente de ruim, de sair batendo em tudo, quebrando tudo (Entrevistado A)

Fico com raiva, estressado, mas ninguém percebe só eu por dentro. Vontade de estourar a parede e quebrar tudo, pego um caderno e risco para tirar a raiva (Entrevistada E)

Ao ser acionada, a raiva atua como estímulo que impulsiona seu estado de resposta à situação. Segundo Fasano et al (2009, p. 23),

-Vemos el chisme asociado al conflicto, referido como una voz a la que se atribuye un determinado poder y que aparentemente no puede remitirse a un enunciador, a un fuente originaria.

-Es un espacio de “desunión”, se habla “por atrás”. Parece ser también que hay una idea de que el chisme ocurre debido a que “las cosas no se hablan”; que ocupa el lugar de lo que no se dice “de frente” pero es dicho de todas formas. Supongamos por ahora que “las cosas” refiere a “los conflictos”, “los problemas”, “las opiniones”.

-El chisme puede “desmoralizar”, signar la dinámica de un espacio al punto de referirse como lo que “te tira abajo”.

Dessa forma, a fofoca está associada a conflitos. O conflito é a interação de pessoas que são interdependentes, com objetivos diferentes uns dos outros. Entendido por Arista (2016) como natural do ser humano, o conflito é uma característica das interações sociais. Na estrutura dos conflitos há os elementos visíveis, trata-se da linguagem verbal, não-verbal e nossos comportamentos e de elementos não visíveis, que remetem aos pensamentos, emoções, valores, prioridades, dentre outros. A fofoca, neste contexto, é um instrumento de poder que atua nas relações sociais.

No que diz respeito aos elementos que podem causar conflito, três elementos destacados pelo autor: as pessoas, envolvidas com os elementos psicológicos; o

processo que é a forma da evolução do conflito e a maneira com que resolve e se sente no processo; e a comunicação, durante o conflito a forma de comunicação, de postura, reafirmação de posicionamento (ARISTA, 2016).

Os grupos que fofocam, criam entre si um vínculo de cumplicidade. A prática da fofoca aparece de acordo com as entrevistas realizadas, nas relações escolares mais fortemente na configuração II (indivíduo-indivíduo) e poucas vezes na configuração GI (grupo-indivíduo). Este dado aponta para o entendimento de que a fofoca na escola se realiza sobretudo para denegrir a imagem e ofender os alunos que tendem a não estar em grupos por questão de timidez, adaptação ou mesmo por traços pessoais.

Neste sentido, fazer parte de um grupo na escola pode ser um mecanismo protetor, já que sua identidade estará, de certa forma, diluída coletivamente. Entretanto, há de se lembrar que as disputas entre grupos também existem.

Algumas emoções estão envolvidas nesse processo de conflito. Uma emoção estreitamente relacionada ao conflito é a raiva:

Si las actuaciones del outro se perciben como una amenaza, se activa la ira como respuesta y es probable (depende también de la respuesta de la outra parte) que comience el proceso de escalada del conflicto. Comprender este proceso puede ayudar a dissociar ira-poder, ya que es un fallo de nuestro cerebro que se sitúa en modo hostil (primario), desplazando habilidades adaptables: negociación, resolución de problemas, compromiso (ARISTA, 2016, p. 60).

Sendo assim, nas situações em que o sujeito percebe uma ameaça, instintivamente o corpo reage e a resposta imediata da raiva surge. Logo, o processo de conflito do sistema de crenças e valores aciona a partir desse momento, iniciando o processo do conflito. É comum serem desencadeados conflitos mediante críticas destrutivas, feitas com a intenção de ferir o outro. A crítica é necessária em todo processo de humanização posto que é da natureza do aprimoramento humano o diálogo.

De acordo com Mira y Lopéz, as críticas precisam preencher quatro condições básicas:

São elas: a) serem feitas de um ponto de vista estritamente compreensivo e humano, quer dizer, tomando como norma não um “dever ideal” mas uma “possibilidade real”; b) serem objetivas, isto é, baseadas em fatos comprovados e comprováveis; c) serem francas, quer dizer, dirigirem-se diretamente ao autor e só a ele, pois com isso se lhe dá a possibilidade de corrigir-se ou defender-se; d) serem

construtivistas, ou seja, indicarem os caminhos de aperfeiçoamento em cada caso (MIRA y LOPÉZ, 1994, p. 87).

Fofocar é uma forma de esconderijo de si. Falar indiretamente ou falar para outras sobre alguém não é um ato de franco que revela coragem. Quando fala-se “por trás”, abre-se uma ponte para interpretações de terceiros, sujeito a modificações e que tome proporções que não possa impedir, depois de dita. Abre-se espaço para os conflitos da pessoa que fez a fofoca, como também com quem participou desse momento de reprodução de informações com a pessoa que foi o alvo. Para o alvo é um processo de desmoralização, pode provocar problemas que afetem seu desempenho escolar, relações familiares, social na escola e fora dela (FASANO et al, 2009).

Segundo Néstor (2007):

Los individuos intimidadores manifiestan mayor grado de agresividad hacia los maestros/as y tienen una actitud mas positiva hacia la violencia y el uso de medios violentos para someter a otros (...) las víctimas, a menudo se muestran cautelosos, sensibles y tranquilos y reaccionan en forma pasiva (llorando o retrayéndose) y con mayor angustia. Suelen estar solos y abandonados en la escuela y se sienten fracasados, estúpidos, avergonzados y poco atractivos (NÉSTOR, 2007, p. 41).

De acordo com Néstor (2007) são os intimidadores que têm mais comportamentos agressivos. Eles colocam a vítima em um lugar de fracasso e de passividade. Geralmente os comportamentos de surpresa diante de uma agressão surgem das vítimas, já que são elas que estão sendo humilhadas e envergonhadas. Quando conseguem reverter a situação pelo empoderamento e/ou se esgota da situação, a manifestação da raiva e agressão acontece. Até mesmo pela impulsividade do momento “esta forma de conducta favorece las reacciones desmedidas y la susceptibilidad a la influencia del grupo” (NÉSTOR, 2007, p. 40).

A fofoca também é associada à mentira:

Aqui na escola é quando uma pessoa mente e bota culpa em cima da outra (Entrevistada C)

Ela fez um negócio lá e colocou culpa em mim eu fui pra direção e tudo, chorei enfim, eles resolveram, mesmo assim ela saiu não punida, saiu livre e eu a diretora deu um cartão porque eu não devia ter feito aquilo, eu até disse a verdade, mas eu acho que ela não quis acreditar (Entrevistada C)

Tem gente que chega pra mim e diz: Ah estão falando de tu ou diz que estão ali na frente me chamando, eu vou e é mentira, ou vem contar para mim que a menina, por exemplo, minha amiga passou um batom de outra e a outra disse que a menina estava com boqueira, chegou até mim, não chegou até ela, mas eu como sou a melhor amiga dela e falei. E ela ficou muito brava com a menina e muito chateada também, tipo assim porque ela é minha amiga e fofoca é muito chato (Entrevistada D)

Já, sempre fui dentro da sala sou o principal alvo, as meninas ficam falando que eu falei isso e aquilo para os meninos, sendo mentira eu vou lá e digo que foi mentira porque ela não tem prova de que eu falei (Entrevistada E)

É preciso destacar que não existe a fofoca boa e a ruim. Por mais que sejam práticas de satisfação de “histórias interessantes” ou “boatos divertidos”, são práticas desqualificadoras que desencadeiam no outro, desapontamento e desconforto:

As calúnias que acionam os sentimentos de vergonha ou culpa do próprio grupo socialmente inferior, diante de símbolos de inferioridade e sinais do caráter imprestável que lhes é atribuído, bem como a paralisia da capacidade de revidar que costuma acompanhá-los, fazem parte do aparato social com que os grupos socialmente dominantes e superiores mantêm sua dominação e superioridade em relação aos socialmente inferiores (ELIAS; SCOTSON, 2010, p.131).

Desta forma faz-se importante compreender o lugar de poder que esses indivíduos ocupam, para entender melhor as emergências desses sentimentos. Geralmente a fofoca perde seu poder de circulação, quando o alvo não demonstra que foi afetado com a prática. Entretanto, do ponto de vista social, o fato de não se mostrar afetado não significa que a fofoca não terá impactos perversos para a sua vida pessoal. Assim, a prática da fofoca não é apenas de falar do outro, o mais importante para quem pratica é desestabilizar, desqualificar, denigrir a imagem do outro, provocar e gerar conflitos, muitas vezes apenas para reafirmar seu lugar de poder. Isso significa que a prática da fofoca envolve, do ponto de vista emocional a raiva, hostilidade e medo.

Na escola, a fofoca aparece também relacionada ao namoro. A adolescência é caracterizada pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social, como também pelas expectativas individuais dos adolescentes, com intuito de alcançar as metas que estão intrínsecas às expectativas culturais da sociedade e da realidade em que vive.

Aberastury e Knobel (1984, p. 1) definem a adolescência como,

la etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales-parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que sólo es posible si se hace el duelo por la identidad infantil.

A adolescência que é uma fase de transição e contradições, uma realidade de novidades, mudança de corpo, de sentir, responsabilidades, cobranças e a fase de pensar adolescentes como meninas e meninos que começam a sentir desejos diferentes e vontades. Essa descoberta tem seu tempo próprio para cada pessoa e vem acarretado de questionamentos e problemas que surgem.

Este processo de transição e de aquisição de identidade pode ser pensada em três períodos: o período da puberdade, adaptação e aceitação das mudanças corporais; adolescência intermédia, momento de construção de novas ideias, metas; e, adolescência final, momento de construção de um novo mundo social, com uma identidade definida assumindo ela também para os outros (FELICIANO; AFONSO, 2012).

É importante que nesta fase o adolescente se adapte ao mundo externo e suas vontades: “A adolescência se configura, então, como um período de experimentação de valores, de papéis sociais e de identidades e pela ambigüidade entre ser criança e ser adulto” (SALLES, 2005, p. 36-37).

Para alguns adolescentes um dos problemas é ter um relacionamento amoroso, geralmente por se tornar alvo de fofocas. Não é sempre que as vontades são respeitadas. Alguns são “forçados” a se precipitar. Quando isso não acontece é mais um motivo de ser alvo dos colegas:

Sim, esse ano querendo me juntar com um menino que eu não gosto só que eu vim logo na direção e eles resolveram (Entrevistada C)

Olha que eu me lembro só foi uma vez aqui na escola em que eu empurrei a menina para cima do menino, mas isso aí geralmente a gente fazia e sempre ficava com essa brincadeira só que a outra se doeu e me empurrou para cima de outro menino e eu empurrei ela também, ela disse a diretora e a diretora brigou comigo disse até que ia chamar minha mãe eu deixei até de falar com ela um tempo (Entrevistada E)

Já, foram fofocar que estava namorando com um menino que eu nem conheço (Entrevistada H)

É porque aqui na escola a pessoa é muito incentivada pelas suas amigas. Primeiro é uma coisa que eu nunca fiz e nem vou fazer é ficar com os meninos aqui no colégio. Essa incentivo é muito grande, todo mundo fica incentivando o outro, aí fica: não vai ser nada, tua mãe nem vai saber, tu não tem irmãos aqui. Isso é muito chato. (Entrevistada I)

Existe um incômodo no relato no que diz respeito ao namoro como alvo da fofoca, como algo escondido, em um lugar de transgressão, do embate com a autoridade com os pais. A busca pela afirmação de uma identidade peculiar, distinta e contrária à dos pais, faz com que os adolescentes criem uma ética própria, no sentido de garantir um espaço relacional comum e aceito pelos membros do grupo. Confrontar-se com as regras impostas pela família aparece como um elemento transgressor importante, aceitável e necessário para pertencer ao grupo.

