

A RAIVA EM PRÉ-ADOLESCENTES E ADOLESCENTES

- A importância dos "Maus Sentimentos" -

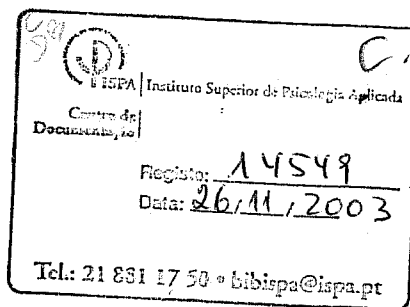
VOLUME 1

Dissertação de Mestrado em Psicologia Legal

Por: Ana Pais

Orientador: Professor Doutor Eduardo Sá

Lisboa, Dezembro 2000



Ao Francisco e ao Henrique  
pelos Olhos Grandes  
e por tudo o que já me ensinaram  
sobre a importância dos "maus  
sentimentos" ...

## AGRADECIMENTOS

Todos os que me apoiaram e me ajudaram na realização deste trabalho, quer pela disponibilidade e colaboração directa, quer pelo apoio nos momentos mais difíceis sabem já, que para sempre lhes estarei grata e que poderão contar incondicionalmente comigo como eu pude contar com eles.

Mas a duas pessoas terei de deixar por escrito o meu muito obrigado.

Ao Dr. Eduardo Sá, pela disponibilidade, sempre manifestada, e pelo incentivo, o meu muito obrigada, pois o seu apoio ao longo de todo este caminho foi inestimável.

Ao Professor Danilo Silva, o meu agradecimento, pois este trabalho não teria sido finalizado sem a sua generosidade

## RESUMO

Este trabalho de reflexão e investigação tem como principal objectivo aprofundar o nosso olhar e a nossa capacidade de compreensão da adolescência. Assim, queremos contribuir para sistematizar conhecimentos da psicologia em torno do *"ser adolescente"* e deste modo levar o entendimento e saberes teóricos/reflexão e de acção aos vários contextos onde os adolescentes vivem e interagem; dando especial atenção ao contexto educativo. É também nosso objectivo perceber a *"importância dos maus sentimentos"* e especificamente a Raiva - Estado, Traço e Expressão de Raiva; os sentimentos de raiva sentidos ou exteriorizados estão directamente implicados e presentes no desenvolvimento pessoal.

A avaliação do Estado, Traço e Expressão da Raiva foi feita através de respostas individuais dos sujeitos ao questionário "State-Trait Anger Expression Inventory" - STAXI. Utilizámos a adaptação para a população portuguesa "Inventário de Estado-Traço de Raiva" de Silva D., Campos R. e Prazeres N. (1999).

Desenvolvemos a nossa investigação com 552 sujeitos (373 rapazes e 268 raparigas) distribuídos por 12 grupos correspondendo a 6 níveis de escolaridade (do 7º ao 12º ano). Afim de se manter a variável contexto os sujeitos frequentam todos a mesma escola.

As nossas hipóteses: a) "Existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas face ao Estado, Traço e Expressão da Raiva"; b) "Existem diferenças significativas entre sujeitos de diferentes níveis de escolaridade face ao Estado, Traço e Expressão da Raiva".

O trabalho estatístico foi levado a cabo em SPSS - Estatística Descritiva, Teste-T e ANOVA; com grau de significância de 0.05.

Os resultados obtidos sendo demonstrativos de traços comuns na forma de sentir a raiva pelo universo dos sujeitos no nosso estudo, revelam igualmente a presença de características próprias, onde se puderam verificar diferenças estatisticamente significativas.