Uma outra questão a ser destacada diz respeito ao “ficar”. A palavra “ficar” quer dizer para eles um relacionamento passageiro, até mesmo de horas, sem compromisso. E isso afeta principalmente as meninas. O maior problema dessas relações na adolescência, além das relações vazias:

Vive-se hoje uma condição de aceleração do tempo, alargamento do espaço e de movimentação humana sem precedentes, impeditiva de vinculações psicossociais estáveis e prolongadas. Trata-se de um sujeito errante, condicionado a conviver com a incerteza, o risco, a insegurança a provisoriedade em todos os planos da vida: do amor ao trabalho (JUSTO, 2005, p.72).

Bauman (2007) compreende essa questão como o mundo líquido e a ausência de relações sólidas:

A passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida” – ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam (BAUMAN, 2007, p. 7).

Compreende-se que as relações não estão com tempo suficiente para se estabelecer, existe uma expectativa de vida curta das organizações sociais, são

vislumbradas pelos indivíduos, no entanto não surgem como arcabouços de referências para ações humanas, especificamente para a realização de um projeto individual de vida (BAUMAN, 2007).

A sociedade é cada dia mais vista e tratada como uma “rede” em vez de uma “estrutura” (para não falar em uma “totalidade sólida”): ela é percebida e encarada como um matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis (BAUMAN, 2007, p. 9).

Pode-se perceber que as relações líquidas ganham espaço em todas as relações. Bauman (2007) compreende que um fator que influencia as relações líquidas é a falta de segurança nas relações. É importante destacar a insegurança como marca fundamental dos tempos líquidos-modernos, entendendo que a falta de proteção nas cidades e sobretudo nas relações são reflexo da insegurança, o fato de não confiar no outro. Permitindo apenas relações passageiras e sem consistência em seu caminho.

Aponta-se também o novo individualismo, que de acordo com Bauman (2007, p. 30) “é o enfraquecimento dos vínculos humanos e definhamento da solidariedade estão gravados num dos lados da moeda cuja outra face mostra os contornos nebulosos da “globalização negativa”. A insegurança do presente e incerteza do futuro também podem desencadear o medo das relações sólidas, consistentes. Percebe-se que as relações na escolas estão seguindo esse fluxo de liquidez, os adolescentes não firmam suas relações e naturaliza, logo, pensando desta forma o individualismo e insegurança não permite uma relação sólida.

Criar situações de coerção e de constrangimento a fim de que o indivíduo seja um “igual” e participe da mesma ética, dos mesmos hábitos, indica uma espécie de ritual de passagem: o indivíduo é aceita na medida em que aceita as regras de um grupo. O namoro ou “fica” representaria esse ritual de passagem que só se concretiza com a realização desse ato, por algum sujeito que pense em se inserir no grupo.

De acordo com Rodolpho (2004) os rituais dão forma e organização à vida das pessoas, às suas relações interpessoais e aos seus valores morais. Todas as passagens ritualistas que ocorrem nos grupos humanos são elementos de iniciação na relação entre o jovem e a sociedade. Este processo representa “a busca por uma identidade adulta, que se apresenta estruturada nas primeiras relações afetivas que estes tiveram no âmbito

familiar, adequando-as, entretanto, a realidade atual, durante a sua interação com o meio vigente (BRÊTAS et al, 2008, p. 405). Neste sentido,

Os rituais de passagem são marcados por cerimônias de separação (preliminares) e de agregação (pós-liminares), apresentando na interface desses dois momentos distintos, um período de liminaridade, no qual se estabelece o ritual. Representa, desta maneira um momento essencial de transformação, transposição e auto-afirmação pelas quais o adolescente vai vivenciar, aquilo que era novo deixara de ser, dando lugar para novas experiências e vivências que contribuíram para seu amadurecimento (BRÊTAS et al 2008, p. 405).

O ritual de passagem pode ser antecipado de acordo com a necessidade de inserção e aceitação de um grupo. Quando se pressiona um indivíduo, ele se sente coagido e tenta se proteger, às vezes cedendo para não ser o alvo da fofoca e outras vezes agindo de maneira agressiva.

Os conflitos acontecem quando é ultrapassado algum limite entre as relações. Nesse caso, desrespeitar os limites do outro é violar seu tempo e direito de escolha para sua vida. A transição desse momento que é a adolescência cheia de descobertas é complexa, pelas mudanças, novas responsabilidades e pelos rituais de passagens existentes.

Outro aspecto relacionado com a fofoca entre adolescentes na escola diz respeito à relação de gênero. De acordo com os entrevistados:

Começa pelas meninas né? Aí vai passado por todo mundo (Entrevistado A)

É frequente principalmente pelas garotas, eu vejo que as meninas da minha sala gostam de fofocar (Entrevistado B)

A gente passa e as meninas ficam falando que a gente é sapatão (Entrevistada F)

Os discursos apontam para a ideia de que a fofoca é uma prática genuinamente feminina. Parece evidente que se trata de um produto da cultura patriarcal: as conversas entre as mulheres é visível como fofoca, no entanto, a visibilidade da mesma situação com homens mesmo com o intuito de desqualificar, manipular e distorcer, não é visto como fofoca (GARCÍA, 2006).

De acordo com Vieira (2005, p. 213),

A figura feminina é vista como um espaço vazio. Nas práticas discursivas comerciais, as mulheres devem ser preenchidas pelo consumo, posicionando-se no discurso apenas como compradoras. Como espaços de reprodução biológica, os corpos femininos são representados como vazios, necessitando de cuidados enquanto aguardam o preenchimento pela maternidade. Nas relações afetivas, a mulher deve ser guardada no interior da casa e o seu papel é o de guardiã passiva do bem-estar masculino.

A figura feminina também é vista ao delegar de cuidado do lar e filhos e isso é reforçado de forma consciente ou não na contemporaneidade. Ao reforçar o lugar de menos valia da mulher, a fofoca é direcionada como prática própria das mulheres: a fofoqueira, a que cuida dos filhos, a que não pode trabalhar, a que têm que aprender a cozinhar, a que não se ocupa de muita coisa e que tem, portanto, tempo para falar da vida alheia e de fofocar.

Dessa forma, a identidade social da mulher não é unitária, mas resultante de diferenças: “podemos concebê-la como produto da negociação externa da diferença com outros sujeitos, estabelecendo um contínuo, nessa negociação, cujo propósito permanente é a constituição do *self*.” (VIEIRA, 2005, p. 211). Por outro lado é importante destacar a questão do machismo cultural “que considera a mulher uma propriedade do homem” (BLAY, 2008, p. 217). No entanto, de acordo com Vieira (2005), as mulheres vêm ganhando espaço no campo da sexualidade e poder sob seu corpo: “Frente às questões sexuais do passado, a repressão e a anulação da mulher foram substituídas pela liberação e pela independência dos dias atuais” (VIEIRA, 2005, p. 220). No entanto, a despeito dos avanços significativos alcançados socialmente pelas mulheres, ainda prevalece entre os adolescentes o discurso preconceituoso do ponto de vista do gênero. Neste sentido, considera-se oportuno atentar para as políticas e os programas de educação que tratam da questão e que precisam de mais espaço e visibilidade, já que se trata da formação de uma nova geração.

Segundo os autores “ideias sobre comportamentos adequados a cada gênero circulam constantemente, não apenas pelas mãos de legisladores, mas também nas atitudes de padres, pais, mães, professores, publicitários” (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 38).

García e Arellano (2006) colocam em questão o fato das mulheres focarem mais que os homens. Com o intuito de desmistificar essa marca impregnada nas mulheres, por ser uma marca histórica e já modificada, concluíram que não há diferenças entre homens e mulheres: ambos focam. Esse é o maior problema dos estereótipos, mesmo mudando o comportamento de forma alarmante, ainda é visto como padrão de comportamento de gênero.

Neste sentido, é fundamental desmistificar a reprodução de determinados comportamentos que são aprendidos desde cedo: “A maioria das crianças aprenderia o comportamento apropriado a seu gênero, desenvolveria traços que a sociedade julgou corretos para mulheres ou para homens, “internalizando”, assim, as normas” (CONNEL, PEARSE, 2015, p. 196). São regras fixadas historicamente, reprodução de modelos. Afinal o papel da mulher, o seu lugar social não é restrito aos comportamentos reproduzidos, mas a urgência de desmitificar esses traços que vem sendo reproduzido algumas vezes até inconscientemente por algumas pessoas.

O processo de mudança do sujeito é resultado de experiências pessoais e sociais. Segundo Vieira (2015) no que diz respeito à constituição da identidade do sujeito, é difícil acreditar em indivíduos totalmente livres ou totalmente assujeitados:

Os sujeitos livres, ao optarem por aquilo que desejam, participam ativamente do processo de sua construção. Os assujeitados, todavia, nada mais são que repetidores de discursos pré-existent, sem ideologias próprias, incapazes de produzir o seu discurso particular. Assim, só o sujeito ativo é o agente particular de seu discurso. Contrariamente, o sujeito assujeitado torna-se produto do discurso, sendo apenas um repassador de ideologias pré-estabelecidas e seu papel não vai além da reprodução discursiva. Desse modo, é infundada a crença de que existem sujeitos livres que pensam e produzem idéias novas desvinculadas de qualquer influência ideológica e até mesmo de costumes, pois, ao participar de uma sociedade, o sujeito rende-se às formas de pensar, comuns ao grupo social (VIEIRA, 2005, p. 213).

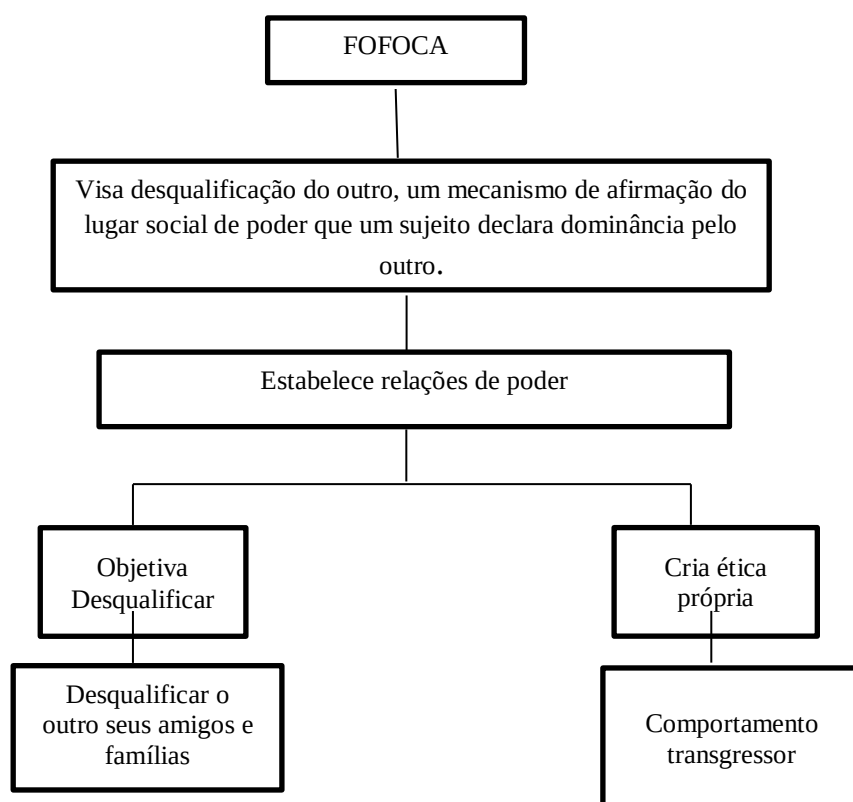
Faz-se necessário desmistificar essa hierarquização, que coloca a mulher em um lugar de inferioridade. Considera-se fundamental incrementar nos programas de escolares, desde ensino fundamental até o curso universitário “a dimensão de gênero para mostrar a hierarquia existente na cultura brasileira de subordinação da mulher ao homem traz desequilíbrio econômico, familiares, emocionais e incrementa a violência” (BLAY, 2008, p. 223).

É necessário refletir sobre a relação de gênero porque os/as entrevistados/as estão reproduzindo culturalmente um discurso de desqualificação. A conversa entre mulheres foi definida como fofoca, o que é um equívoco, porém, é uma forma de afirmação da identidade da mulher, como se a fofoca fosse um atributo feminino.

Dessa forma, é importante pensar na relação de gênero e no lugar social da mulher. De acordo com Connell e Pearse:

Na ordem de gênero, a desigualdade e a opressão têm levado repetidamente a demandas por reformas. Movimentos que buscam essa mudança incluem campanhas pelo voto feminino, pela presença das mulheres em movimentos anticoloniais e na representação de governos independentes. Há campanhas por salários iguais, pelo direito das mulheres à propriedade de terras e bens, por reformas da legislação que regula os direitos (CONNELL E PEARSE, 2015, p. 43).

Em termos de síntese da fofoca pode-se apresentar da seguinte forma:



FONTE: A autora (2017)

É interessante observar que foi possível identificar um processo reflexivo, de caráter empático, que resultam em um pedido de desculpas, quando o adolescente percebe que, ao fazer uma “brincadeira de mau gosto”, feriu o outro:

A pessoa se sente assim chateado, mas tem que levar, ninguém pode ficar com raiva a vida toda, pedi desculpas (Entrevistado A)

Eu me senti fofoqueira aí eu fiquei pedindo perdão a ela, perdão, perdão e ela me perdoou e eu disse que não ia mais dizer (Entrevistada I)

Ah quando eu vejo a pessoa está rindo eu penso que foi bom, que ela gostou e eu continuo. Mas se a pessoa não gostou, eu me sinto mal por ter feito aquilo vou pedir desculpas e não faço mais (Entrevistada G)

Desta forma, é a força da empatia como um mecanismo inibidor da desqualificação.

2.3 O apelido e o xingamento

Apelidar é nomear. De acordo com Mariani (2014, p. 132), o ato de apelidar é “o nome que porta algum discurso que nos antecede e que nos inscreve em uma escrita, funcionando como uma marca inicial que nos especifica e nos determina com as cores do imaginário de quem nos nomeou”. Nas palavras de Carneiro et al (2017, p. 6) “o ato de nomear equivale a dar sentido a algo, possibilitando que a sua existência seja compartilhada no meio social para o reconhecimento mútuo”.

Assim, o ato de nomear carrega uma bagagem de significação dos sujeitos. Os pais que nomeiam os filhos, inserindo em um registro jurídico que dá existência e visibilidade a um recém-nascido, como membro de uma formação social, pela necessidade de uma nomeação feita em cartório (MARIANI, 2014). Depois de designados pela nomeação escolhida e validade em cartório passamos a ser designados socialmente, arraigados a uma descendência familiar, inseridos em um processo social que dá vida à história de uma família..

Nas palavras de Mariani (2014, p. 134) o nome “funciona como uma referência para o sujeito, uma vez que o sujeito é designado e se designa a partir desse nome que lhe é dado ao nascer”.

O apelido surge como forma de aborrecimento para os adolescentes. Quando indagados sobre quando sentem raiva, as respostas foram as seguintes:

Quando meus irmãos ficam zombando de mim e me apelidando (Discente 6.10)

Quando me apelidam (Discente 8.53)

Quando alguém me apelida de baleia (Discente 5.5)

Quando uma pessoa me chama de algum apelido ou fala da minha família (Discente 6.36)

O nome próprio tem sua função de identificação pessoal, jurídica, de classificação da família na sociedade e cultural e traz uma significação a cada pessoa. Significar está intrínseco ao ato de nomear. De acordo com Carneiro et al (2017, p. 6) “o nomear e o significar surgem simultaneamente na relação entre os indivíduos, pertencentes ao campo social, já que a língua é o conjunto de hábitos linguísticos que permite aos sujeitos compreenderem e se tornarem compreendidos”.

Para Mariani (2014), o nome próprio não totaliza o sujeito:

Na anterioridade do nome próprio, antes mesmo que o *infans* diga “eu”, há a inscrição de um traço com o qual e a partir do qual o sujeito se identifica e que, de alguma maneira, escreve seu próprio nome, permitindo que se produza uma escrita a partir daí (MARIANI, 2014, p. 137).

Algumas expressões foram construídas culturalmente, como por exemplo, a nomenclatura “mãe”, “pai”, “irmãos” e “filhos”. Esse modelo de família se modifica com a chegada de novos membros, a posição de filho passa a ser pai e assim acontece as alterações dentro da cadeia genealógicas e nas relações sociais. De acordo com Carneiro et al (2017, p. 8), “a nomeação das funções familiares tem um importante papel na formação da identidade e da subjetividade do indivíduo, pois oferece um sentido que faz parte da promoção dessa integração do Eu e de seu lugar no mundo.”

O apelido é o ato ou efeito de chamar, uma forma de convocar o outro. É a designação atribuída a alguém, por um nome diferente do seu (SOUZA; DANZIATO, 2014). O apelido na escola não significa um nome diferente, atribuído de forma carinhosa. No geral, o apelido passa a existir em uma contexto de desqualificação, com objetivo de negar o outro.

Negar o outro é discriminar e “corresponde de preferência a uma lógica de hierarquização” (WIEVIORKA, 2007, p. 68). Neste sentido a discriminação, “transita em formas mais ou menos veladas, a ponto de se poder, forjar o conceito de racismo institucional para da conta de certos mecanismos cegos, aparentemente sem atores. Suas

expressões menos visíveis podem ser na realidade senão maciças, ao menos bastante salientes” (WIEVIORKA, 2007, p. 69).

A negação da identidade do outro por questões étnica-raciais aparece na fala dos adolescentes da seguinte forma:

[Fico com raiva de] Quem fica me apelidando de macaca, porque eu sou negra, não gosto, eu me sinto como se o povo tivesse olhando pelo jeito da minha cor e não pelo meu caráter, pela minha qualidade (...) levo como uma ofensa, eu fico triste e fico com a cara de choro
(Entrevistada H)

De acordo com Wieviorka,

O racismo é sempre uma violência, na medida em que constitui uma negação daquele que é sua vítima, uma alteração da humanidade da qual é portador. Essa violência é, sobretudo, simbólica quando toca a integridade moral da pessoa visada sem entrar diretamente sua participação na vida social, política ou econômica; quando está embutida no desprezo, do preconceito ou da simples expressão de ódio, sem consequência sobre sua integridade física; deixaremos aqui esse aspecto de lado, e nos interessaremos mais particularmente pela violência física, assassina, concentrando a análise em suas expressões mais difusas, pequenas brutalidades, perseguição, ameaças, o que, evidentemente, não se trata de minimizá-las ou banalizá-las (WIEVIORKA, 2007, p. 71).

A discriminação tem como objetivo silenciar a identidade do outro pois ataca a integridade moral do sujeito. Apelidar pela desqualificação é discriminar, tanto pela intenção pessoal como social. Pretende-se imprimir marcas profundas e estigmatizadas no outro. Por exemplo, chamar uma negra de macaca, pode não afetá-la diretamente, se ela não se importar. Contudo existe uma influência social envolvida, em que rotula e reproduz essa prática. “Esse personagem tem seu lugar na sociedade quando interioriza sua inferioridade e se comporta como se espera que o faça, gentilmente, corajosamente e sem grande inteligência” (WIEVIORKA, 2007, p. 129). Daí a impossibilidade ética e política de se aceitar tal discriminação.

De acordo com Wieviorka, existem quatro níveis politicamente diferentes: infra-racismo, racismo declarado, racismo institucionalizado e/ou político e racismo total.

O primeiro nível, o infra-racismo, as expressões não são aparentes, o racismo neste nível seria fraco e a diversas formas do racismo não afetadas. “A discriminação é contida ou limitada, os processos de segregação raramente engrenados” (WIEVIORKA, 2007, p. 85).

O segundo nível, racismo declarado, se torna nítido, constituído e afirmado o racismo e o ato de violência, que pode vir a ser mais frequente. “Suas diversas formas expressões são ainda mais desarticuladas, sem unidade visível, a comunicação entre essas formas elementares não é estabelecida, ele ainda não está inscrito no campo político” (WIEVIORKA, 2007, p. 86).

O terceiro nível, o racismo instituzionalizado e/ou político, adentra nas instituições neste nível, contribuindo de alguma maneira para a discriminação e segregação, explicitamente, e/ou implicitamente. Torna-se também um elemento de debates políticos que “impregnam a vida política, obrigam os atores políticos que as rejeitam a discuti-las ativamente, elas exercem uma influência sobre as categorias gerais do debate político” (WIEVIORKA, 2007, p. 87).

O quarto nível, o racismo total, envolve toda a sociedade, e chega ao Estado. Organiza-se em conformidade racista, incentivando ações programadas: “Toda a vida coletiva passa a lhe ser subordinada: o desenvolvimento econômico, a diplomacia, as políticas científicas, a educação etc”. (WIEVIORKA, 2007, p. 87).