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b>	<b>3</b>
<b>I. INTRODUÇÃO</b>	<b>6</b>
<b>II. REVISÃO TEÓRICA</b>	<b>12</b>
1. ADOLESCÊNCIA(S) OU ADOLESCENTE(S)	13
1.1. Breve Nota: "Não ser carne nem peixe..."	13
1.2. Compreender o Conceito: Adolescência	16
1.3. A Puberdade, na Vivência dos Adolescentes	21
1.4. Os Mecanismos de Defesa na Adolescência	24
1.5. Luto das Imagos Parentais na Adolescência	26
1.6. Processos de Identificação na Construção do Ser Adolescente	30
1.7. O Narcisismo na Adolescência	33
1.8. O Ideal do Ego na Adolescência	35
1.9. Identidade e Crise de Identidade – A Teoria de Erikson	39
1.10. Desenvolvimento Cognitivo na Adolescência	74
1.11. Desenvolvimento Moral na Adolescência	77
1.12. Desenvolvimento Interpessoal	81
1.12.1. A Família na Adolescência	81
1.12.2. Os Amigos e Grupos de Pares na Adolescência	85
1.13. Factores de Socialização do Adolescente	87
2. CONTRIBUTOS DA PSICANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DA AGRESSIVIDADE/RAIVA	92
3. TEMPERAMENTO E EMOÇÕES	111
4. A ESCOLA E OS CONTEXTOS EDUCATIVOS	129
<b>III. METODOLOGIA</b>	<b>140</b>
1. APRESENTAÇÃO DO TRABALHO	141
1.1. Definição do Problema	141
1.2. Hipóteses de Trabalho	141
1.3. Definição de Variáveis	142

1.4. Sujeitos	143
1.4.1. Critérios de Selecção da Amostra	143
1.4.2. Dimensão e Caracterização dos Grupos	145
1.5. Instrumento	146
1.5.1. Justificação do Instrumento	146
1.5.2. STAXI (State-Trait Anger Expression Inventay)	154
1.6. Procedimentos	157
1.6.1. A Recolha dos Dados	157
1.6.2. A Cotação	158
1.6.3. Análise dos Resultados	161

#### **IV. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS** 164

1. ESTATÍSTICA DESCRITIVA	165
2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO TESTE-T	193
3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANOVA PARA GRUPOS DE RAPAZES E GRUPOS DE RAPARIGAS	211
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANOVA PARA A TOTALIDADE DA NOSSA AMOSTRA	214
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES GERAIS	228

#### **V. CONCLUSÃO** 246

#### **VI. BIBLIOGRAFIA** 254

#### **VII. ANEXOS** 269

## I INTRODUÇÃO

Falar de adolescência ou de adolescentes é sempre falar de um conceito lato, que à primeira vista nos parece quase indefinível. Antes de mais, pelo facto de não existir apenas um único estilo de se ser adolescente ou uma única maneira de viver a adolescência, mas antes um extenso, variado e bastante heterogéneo conjunto de manifestações mais ou menos directas, mais ou menos complexas, que nos fazem percorrer longos caminhos à procura de um fio condutor. Em segundo lugar porque, desta mesma variedade ao nível expressivo e comportamental, surgem diferentes abordagens teóricas e tentativas de compreensão da adolescência por vezes muito divergentes, proporcionando olhares e leitura dispares e até contraditórias.

Como diz Stein “uma rosa é uma rosa, é uma rosa”; nós fazemos como Krupski (1997) “um adolescente é um adolescente; é um adolescente...”

Em vez de adolescente ou adolescência podemos, antes, optar por falar de adolescentes e de adolescências, pois não há um quadro estável e igual que se repita.

Com este trabalho não queremos definitivamente, correr o risco que Eduardo Sá (2000) tem vindo a alertar “perigosa é a adolescência vista do alto de alguma altivez dos adultos, porque vista de lá, adolescentes ... somos nós”. Queremos sim, contribuir para sistematizar conhecimentos da psicologia em torno do “ser-se adolescente” e assim ajudar a levar a compreensão e saber aos vários contextos onde os adolescentes vivem e interagem.

O nosso interesse ao elaborar a raiva, prende-se com aquilo que achamos ser urgente clarificar: a importância dos “maus sentimentos” para o bem e saudável desenvolvimento do adolescente. A raiva não poderá, ser apenas apresentada na sua vertente negativa, destrutiva, como vulgarmente é pensada. Existe, sem qualquer dúvida, a vertente

positiva e construtiva do sentimento e da expressão da raiva, indispensável para o processo de crescimento e construção pessoal. Sem esta, todo o desejo, a criatividade e a capacidade construtiva do sujeito dificilmente poderiam existir.

Os sentimentos de raiva sentidos ou exteriorizados estão directamente implicados e presentes no desenvolvimento pessoal de cada um, seja ao nível da construção da identidade, da autonomia, da separação, da negação, seja ao nível da actividade construtiva e da acção do sujeito sobre o mundo físico e social.

Pensamos que a compreensão subjectiva e pessoal da adolescência ou do ser adolescente e deste relacionado com a raiva, só poderá advir do estudo do interior de cada um, do seu próprio mundo interno onde sentimentos e desejos coexistem.