Entende-se que no momento da raiva o corpo reage imediatamente, o corpo sente uma onda de calor quando se depara com alguma ameaça de está sendo prejudicado, ferido por alguém (NAVAS; BOZAL, 2012). Os achados da pesquisa indicam a escala de Mira y López (2012) seis estágios evolutivos de experimentação da raiva: a firmeza, protesto interior, rebelião pessoal, ira desenfreada, raiva e fúria. A primeira fase da raiva a firmeza a forma mais leve da raiva dialoga com o infra-racismo, momento em que o corpo ainda está sendo preparado para a situação. O racismo declarado ganha visibilidade, por sua vez, dentro segunda fase da escala, que é o protesto interior é o momento de reafirmação. Mas ainda sendo contida e aprisionada. Quando se atinge o terceiro nível, o racismo instituzionalizado e/ou político que se atinge a quarta fase da escala, a ira desenfreada, possibilitando debates políticos - é o nível em que o sujeito se sente ofendido e descarrega uma reação mais declarada e forte. Ao se deparar com racismo total, o indivíduo pode atingir a quinta fase raiva e/ou a sexta fase, a fúria, em que o sujeito perde o controle total dos seus atos.

O apelido também se associa à ironia na escola. Tendo em vista, que o irônico “é um iracundo que não ousa manifestar abertamente seu descontentamento e recorre à máscara de um falso humorismo” (MIRA y LOPÉZ, 2012, p. 88) o ato de apelidar surge como uma forma de camuflagem da ofensa direta, geralmente surgida na ausência do

objeto, para não poder replicar as ofensas ou pelo ato covarde de não conseguir afirmar a sua ofensa diretamente ao objeto (MIRA y LOPÉZ, 2012).

De acordo com Mira y Lopéz (2012), o irônico não ousa demonstrar sua insatisfação e contrariedade. A ironia é considerada uma agressão verbal, ainda mais desagradável que a agressão direta, em que o insulto é direto e não mascarado por um fundo perverso. O intuito é o mesmo de humilhar o outro, o considerável a ele é deprimir o “adversário” mediante ao engano ou deboche.

No ato de apelidar não é diferente, o sujeito não usa da franqueza e se manifesta de maneira covarde, ocultando a ofensa direta, de forma que o interessado não perceba tal ação, mas os demais percebem e geralmente acompanham esse ato:

A dissimulação da agressão é tal, que quase sempre toma a forma de elogio desproporcionado ou desmedido. Quem ouve, de início se deixa envolver, mas, logo depois, ao perceber a real intenção do mesmo, quebra com o riso-contraste-a atitude originária de reação ante ele (sempre que se sinta atingido), ou, ao contrário, se enfurece, ao perceber que é o alvo do ataque irônico (MIRA y LOPÉZ, 2012, p. 89).

O irônico tem necessidade de camuflar sua agressão, deixando um duplo-sentido nas ações na maioria das vezes. No ato de apelidar o irônico vai procurar uma palavra que desqualifique o outro, com palavras de duplo sentido. (Mira y Lopéz, 2012).

Outra forma utilizada para desqualificação no apelido e geralmente utilizado é o humorismo, confundido por vezes com bom humor. O humorismo também é uma forma de agressão, quando os humoristas usam a forma descontraída do humor para criticar o outro, que geralmente usam máscaras para não revelar a crítica, na maioria das vezes são as coisas que eles mais repugnam que fazem humorismo, como uma maneira de criticar esses atos, se escondendo por máscaras. De acordo com Mira e Lopéz “o humorista não “se mete” com o que estima, mas sim com o que odeia. Não faz graça pelo que traz em si amor, e sim a ira e, no fundo, de impotência” (MIRA y LOPÉZ, 2012, p. 90).

Neste sentido, é importante destacar que as fontes de humorismo estão associadas, especificamente, a atributos físicos:

Na escola mesmo tinha um amigo meu que era meio gordinho e ficavam xingando ele por isso, ele não prestava muito atenção nas aulas e outros alunos iam zoar ele, só que outros alunos fazia a mesma coisa que ele, então dá pra ver que é hipocrisia da outra parte

apenas porque eles se sentem superior de alguma forma por fazer isso com o outro (Entrevistado B)

Eles irritam, tu é muito magra, porque num sei o quê. Às vezes eu nem ligo, mas eles ficam no pé, entendeu? E da raiva (Entrevistada F)

Quando alguém me chama de magrela (Discente 5.45)

São respostas que, em todas suas vertentes, revelam o intuito de desqualificar. “O fato de apelidar pode denotar, tão somente, intimidade e informalidade na relação. Entretanto, são frequentes as referências à sua utilização, cada vez mais corriqueira, como manifestação de violência” (ABRAMOVAY, 2012, p. 28). Considerando que os atos de apelidar denotam desqualificações rotineiras na escola, cabe verificar o impacto que estas relações possuem nos processos de aprendizagem dos alunos.

A expectativa social é de que a escola atue no sentido da promoção e da difusão de condutas pautadas pelo respeito, pelo diálogo, pela valorização da escuta, configurando-se como espaço de interações positivas entre os atores que nela convivem. Entretanto, as agressões verbais são comuns e banalizadas no dia-a-dia, traduzindo-se em desrespeito, ofensas, modos grosseiros de expressão, xingamentos etc (ABRAMOVAY, 2012, p. 48).

As expressões de desrespeito estão cada dia mais fortalecidas nas relações sociais. O *bullying* é o termo utilizado para descrever atos de violência física e psicológica intencionadas e repetidos (MOREIRA, 2012, p. 39). O bullying diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal por meio da violência (TORO et al, 2010, p. 155).

De acordo com Barri (2011) *bullying* “se trata de un acoso sistemático que se produce reiteradamente em el tiempo por parte de uno o vários acosadores a una o varias víctimas (BARRI, 2011, p. 95). Geralmente, as pessoas que sofrem nessa situação tem características de estima baixas, que chegam a envergonhar de si. Já os intimidadores experimentam o sofrimento real dessas pessoas, podendo ocasionar problemas de desenvolvimento social e emocional futuros. Por se manifestar em qualquer idade, condições sociais a identificação de uma vítima geralmente não facilita (BARRI, 2011).

No que diz respeito ao humorismo, é importante destacar que:

Se observamos um pouco, veremos que, se “se propósito é fazer rir”, não é menos certo que somente rimos quando, de algum modo, nos

sentimos identificados com alguém que triunfa sobre algo, que desta forma fica em situação inferior em relação a nós. Por isso, o humorista arremete contra tudo o que é “sério”, contra tudo representa algo respeitável ou temível, ridicularizando-o até provocar nosso riso como sinal de libertação e domínio (agressivo) (MIRA y LOPÉZ, 2012, p. 90).

Os padrões impostos são enraizados (o corpo perfeito, a família padrão, a cor, cabelo, roupas adequadas) e acompanham atos de nomear que carregam significados negativos se a intenção é desqualificar. Chamar “baleia” porque é gordo, é não aceitar o outro; chamar o outro de “magrela”, “de mongol”, de “retardado” é um ato de negação da identidade do outro. De acordo com Carneiro et al (2017, p. 12) “ as práticas de nomeação são influenciadas por uma cultura tradicional, apesar de constituírem novas modalidades de interação”.

Seu nome, na mesma medida em que o representa, o apaga, afanisa, pois não diz algo de sua suposta essência. Essa nomeação aliena o sujeito ao desejo do Outro ao mesmo tempo em que o insere no campo do Outro, no campo da linguagem. Paradoxalmente, somente com o assujeitamento ao desejo do Outro é que o sujeito pode atingir o advento da linguagem, pode ascender ao campo simbólico. (SOUZA; DANZIATO, 2014, p. 6)

A nomeação pode vir dos pais, mas o que está enraizado no nome da família pode confrontar com o seu desejo, dessa forma o nome próprio pode vir a dividir o sujeito. A adição de um traço, de uma particularidade pode ser razão suficiente para modificar o nome do indivíduo, uma vez que o nome “de batismo” não representa sua identidade. Esta é a questão central do uso do nome social por travestis e transexuais.

O nome social qual designa os sujeitos travestis e transexuais que optam ser chamados diariamente, pelo nome escolhido por eles, levando em consideração que o nome de “batismo” ou nome civil, de registro não representa sua identidade de gênero, “No âmbito nacional, temos a Portaria nº 1.612, de 18 de novembro de 2011, do Ministério da Educação, que assegura às pessoas transexuais e travestis a escolha do tratamento nominal no âmbito do Ministério da Educação”. (2016, p. 330).

De acordo com Alves, Silva e Moreira (2016, p. 329) “A escolha do nome social revela o processo de subjetivação vivenciado pelos sujeitos em seus contextos históricos de vida, bem como agrega valores identitários oriundos da vivência social, familiar, cultural e política”. Dessa forma pode se destacar a importância do nome que abarca

valores e bagagens, pode se entender o nome social como uma escolha e respeito pela identidade de gênero do sujeito.

A questão do renome envolve também a fama do nomeado. Como também de forma oposta, a renomeação da imposição de nomes de indignidade “caem no âmbito das maldições, de um mal-dizer acerca do nomeado, talvez possamos incluir nessa categoria os apelidos impostos com o intuito de marcar defeitos ou acentuar indignidade do nomeado”. (SOUZA; DANZIATO, 2014, p. 8).

É perceptível a questão dos malefícios do apelido, porque relaciona-se a questão do Eu: nomear de maneira desqualificadora traz questões complexas a serem pensadas. É mais que falar aleatoriamente nomear é dar sentido a cada sujeito.

O apelido está sendo usado na escola para aborrecer, desqualificar e discriminar o outro. As respostas de alguns dos entrevistados foram:

[A situação que me apelidaram] Foi constrangedora porque estava na frente de todo mundo e eu não gostei me chamaram de palito
(Entrevistado A)

Geralmente o pessoal que fica se vangloriando, fica aborrecendo os outros que são mais lerdos, eles se aproveitam e acontece
(Entrevistado B)

Por causa do meu cabelo ficam me chamando muito de menina, eu me sinto mal, mas eu não demonstro (Entrevistado B)

Eu me senti muito mal, porque agora esta um negócio de baleia azul, aí eu fui de azul pra escola ai começaram a me chamar de baleia azul, ai tipo eu não me senti muito bem (...) muito chateada e triste
(Entrevistado D)

É importante observar que o ato de apelidar possui uma extensão social diferente da fofoca. Enquanto a fofoca privilegia a ação individual, o apelido privilegiará uma ação grupal posto que necessita ser uma marca social para se consolidar, precisa de “platéia”, isto é, de um público que participe ativamente do processo de desqualificação.

Se tivermos como referência os estudos de Norbert Elias, a configuração é a G – I (grupo a um indivíduo), em que o grupo tende a se fortalecer sob um indivíduo, com as práticas de desqualificação, o grupo privilegia a ação grupal para se consolidar e exerce um papel de dominância, sobretudo no campo social.

A discriminação é juridicamente sujeita a punição. Estreitamente ligada ao preconceito, que se refere a um julgamento prematuro de algo ou alguém,

O estigma é a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena (...) o termo estigma ser usado [pelo autor] em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é, em si mesmo, nem honroso, nem desonroso (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 60).

Neste contexto do estigma como uma forma de discriminação destaca a condição de desacreditado, que abarca as abominações do corpo, as culpas de caráter individual e os estigmas de raça; nação e religião; e a condição de desacreditável, que é o momento que o indivíduo não mostra inicialmente uma característica de qualidade diferencial manifesta e não merece uma importância especial (BANDEIRA; BATISTA, 2002).

O preconceito manifesta-se como oposto às qualidades de caráter, respeito, lealdade, honestidade, compromissos, que são valores éticos e afirmativo dos direitos humanos.

O preconceito retrata bem a questão da dominação e subordinação. Existe nessa relação o produtor e reproduzidor de situações de controle. Com o conteúdo de humilhação, intimidação, menosprezo fracasso e falta de ética, o preconceito provoca situações em que o dominador, ou seja, a pessoa que desqualifica o outro, se satisfaz.

Até o momento as formas de desqualificação por meio da palavra não acontecem apenas na relação indivíduo/indivíduo, elas se estendem a relações entre os grupos constituintes na escola.

Essa prática de desqualificação está presente nas relações escolares e em seus diversos âmbitos. O ato de desqualificar para alguns adolescentes é algo natural e sem consequências aos agressores, sem punição adequada. A vítima, algumas vezes não tem uma base de proteção o que dificulta o enfrentamento da situação. Quando há o enfrentamento é, no qual, com agressão física. Tomando como referencia a escala de Mira y López (2012), compreendemos que à agressão física acontece quando o indivíduo chega a quinta fase a raiva, sendo fase do pânico e que as reações são impulsionadas pelo efeito da raiva, nesta fase o indivíduo “perde a cabeça”. Assim, passam quatro fases até chegar à agressão física, as anteriores é a fase inicial desde a firmeza a ira desenfreada em que começa a perder o controle das palavras e atos. É importante pensar que a agressão física segundo a escala de Mira y López como um caminho que pode ser identificado e estacionado no momento em que entende que a fase vai prosseguindo, uma maneira de perceber e prevenir comportamentos agressivos.

Essas práticas de desqualificação são realizadas na maioria das vezes por mais de uma pessoa, geralmente um grupo com o mesmo perfil e mesmo interesses. O grupo encontra um alvo considerado frágil e o coloca em situação muitas vezes vexatória. Norbert Elias denomina esta situação de “preconceito social”. Como em Winston Parva, os membros do grupo de estabelecidos se reúne para desestabilizar as pessoas que por algum motivo precisam desqualificar, ressaltando pejorativamente as diferenças sociais, raciais, de gênero e cultural.

O interessante é a força que eles têm entre eles de envolver outras pessoas e “dominar” o lugar e sobre as vítimas do alvo. O grupo que possui a superioridade também possuem vantagens de poder para subjugar o outro grupo (ELIAS, 1994).

Nas palavras de Elias e Scotson:

A estigmatização, como um aspecto da relação entre estabelecidos e outsiders, associa-se, muitas vezes, um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo grupo estabelecido. Ela reflete e, ao mesmo tempo, justifica a aversão – o preconceito. (...) Dessa maneira, o grupo estigmatizador eximido de qualquer responsabilidade: não fomos nós, implica essas fantasia, que estigmatizamos essas pessoas e sim as forças que criaram o mundo – elas é que colocaram um sinal nelas, para marca-las como inferiores ou ruins (ELIAS, 1994, p. 35)

Esse processo social e ideológico de colocar o grupo dos *outsiders* como culpado da situação, exima os estabelecidos perante a culpa. A violência é um modo de coesão do grupo, ao passo que o fica mais coeso, se torna mais forte na medida em que consegue prejudicar alguém. A coesão do grupo dos estabelecidos se torna mais forte pela a organização interna estabelecida pelo grupo. O orgulho de participar deste grupo requer um preço: “a equação afetiva do indivíduo, singularmente valioso e humanamente superior – estão funcionalmente ligados à disposição dos membros de se submeterem às obrigações que lhe são impostas pelo fato de pertencerem esse grupo” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 26).

O grupo estabelecido na relação de poder, afirma-se como “autoridade”. Nas escolas eles têm históricos de agressão e discussões. Muitas vezes colocam-se no lugar daquele que tem o direito de fazer todas as pessoas de alvo.

A prática de desqualificação mediante a fofoca e apelidos é uma forma de relação de poder que indivíduos encontram para subjugar outros. Não é uma brincadeira.

A questão das conhecidas gangues é um fenômeno que vem crescendo e ganhando uma dimensão social e complexa. Esses grupos têm suas normas internas próprias e usa a violência para justificar o enfrentamento dos seus rivais. Segundo Barri (2011, p. 49):

Las pandillas se suelen nutrir de personas que necesitan establecer vínculos afectivos que no se dan en otros ámbitos, como la familia, escuela, etc. Son jóvenes que pasan mucho tiempo en la calle, sus familias suelen estar desestructuradas y tienen poco contacto con sus padres, que suelen pasar la jornada fuera de casa. Manifiestan un conjunto de valores que no son los socialmente aceptados, sintiéndose diferentes del resto de compañeros y sienten afinidad por otros con los cuales tienden a unirse formando grupos.

Para o grupo dominante a violência é um mecanismo de coesão. Para tanto, a aceitação no grupo inclui demonstrar valorar os atos violentos. Manifestam condutas contrárias à convivência escolar ou levam essas condutas de fora da escola para dentro, causando atos violentos na mesma. Esse grupo aceita meninas também, porém de uma maneira machista, em que elas são mais passivas que os meninos. O consumo de álcool e drogas é habitual. Dessa forma, esse grupo de jovens, a gangue tem a finalidade de demonstrar e afirmar que são violentos e que necessitam dessas práticas (BARRI, 2011).

Essas são práticas de desrespeito que trazem consequências psicológicas e emocionais graves em crianças e adolescentes. Por outro lado, a gestão da escola parece alheia ao problema, atentando apenas para a violência física, não intervindo de forma pedagógica e efetiva nos processos de desqualificação. A banalização é um problema, que se perpetua mediante a aceitação do ato, a concordância e até mesmo da não observância: não dar atenção e não intervir é uma forma de omissão.

A raiva surge na vítima quando se toma consciência da ameaça do fracasso. Nas palavras de Mira y López (2012, p. 76) “é somente quando surge um obstáculo, quando atinge nosso Eu e, de algum modo, o limita ou menospreza, isto é, ao nos vermos limitados, entorpecidos ou fracassados em nosso propósito vigente, que sentirmos acender-se a chispa cólera”.

Nesses termos, as reações dos adolescentes em determinadas situações quando atinge o Eu são respostas aos estímulos, uma revolta, indignação. Pode se entender esse processo como o alcance de algum obstáculo, que demonstra que a estima do indivíduo não está zerada e ele se encontra com um nível de empoderamento elevado.

O apelido na escola está relacionado portanto, a um ato de agressão verbal pelo conteúdo de preconceito, discriminação, desqualificação. Frequentemente, assiste-se na escola uma prática de xingamentos, sendo uma forma de agressão verbal. Os adolescentes registram este fato:

Quando eu estudava no 4º ano, por exemplo, tinha um garoto que ficava me enchendo de várias formas diferentes, tipo ficava me cutucando, xingando e ele sabia que eu odiava isso, mas ele continuava (Entrevistado B)

Porque assim a pessoa quer fazer a tarefa e elas ficam falando umas coisas, fica falando isso e aquilo com a pessoa e eu não gosto as vezes da vontade de ir lá bater nelas isso e aquilo, fica chamando a pessoa de puta disso e aquilo (Entrevistada F)

Foi porque ela chamou minha mãe daqueles nomes lá e eu não gostei, eu fiquei muito magoada e fui lá e também falei umas coisas, ela também não gostei e ficou o bate boca (Entrevistada G)

Quando alguém xinga alguém que eu gosto (Discente 8.16)

Quando alguém me xinga (Discente 8.42)

Quando eu estou na minha aí vem uma pessoa e me xinga sem eu ter feito nada, eu fico com muita raiva (Discente 6.2)

Quando uma pessoa fica implicando xingando (Discente 6.3)

Apelidos e xingamentos e outras formas de desqualificação fazem parte do que Pierre Bourdieu denomina a violência simbólica. Para o autor,

A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, “pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação” (BOURDIEU, 2001, p. 206).

De acordo com Andrade (2012, p. 23) “a violência é tudo que comporta abuso: abuso de atitudes, nas relações, a vida cotidiana, na família, na escola (...) chamo, nos dias de hoje as violências de atitude”. Assim o autor descreve um conjunto de

violências em uma escala norte-americana dos anos de 1940, modificada por ele e apresentada da seguinte forma:

Quadro 7- Escala social de medida de comportamentos

“Violências “visíveis”			Violências “invisíveis”		
Física direta	Verbal direta	Psicológica direta	Físicas Indiretas	Verbais indiretas	Psicológicas Indiretas
Ataque físico, golpes e ferimentos	Ataque verbal, injúrias e insulto	Ataque por ódio e assédio	Tentativa de excluir alguém de um grupo ou a exclusão de um grupo	Ato de ser grosseiro com alguém ou desprezar alguém	Omissão e a rejeição do outro

FONTE: A autora (2017) com base nas Escala social de medida de comportamentos em “instituição” (ANDRADE, 2012, p.23)

Esse quadro mostra que a violência pode aparecer em diversas formas de manifestações, em diferentes espaços sociais.

A agressão é feita por palavras proferidas de maneira intencionada para humilhar o outro. Ao agressor cabe a sinergia da raiva e hostilidade, materializada através de atos desqualificadores e agressivos. À vítima, cabe a raiva, muitas vezes silenciada pelas relações de poder instituídos. A vítima protesta intimamente diante da ameaça e da ofensa mas, sem poder real para reagir por estar em uma configuração de poder que lhe desfavorece, tende a silenciar.

Este silêncio, entretanto, é repleto de significados. O corpo sente emoções e vivências desadaptativas da tristeza, do medo e da vergonha. O corpo sofre e desenvolve doenças. O corpo morre e exclui o indivíduo, isolando-o do convívio social.

Esta realidade não está distante da realidade pesquisada. Constatou-se depoimentos neste sentido:

Ele falou que minhas orelhas eram grandes que parecia um macaco [silêncio]. Fiquei ofendido e com raiva, penso na hora de pegar uma arma e matar ele. Eu digo, chamo a pessoa e digo: Da uma vontade de pegar uma arma e atirar na tua cabeça (Entrevistado E)

De acordo com Barri (2011) as crianças e adolescentes que passam por essas situações podem desenvolver enfermidades, como no caso de uma criança de 11 anos

levado ao médico, com fortes dores gástricas e teve seu diagnóstico: uma hipersecreção gástrica, causada pelo estado nervoso continuado, diante a perseguição que sofria na escola, a menina desencadeou a doença.