Este desejo levou-nos a pensar na forma como pré-adolescentes e adolescentes poderão pensar e sentir a raiva. Partimos então para junto destes, questionando-os e orientando a nossa atenção para as suas opiniões e os seus "sentires" que poucas vezes são pensados e reflectidos fora de situações críticas pontuais, quer na escola, na família ou noutros contextos relacionais.

A compreensão da adolescência é muitas vezes perspectivada à luz de inúmeras teorias e de conceitos que, à partida, poderão saturar a nossa capacidade de escuta e de atenção, condicionando, assim, o acesso à compreensão da essência que interessa no nosso estudo. Concretamente desejávamos conhecer o modo como os adolescentes viviam sentiam e expressavam raiva reservando para isso um espaço mental tão livre e disponível quanto possível, onde os nossos conhecimentos prévios não condicionassem e alterasse as verdadeiras vivências de cada um.

A elaboração de um trabalho de investigação no qual o conceito de adolescência ocupa um lugar privilegiado, e o nosso interesse pelo pensamento psicanalítico, levou-nos a querer compreender de forma dinâmica o adolescente.

Mais do que tentar fazer uma revisão exaustiva sobre o que desde Freud tem vindo a ser pensado a este respeito, pretendemos antes reflectir sobre os contributos de diferentes autores e algumas das várias leituras e aplicações que lhe têm sido atribuídas ao longo dos tempos. Focaremos, para tal, algumas conferências que nos parecem fundamentais enquanto marcos de evolução do pensamento a este respeito.

As leituras feitas deixaram-nos a impressão da existência de uma imensidão de textos e reflexões sobre esta temática. Contudo parece escassear um pensamento sistematizado e organizado relativo à adolescência enquanto conceito geral. As implicações várias deste conceito em diferentes campos de interesse, influenciados pela prática clínica e experiência dos vários autores, trazem um conjunto rico e multifacetado da adolescência.

Subjacente ao nosso interesse pelo desenvolvimento deste estudo, esteve sempre a certeza de que é pensando e reflectindo sobre os fenómenos, tornando-os objectos da nossa atenção e consciência, que qualquer um de nós evolui na sua relação com estes. Investigar como os sujeitos em estudo sentem e vivem a raiva, poderá também ser um modo de os levar a pensar e a crescer na sua relação consigo e com este sentimento.

A elaboração deste projecto não deixou de conter um desejo, talvez ambicioso, de proporcionar à escola, professores, pais e aos próprios adolescentes, um espaço para pensar, palco de novos pensamentos capazes de se transformarem e evoluírem, levando assim à transformação dos sujeitos e dos contextos. Transformação essa no

sentido do crescimento do desejo de descoberta da verdade, da verdade de cada um.

Talvez porque permanece em nós algo do ser adolescente e talvez porque o nosso próprio desejo de pensar, de aceitar, de acolher aquilo que foram os nossos sentimentos e os dos outros tenha permanecido insatisfeito, talvez por isso, hoje, nos propusemos, caminhamos no sentido desta descoberta. Descoberta que acabou por assumir alguns aspectos formais, pouco harmonizáveis com uma "viagem" sonhadora, mais livre, e certamente também mais desorganizada, mas que foi, afinal, motor deste trabalho.

Pareceu-nos difícil, e aliás não fazia parte das nossas motivações, elaborar um trabalho onde existisse um rigoroso controle de todos os factores que naturalmente fazem parte da história pessoal de cada um. Optámos pela pesquisa exploratória, através de um questionário. Procurámos explorar o que os adolescentes se permitem sentir, viver e expressar sobre os seus sentimentos de raiva.

Foram formuladas algumas questões com o intuito de orientar e de estimular o nosso próprio pensamento, deixando espaço para que bebendo de várias fontes teóricas, libertássemos o nosso pensar e pudéssemos também mergulhar no mundo de ser adolescente e estabelecendo desta forma, uma relação interna entre o sujeito e o fenómeno pensado.

Idade, sexo e estado-traço de expressão da raiva foram parâmetros tidos em conta e que nos permitiram digerir e dar sentido a todo um vasto conjunto de dados obtidos.

Iniciamos a apresentação deste trabalho de investigação com uma reflexão teórica sobre algumas contribuições que abordam o desenvolvimento da criança e adolescente. Optámos por nos centrar nos autores com os quais mais nos identificamos.