De acordo com Gonsalves (2017, p. 40),

Apesar de estar vinculada ao progresso de muitas doenças, a ira encontra-se vinculada diretamente a problemas no aparelho digestivo – lembrando que os problemas digestivos envolvem dentes, esôfago, estômago, intestino delgado, intestino grosso, pâncreas, fígado, vesícula biliar. Assim como a mente inconsciente tem a função de processar pensamentos e emoções, o aparelho digestivo possui uma função similar que é de processar os alimentos.

O processo de digestão inicia com a aceitação do alimento na boca, relacionado com a comunicação, a trituração desse alimento, admite. Mas é importante ressaltar que o que o aparelho digestivo não consegue assimilar ele devolve. Assim, os problemas de estômago podem ser compreendidos como dificuldade de aceitação de uma pessoa ou um acontecimento (GONSALVES, 2017).

Nas entrevistas foram relatados casos de agressão física por ser alvo de fofocas ou mentiras. Ferir a imagem do outro é perigoso. Algumas pessoas expressam e outras não, mas o incomodo é geral e impulsiona a atitudes agressivas.

O impacto da fofoca é preocupante. O relato da adolescente afirma o estado grave de desorientação que um indivíduo pode ficar, quando se vê vítima desse tipo de processo:

Foram dizer ao meu avô, dizendo que eu estava tirando foto nua, e isso mais isso me doeu tanto, fiquei muito decepcionada porque o meu avô tirou tudo meu, mas eu não estava nem aí, entendeu? Mas o que mais me doeu foi que foram dizer que eu tinha tirado foto nua e mandado para as pessoas, então assim eu me senti só, porque eu tinha só meus avós, pronto aí desapareceu do mundo aí eu me senti só, aí eu tentei me suicidar, peguei uma faca, enrolei no casaco, daí eu pensei, pensei, pensei aí fui lá e devolvi (ENTREVISTADA G, 2017).

É importante destacar que a tristeza tende a produzir uma perda da sensação de prazer (GONSALVES, 2017). De acordo com Abascal et al (2015, p. 295), a “falta de control sobre los efectos está mediatizada por una autoimagem negativa, baja estima, tendencia a la autocrítica y alta propensión a experimentar culpa”.

A tristeza pode ocasionar o isolamento, justamente pela perda do prazer. Ela revela nostalgia, descontentamento e desespero. Quando um sujeito está sendo vítima de um processo de uma fofoca, pode gerar nele a tristeza pela perda da dignidade, tendo em vista que a fofoca tem o intuito também de ferir a dignidade e ofender o outro:

No campo emocional da tristeza, inclui os sentimentos de dor, solidão, pessimismo, apatia, autopiedade, desânimo, depressão. É considerada também como sinônimo de pessimismo. Porém cognitivamente se realiza avaliações negativas da realidade, só ver o lado ruim dos acontecimentos. A consequência é a adoção da expressão triste como indicador e todo sistema de afrontamento (passivo e negativo) antes dos inúmeros problemas que se encontram na vida pela frente (GONSALVES; MELO, 2015, p. 36).

O sentimento de solidão e perda de dignidade são próprios da tristeza. O suicídio pode ser uma resposta possível ao envergonhar-se, dependendo de como a pessoa se sente como vítima do processo. Os danos são incalculáveis e sempre particulares:

Porque assim eu não tive nada entendeu? Eu não tive mãe não tive pai e toda vez as pessoas dizendo: olha como essa menina está e minha própria família falava isso entendeu? Às vezes eu já chorei muito, já me cortei tanta coisa, já tentei me suicidar com a faca [silêncio] (Entrevistada G)

Na fase da adolescência pode surgir sentimentos de baixa auto-estima e casos psiquiátricos de grandes riscos. A fase de transição da criança para a fase adolescente carrega incertezas aos adolescentes. A fase de mudanças no corpo e construção de uma nova identidade, a busca pode ser confusa, “o adolescente defende os seus valores e despreza os que o adulto impor; ainda mais, sente-os como um armadilha da qual precisa escapar” (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 17).

De acordo com Moretto (2017) é necessário expor esse assunto aos jovens para evitar o desejo de se envolver em jogos perigosos, como o recém denunciado “baleia azul” jogo que tinha como proposta um total de 50 desafios macabros aos adolescentes, dentre eles fotos assistindo a filmes de terror ou em lugares perigosos, automutilar-se, ficar doente e, na etapa final o nível de número 50, cometer suicídio.

Nas palavras de Moretto et al (2017, p.163),

O receio, portanto, de colocar o suicídio em evidência para os jovens e incentivar o ato justificaria, para alguns, a tendência ao silenciamento como forma (ilusória, é preciso dizer) de evitar a angústia e a

impotência comumente provocadas pela aproximação ao tema. E mesmo sem concordar que o silenciamento represente uma condução adequada, é preciso reconhecer que, de fato, o contato com os sofrimentos alheios desperta angústia e nos lembra de nossa impotência objetiva. Não se trata de falar sobre o suicídio, mas de desvendar e de discutir os sofrimentos que se relacionam com ele, inclusive, a falência da comunicação. Além disso, caso sejam postos em discussão os motivos que levam à morte em vida, talvez, muitas vidas poderiam ser poupadas (MORETTO et al, 2017, p. 163).

A fofoca ganha força em tempos líquidos, em que as relações não têm durabilidade. Porcheddu (2009) apresenta uma entrevista de Zigmunt Bauman, em que ele responde sobre as relações e a educação. De acordo com Bauman (2009)

A capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um “tempo fixo” e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis. Portanto é necessário evitar ter bens, sobretudo aqueles duráveis dos quais é difícil se desprender (PORCHEDDU, 2009, p. 663).

Nas relações de fofoca essas relações se fortalecem, como em um ciclo: ora o outro é útil e no instante seguinte não tem mais utilidade, sendo descartado.

Na fase “líquida” da modernidade, a demanda por funções de gestão convencionais se esgota rapidamente. A dominação pode ser obtida e garantida com um dispêndio de energia, tempo e dinheiro muito menor: com a ameaça do descompromisso, ou da recusa do compromisso, mais do que com um controle ou uma vigilância inoportunos. A ameaça do descompromisso arrasta o onus probandi para o outro lado dominado. Agora, cabe aos subordinados comportar-se de modo a obter consensos perante os chefes e levá-los a “adquirir” seus serviços e seus produtos criados individualmente (PORCHEDDU, 2009, p. 666).

Assim, a falta de compromisso e de relações sólidas e estáveis, vem acarretando algumas ações sociais como: a facilidade de desqualificar o outro, o estabelecimento das relações de poder, com o intuito de insultar o outro, a prática da fofoca de uma maneira naturalizada. É a liquidez das relações que permite a ampliação dos processos de desqualificação. Sendo, de caráter urgente e importante atentar-se para essas questões e desmistificar a naturalização dos mesmos.

De acordo com Bauman (2007) pode se afirmar que,

A variedade moderna de insegurança é caracterizada distintamente pelo medo da maleficência e dos malfeitores *humanos*. Ela é desencadeada pela suspeita em relação a outros seres humanos e suas intenções, e pela recusa em confiar na constância e na confiabilidade do companheirismo humano, e deriva, em última instância, de nossa inabilidade e/ou indisposição para tornar esse companheirismo duradouro e seguro, e portanto confiável. (BAUMAN, 2007, p. 63).

Cabe destacar que os adolescentes da pesquisa até então indicam que a raiva, enquanto uma emoção que revela um protesto interior (Mira y Lopéz, 2012), está presente no adolescente que é vítima de processos desqualificadores – fofoca, apelidos e xingamentos. Ele não aceita a ofensa, sente que sua dignidade está sendo ferida e luta contra isso, mesmo que seja apenas internamente. A resposta comportamental à esse processo de desqualificação é a raiva “para dentro”, conforme descreveu Bisquerra (2000).

O fato permanece, na maioria das vezes, como uma emoção contida, aprisionada no adolescente vítimas, aponta para a ideia de que na escola se atinge até o segundo nível da escala de Mira y Lopéz protesto interior/rebelião pessoal quando a emoção da raiva está associada ao medo.

El miedo es una de las emociones básicas o universales. Es una reacción de defensa ante el peligro que experimenta nuestro organismo de ser danado físicamente, o de sentir malestar psicológico como consecuencia de algo que nos resulta desconocido y que potencialmente no sabemos cuál va a ser su alcance (Arándiga e Tortosa, 2000, p. 138).

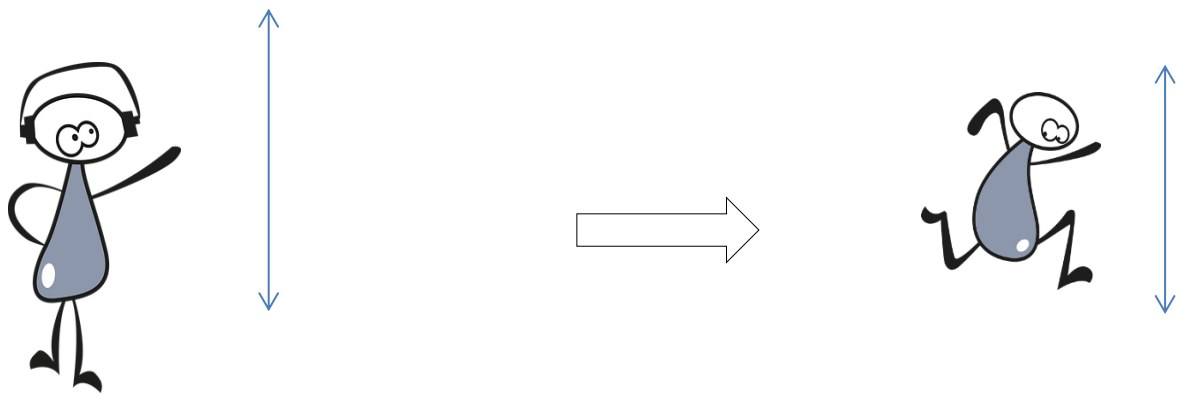
Algumas expressões do medo são: a paralisia, quando a pessoa trava diante da situação; a distração, o medo se manifesta sob forma de procrastinação; irritação, quando a pessoa age de maneira mais arrogância, no intuito de se mascarar e não expor a insegurança; a solidão, quando a pessoa sente com medo de relacionar-se com as pessoas, para não se expor a risco e opta por permanecer sozinha; e, o pessimismo, produz na pessoa um medo das ações futuras serem erradas a todo instante, criando ciclos negativos. (GONSALVES; SOUZA, 2015)

O medo é uma reação defensiva ao perigo. De acordo com Mira y Lopéz (2012, p. 22) várias pessoas “sofrem exageradamente e pagam excessivo tributo ao medo, por se julgarem deficientes ou inferiores à medida de seus semelhantes vitoriosos na batalha

da vida.”. Diversas pessoas passam por essa insegurança ou o “complexo de inferioridade”, advindas do medo. Dessa forma o medo faz parte do processo da fofoca, tendo em vista que as vítimas dessa prática tem relação com a questão da insegurança, o medo de fracassar ou de não conquistar o êxito.

INTIMIDADORES(AS)

VÍTIMA



RAIVA E HOSTILIDADE

MEDO

Na vítima, as emoções do medo e da raiva (até o segundo nível) estão presentes e tendem a impedir uma ruptura na relação de poder com o agressor. Quanto maior for a emoção da raiva, maior será a possibilidade de uma resposta “para fora”. O problema é que, como não existe uma vivência libertadora, a resposta comportamental tende a ser violenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada tem como objetivo analisar os estímulos que despertam a raiva, na visão dos adolescentes, e seus impactos na escola, realizada com alunos da Escola Municipal David Trindade do Município de João Pessoa-PB. Após o percurso investigativo pode-se destacar alguns pontos. Com a presente pesquisa foi possível perceber que a violência, fenômeno histórico vem aumentando nos dias atuais, sobretudo na escola, espaço atualmente palco de atitudes geradas pela emoção da raiva, atitudes hostis e relações de poder com atitudes depreciativas por parte de alguns adolescentes.

O primeiro ponto diz respeito ao fato de que, a emoção da raiva não tem sido colocada como núcleo central em pesquisas da área da educação. Esta configura-se como uma questão relevante tendo em vista a relação raiva-hostilidade-agressão. Neste sentido, pode-se afirmar que o conjunto de pesquisas realizadas sobre violência escolar não tem colocado à luz o elemento subjetivo e emocional gerador da agressão, o que, de certa forma, fragiliza o aprofundamento analítico temático.

Nesta pesquisa a raiva (ou a ira) é entendida como uma emoção de caráter protetivo e uma resposta de autodefesa da dignidade, direitos e integridade, que se desencadeia mediante uma ameaça, podendo se expressar como irritação, fúria ou cólera. Dos achados da pesquisa foi possível perceber fortemente a presença da raiva dentro dos muros escolares, visíveis através das expressões faciais, dos disfarces da raiva (Mira y López, 2012), como atitudes desencadeadas pela emoção da raiva, que está presente tanto no agressor quanto no agredido, sobretudo no agredido, ao passo que o indivíduo sente seu caráter e/ou direito violado, sente a raiva da situação e de quem praticou, que resulta por vezes em atitudes inesperadas ao chegar ao limite da situação, ou se isolar de todos que possam causar esse tipo de atitude com o mesmo.

O segundo ponto trata das primeiras manifestações da raiva na escola. Que aparece vinculada à violência verbal, fortemente através da prática da fofoca e do apelido, que no universo dos adolescentes em suas relações são atitudes corriqueiras. A fofoca enquanto mecanismo de desqualificação do outro é compreendido como um instrumento de poder, assim como, os apelidos, configuram-se práticas desrespeitosas e desqualificadoras que são fonte de atitudes preconceituosas entre os adolescentes. No que diz respeito às relações de poder, houve um diálogo com Norbert Elias (2000) e diante das contribuições do autor, podemos observar que na escola prevalecem as

configurações de poder indivíduo-indivíduo -II, grupo-indivíduo -GI e grupo-grupo – GG. A configuração de poder indivíduo-indivíduo – II segue uma lógica desqualificadora e de opressão, revelando aspectos destrutivos e muitas vezes imperceptíveis aos olhares docentes. Isto significa que o indivíduo que assume um papel destrutivo, de desrespeito e constrói uma barreira de defesa, cria uma barreira que o impede de nutrir relações harmoniosas, de respeito, confiança e qualificação do outro.

Tomando como referência os estudos de Norbert Elias (2000), na configuração grupo-grupo (GG), o ato de apelidar se inicia em uma pessoa grupo-indivíduo (GI), no entanto necessita de plateia. O intuito é de aborrecer, desqualificar, discriminar o outro, e essa prática acaba se estendendo entre grupos, para que possa consolidar o ato, o público participa desse processo de desqualificação. Diante das diversas práticas de desqualificação presentes nas escolas, o interesse grupal na maioria das vezes é estabelecido por pessoas que tem o mesmo perfil e mesmos interesses, e enxerga a vítima/alvo como menor e frágil.

Sobre a configuração indivíduo-grupo – IG, pode-se afirmar que os grupos se constituem como unidades protetivas que, ao assumirem uma identidade própria, passam a adquirir características próprias de autodefesa e de afirmação, impedindo ou dificultando ataques aos seus membros por indivíduos isolados.

Nas práticas de desqualificação encontramos emoções como: tristeza, medo, raiva e hostilidade. Em tempos de relações de desqualificação e relações líquidas Bauman (2009) ora o outro é útil e no instante seguinte não tem mais utilidade, a pesquisa acena de caráter urgente atentar-se em nutrir as relações, construir relações sólidas e de confiabilidade.

As práticas desqualificadoras são práticas que negam a identidade do outro. É preciso que a escola, na perspectiva da educação popular coloquem em tela essa questão para instituir práticas humanizadoras.

A escola está sendo palco de desqualificação, de raiva principalmente da vítima que sente seus direitos violados. No entanto existem maneiras de transformar esse quadro, de qualificar o outro, como um ato de afetividade, confiança e cuidado. De acordo com Rolando Toro (2008) a afetividade é definida como “um estado de afinidade profunda com os seres, capaz de originar sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade, companheirismo” (TORO, 2008, p. 03).

Os adolescentes apontaram para uma questão que demonstra cuidado existente com o outro, acenando para a identificação da emoção da empatia como um elemento

inibidor de práticas agressivas na escola, ao passo que se arrependem quando se colocam no lugar do outro.

Cabe um aprofundamento teórico da questão, o que certamente propiciará a emergência de novos olhares sobre o tema. No entanto, pensando em dar luz a caminhos que podem propiciar superação dessas situações vivenciadas e direcionadas pelos adolescentes lançamos olhares para alguns pontos: a emoção da empatia, a amizade, nutrição de grupos protetivos com práticas qualificadoras, a gratidão, o perdão, o amor e a solidariedade, desta forma seriam caminhos que tecem uma rede de proteção para os adolescentes inibindo práticas agressivas na escola e possibilitando transformação.

REFERÊNCIAS

- ABASCAL, Enrique G. Fernández et al. **Psicología de la emoción**. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces, 2015.
- ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **La adolescencia normal Un enfoque psicoanalítico**, 1984.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.
- ALMEIDA, Rose Meire Mendes de. **O elaborar da vergonha e da raiva: desatando nós para o trabalho socioeducativo**. 2014. 195 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALVES, Cláudio Eduardo Resende; SILVA, Guilherme Freitas; MOREIRA, Maria Ignez Costa. **A política pública do uso do nome social por travestis e transexuais nas escolas municipais de Belo Horizonte: uma pesquisa documental pesquisas e práticas psicossociais**. São João del-Rei, v. 11, n. 2, jul./dez, 2016.
- ANDRADE, Fernando. **Escola: faces da violência, faces da paz**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- ARÁNDIGA, Antónío Válles e TORTOSA, Consol Válles. **Psicopedagogia de la inteligencia emocional**. Valencia: Editorial Promolibro, 2003.
- ARISTA, Mari Luz Sanchez Garcia et al. **Gestión positiva de conflictos y mediación em contextos educativos**. 2 ed. Madrid: Editorial Reus, 2016.
- ATLAS DA VIOLÊNCIA, Nº 17, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Brasília, Março de 2016.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Anália Soria. **Preconceito e discriminação como reconceito e discriminação como expressões de violência expressões de violência**. Revista Estudos Feministas, 2002.
- BARRI, FERRAN. **Sos bullying prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia**. 2 ed. España: Wolters Kluwer, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BERGER, Christian; LISBOA, Carolina. **Violencia escolar estudios y posibilidades de intervención em latinoamérica**. 1. Ed. Santiago do Chile: Editorial Universitária, 2009.
- BISQUERRA, Rafael. **Educación emocional y bienestar**. 1. ed. Barcelona: Praxis, 2000.
- BISQUERRA, Rafael. **Educación emocional y competencias básicas para la vida**. Revista de Investigación Educativa, v. 21, n.1, p. 7-43, 2003.

BLAY, Eva Alterman. **Assassinato de mulheres e Direitos Humanos**. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed 34, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, - 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

BRÊTAS, José Alberto da Silva et al. **Os rituais de passagem segundo adolescentes**. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v.21, n.3, 2008.

CABRAL, Ana Carolina Queiroz. **Stress e raiva de mães hipertensas e normotensas e o stress de seus filhos**. 2008. 77 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

CARNEIRO, Teresinha. Féres et al. **Práticas de nomeação nas relações familiares contemporâneas**. São Paulo: Revista da SPAGESP, v.18, n.1, p. 4-19, 2017.

CARRILO, Alfonso Torres. **Educación Popular y producción de conocimiento**. In: La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política. Nº32 Panamá: 2010. Disponível em: <
http://saberesmultiples.unal.edu.co/fileadmin/docs/Conferencistas/Alfonso_Torres/Docto31.pdf> Acesso: 15/01/2017

CASTELLI, Ana Carolina Cipriano. **Stress e raiva em mulheres com síndrome metabólica**. 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CONNELL, Raewyn. PEARSE, Rebeca. **Gênero: uma perspectiva global**. 3º ed. São Paulo: nVersos, 2015.

CONNELL, Raewyn. PEARSE, Rebecca. **Gênero uma perspectiva global compreendendo o gênero da esfera pessoas à política no mundo contemporâneo**. 3. Ed. São Paulo: Nversos, 2015.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2014.

D' AUGUSTIN, Juliana Furtado. **As relações entre raiva e habilidades sociais em indivíduos com transtornos alimentares**. 2015. 108 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

DARWIN, Carlos Roberto. **Ética e psicologia: por uma demarcação filosófica**. Psicologia: ciência e profissão, Brasília, v. 5, n.2, 1985.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acessado em: 09/07/2017.

DETHLEFSEN, Thorwald; DAHLKE, Rüdiger. **A doença como caminho**. 1. ed. Cascais: Portugal, 2007.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Edições 70, Lda, 2015.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes / Vicente de Paula Faleiros, Eva Silveira Faleiros, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 2ª edição.

FASANO, Patricia et al. **El sentido del chisme en una comunidad de pobres urbanos**. Uruguay: Ciencia, docencia y tecnología, n. 39, nov, 2009.

FAZITO, DIMITRI. **A identificação cigana e o efeito de “nomeação”: deslocamento das representações numa teia de discursos mitológico-científicos e práticas sociais**. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 49, n. 2, jul/dec, 2006.

FELICIANO, Inês Paulo; AFONSO, Rosa Marina. **Estudo sobre a auto-estima em adolescentes dos 12 aos 17 anos**. Psicologia, Saúde & Doenças, Lisboa, v.13, n.2, 2012.

FLORES, Antoniële Carla Stephanus. **Ideação suicida e alterações cognitivas e emocionais em dependentes de substâncias psicoativas**. 2010. 70 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

FONSECA, Franciele Fagundes et al. **As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção**. Revista Paulista de Pediatria, v. 31, n.2, p.258, 2013.

FONTANELLA, Bruno. Jose. B et al. **Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica**. Rio de Janeiro: Cad. Saúde Pública, v.72, n.2, fev, 2011.

FRAZZETTO, Giovanni. **Alegria, culpa, raiva, amor: O que a neurociência explica e não explica sobre nossas emoções e como lidar com elas**. Rio de Janeiro: Agir, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Verónica; ARELLANO, María, Eugenia. Chávez. **Las mujeres son más peligrosas mediante la palabra: el chisme entre estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo, em México.** México: Agricultura, sociedad y desarrollo, v.3, n.2, jul/dic, 2006.

GONSALVES, Elisa Pereira. **As emoções básicas: medo, tristeza e raiva.** João Pessoa: Libellus Editorial, 2017.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Pesquisas em educação biocêntrica: descobertas com afeto.** João Pessoa: Libellus Editorial, 2016.

GONSALVES, Elisa Pereira; LIMA, Francisca Alexandre. **O Livro das emoções: uma abordagem neurofisiológica, comportamental e educativa dos estados emocionais.** Curitiba: Editora CRV, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira; MELO, Anniely. Laís. Lima. **Tristeza: a emoção da perda.** In: GONSALVES, Elisa Pereira; LIMA, Francisca Alexandre. **O Livro das emoções: uma abordagem neurofisiológica, comportamental e educativa dos estados emocionais.** Curitiba: Editora CRV, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira; SOUZA, Andressa Raquel de Oliveira. **Raiva: perdi as estribeiras e agora?** In: GONSALVES, Elisa Pereira; LIMA, Francisca Alexandre. **O Livro das emoções: uma abordagem neurofisiológica, comportamental e educativa dos estados emocionais.** Curitiba: Editora CRV, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira; SOUZA, Andressa Raquel de Oliveira. **Sem ter medo da própria sombra.** In: GONSALVES, Elisa Pereira; LIMA, Francisca Alexandre. **O Livro das emoções: uma abordagem neurofisiológica, comportamental e educativa dos estados emocionais.** Curitiba: Editora CRV, 2015.

GONZÁLEZ, Nydia. **Educación Popular y Pedagogia.** In: La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política. N°32 Panamá: 2010. Disponível em: < http://saberesmultiples.unal.edu.co/fileadmin/docs/Conferencistas/Alfonso_Torres/Docto31.pdf> Acesso: 15/01/2017.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. **Plano Estadual de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes.** Paraíba, 2013.

GRAY, David. E. **Pesquisa no mundo real.** 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUEVERA, Nicolas. **A educação popular no século XXI.** In: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2006.

HOLLIDAY, Oscar Jará. **Ressignifiquemos as propostas e práticas de Educação Popular perante os desafios histórico contemporâneos.** In: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

HURTADO, Carlos Nunez. **Contribuições para o debate latino-americano sobre a vigência da educação popular.** In: Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

J. MEJÍA, Marco Raúl. **Las teorías críticas y las pedagogías críticas: fundamento de la Educación Popular- Hacia una agenda de futuro.** In: La Piragua Revista

Latinoamericana de Educación y Política. N°32 Panamá: 2010. Disponível em: <http://saberesmultiples.unal.edu.co/fileadmin/docs/Conferencistas/Alfonso_Torres/Docto31.pdf> Acesso: 06/01/2017.

JUSTO, José. Sterza. **O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade.** Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 17, n 1, p. 61-77, Jan./Jun, 2005.

KING JR, Martin Luther. **Na origem da violência: a desvalorização do outro.** In: RICARD, Matthieu. **A revolução do altruísmo.** São Paulo: Palas Athena, 2015.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes; CABRAL, Ana Carolina; GRUN, Taísa Borges. **Estudo de caso: treinamento cognitivo de controle da raiva em paciente com hipertensão leve.** Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, Vol. XI, Campinas- SP, 2009.

LÓPEZ-PEREZ, Belén; PINTO, Irene, Fernández; GONZÁLEZ, Maria. Marquéz. **Educación emocional en adultos y personas mayores.** Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, España, n. 15, v. 6, p 501-522, 2008.

MARIANI, Bethania. **Nome próprio e constituição do sujeito.** Letras, Santa Maria, v. 24, n. 48, jan/jun, 2014.

MARTI, J. **Educação em nossa América:** textos selecionados. Organização e apresentação de Danilo R. Streck. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MELO, Anniely Laís Lima; GONSALVES, Elisa Pereira; FIGUEIRÊDO, João Pedro dos Anjos **A Educação Emocional como Fator de Prevenção à Violência.** In: VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e Encontro Estadual de Política e Administração da Educação, 2014, Bahia. VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e Encontro Estadual de Política e Administração da Educação, 2014.

MELO, Anniely Laís Lima; SOUZA, Andressa Raquel Oliveira ; GONSALVES, Elisa Pereira. **A EDUCAÇÃO EMOCIONAL COMO FATOR DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA.** In: II CINTED, 2016, Campina Grande. A EDUCAÇÃO EMOCIONAL COMO FATOR DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA. Campina Grande: Realize, 2016. v. I

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proteger para educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes.** Cadernos SECAD, 2007.

MIRA y LÓPEZ, EMILIO. **Quatro gigantes da alma.** 29ª edição, Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér et al. **Aspectos legais e orientações pedagógicas.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MOREIRA, Dirceu. **Transtorno do assédio moral-bullying: a violência silenciosa.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MORETTO, Maria Livia Tourinho. **O suicídio e a morte do narrador.** Psicol. USP, v.28 n.2, 2017.

MOTA NETO, João Colares de. **A Educação Popular na América Latina como uma pedagogia da subversão**. In: Por uma Pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Editora CRV: Curitiba, 2016.

NAVAS, José Miguel M; BOZAL, Rócio G. **La regulación de las emociones**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2012.

NÉSTOR, Zawadzki. Desia. **Violencia en la infancia y adolescencia**. Pediatr. (Assunción), v. 34, n.1, 2007

NISKIER, Rachel. **Prevenção da violência contra crianças e adolescentes: do conceito ao atendimento - campanha permanente da sociedade brasileira de pediatria**. Residência Pediátrica v.2, n.1, p. 12-6, 2012.

OATLEY, Keith; Jenkins, Jenniffer. **Compreender as emoções**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

PERES, Vannúzia. Leal Andrade; MARTINS, Luiz. Roberto Rodrigues **A produção subjetiva da violência nas escolas: indicador de sentido para avaliação e desenvolvimento de política educacional**. Rev.psicopedag. vol.29 no.90 São Paulo 2012. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000300006. Acesso em: 30/09/2014.

PÉREZ ESCODA, Núria. **Proyecto docente**. 1. ed. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento MIDE, 2001.

PORCHEDDU, Alba. **Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, may/aug, 2009.

REDORTA, Josep; OBIOLS, Meritxell; BISQUERRA, Rafael. **Emoción y conflicto: aprenda a manejar las emociones**. Barcelona: Paidós, 2006.

RODOLPHO, Adriane. L. **Rituais, ritos de passagem e de iniciação: Uma revisão da bibliografia antropológica**. Estudos Teológicos, v. 44, n.2, p.138-146, 2014.

SALLES, Leila Maria Ferreira. **Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 22, n.1, p. 33-41, jan./mar, 2005.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SILVA, Edson Soares da. **A dinâmica da raiva e suas implicações para o Instituto Penal da “violenta emoção”**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, Lidiane Di Stefano da. **Evidências de validade entre o staxi e o pft**. 2009. 54 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2009.

SIQUEIRA, Guilherme Tavares de. **Hostilidade: uma revisão de literatura no referencial teórico junguiano**. 2008. 103 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES, Lupércia Soares. **Educação Biocêntrica: Educação Biocêntrica: um novo olhar para o desenvolvimento integral do ser nas relações escolares**. In: GONSALVES, Elisa Pereira. **Pesquisas em educação biocêntrica: descobertas com afeto**. João Pessoa: Libellus Editorial, 2016.

SOUZA, Leonardo Barros; DANZIATO, Leonardo José Barreira. **Das relações entre identificação e nomeação: o sujeito e o significante**. Revista Subjetividades, vol. 14, no.1, Fortaleza abr. 2014.

SOUZA, Liliâne Pereira de. **A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira**. Revista Labor, n. 7, v. 1, 2012.

SPIELBERGER, Charles, et al. **Assessment of anger: The State-Trait Anger Scale**. NJ: Erlbaum, 1983.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRECK, Danilo R; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. **Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução**. In: Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma ontologia. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2010.

TORO, Giovana Vidotto Roman et al. **Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social**. Psicol. teor. prat., v.12, n.1, 2010.

TORO, Rolando. **Potenciais Genéticos: afetividade, criatividade, transcendência, sexualidade e vitalidade**. Escola de Formação em Educação Biocêntrica. João Pessoa: UFPB, 2008.

VIEIRA, Josênia Antunes. **A identidade da mulher na modernidade**. DELTA, v.21: especial, 2005.

WASELFFITZ, Julio, Jacobo. **Mapa da violência 2012, crianças e adolescentes do Brasil**. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Criancas_e_Adolescentes.pdf. Acesso em 27/09/2014.

WASELFFITZ, Julio, Jacobo. **Mapa da violência 2016, homicídios por armas de fogo no Brasil**. Flacso Brasil, 2015.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ZANTEN, Agnès Van. **La “reflexividad” social y sus efectos sobre la investigación cualitativa de la realidades educativas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE 1

Tabela

Identificação de situações que envolvem a questão da fofoca e mentira na escola

Tipos de enunciado	Entrevistas									Total de recorrências
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Existência de situações de fofoca e mentira na escola	X	X	X	X	x	X	X	X	X	9
Geralmente surgem das meninas a fofoca e mentira	X	X		X		X	X		X	6
Acontecem com frequência esses casos		X		X		X			X	4
Envolve situações de namoro na escola		X	X				X	X	X	5
Pessoas que já foram alvo de fofoca	X	x		X		X		X	X	6
Nunca foi alvo de fofoca			X		x					2
Já fez fofoca de outras pessoas				X						1
Envolvem grupos, um contra outros		X	X			X				3
Existe a prática de inventar algo sobre outra pessoa			X			X	X			3
Pessoas que já foram alvo de mentira	X	X	X			X	X		X	6
Por ser alvo de fofoca pensou em suicídio							X			1
Total de novos tipos de enunciados	4	3	2	1	0	0	1	0	0	-

FONTE: A autora (2017)

APÊNDICE 2

Quadro - Fofoca na escola

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Foi alvo de fofoca	X	X		X		X		X	X
Acontecem de grupo contra outros grupos		X	X			X			
Acontecem com questões que envolvem namoro na escola			X					X	X
Geralmente parte das meninas a fofoca	X	X		X		X	X		X
Existem situações de fofoca e de mentira na escola	X	X	X	X	X	X	X	X	X

FONTE: A autora (2017)