Começamos por abordar a evolução do conceito de adolescência à luz da teoria psicanalítica e, dentro desta, seleccionámos alguns autores, quer por serem marcos indispensáveis à evolução do conhecimento sobre esta matéria, quer por apresentarem conceitos e teorias que têm em nós um sentido e um eco particular. Apoiados, também, nas teorias psicanalíticas fazemos uma breve apresentação dos seus contributos para a compreensão da agressividade, uma vez que esta, em termos dinâmicos, se relaciona com a raiva enquanto “mau sentimento”.

Seguidamente, apresentamos os conceitos de temperamento e emoção, dedicando especial atenção às questões da raiva.

Está fora do âmbito deste trabalho, perceber a forma como a raiva se liga à psicopatologia. Tentaremos organizar um pensamento sobre a evolução do conceito raiva à luz da psicologia das emoções

Terminaremos a reflexão teórica com uma consideração sobre a Escola e os contextos educativos, temática que nos pareceu estar indirectamente relacionada com questões presentes na parte prática deste estudo, por ser um espaço físico e psicológico preponderante no desenvolvimento dos jovens.

Num segundo momento, apresentaremos a parte prática do trabalho. Nesta, estudaremos o sentimento e expressão da raiva e o modo como esta é influenciada pelo nível de escolaridade/idade e sexo dos sujeitos em estudo. Serão apresentados os aspectos metodológicos que estiveram presentes na investigação de campo, os resultados obtidos e a respectiva análise.

Por fim, procederemos à apresentação da discussão e conclusões.

## II REVISÃO TEÓRICA

# 1 - ADOLESCÊNCIA(S) OU ADOLESCENTE(S)

## 1.1 - BREVE NOTA: “NÃO SER CARNE NEM PEIXE...”

Ser adolescente na adolescência nem sempre se apresenta como tarefa fácil, diz Winnicott.

Diz Eduardo Sá no início do ano 2000: “é perigoso ser adolescente!... está-se entre ser menor e maior, o que, num plano jurídico, pode ter vantagens, mas aos olhos de adultos pouco seguros de si mesmos significa “não ser carne nem peixe”.

São várias as evocações mais ou menos próximas ou distantes a esta ideia feita por psicólogos, psicanalistas e psiquiatras e demais pensadores-escritores. Iremos passar revista a algumas destas posições, interrogarmo-nos se é pertinente a observação desta linha de separação entre a infância e a idade adulta. Se pelo contrário poderíamos ou deveríamos ver a adolescência como um momento da vida próprio, com características próprias ou, simplesmente, um prolongamento integrado na infância.

Os autores, que se inscrevem na corrente psicanalítica enfatizam os factores internos ao sujeito, caracterizam o adolescente realçando a vulnerabilidade da sua personalidade, devido sobretudo às pulsões que estiveram latentes no período que antecede a puberdade e remetem os comportamentos mal adaptados do adolescente para a inadequação das defesas psicológicas utilizadas no confronto com os conflitos e tensões internas.

Para estes autores, o processo de desvinculação, é a consequência psicossocial da puberdade, esta separação das pessoas mais significativas da infância, será a condição necessária para o

estabelecimento de novas relações com os pares, nomeadamente com sujeitos do sexo oposto.

Hall defende, que a adolescência é um período de renovação, representa um estágio de transição na história humana, caracterizado por descontinuidade, grande tormenta e perturbação interna.

Krynski (1997) ilustrou o adolescente com "a figura de Jano, que simboliza meia face de criança e a outra de adulto, nem criança, nem adulto, reflecte no espelho todo o seu narcisismo e toda a sua prepotência, todo o seu luto pela criança que deixou de ser, toda a sua ansiedade e esperança pelo adulto que não sabe como será. É no fundo, a busca da identidade do Homem - a tentativa de sobreviver, de sobrevalorizar no ambiente e a si próprio de ser o vencedor e perante os seus semelhantes, o mais belo, o mais forte, o mais corajoso, o soberano - Narciso"

Na opinião de Dolto e Dolto Tolistch (1991) a "adolescência é o período de transição que separa a infância da idade adulta" e comparam a adolescência a um "segundo nascimento que se cumprirá progressivamente. Há que abandonar pouco a pouco a protecção familiar como um dia se abandonou a placenta protectora".

Aberastury (1992) escreve "entrar no mundo dos adultos significa para o adolescente a perda definitiva da sua condição de criança. É o momento crucial da vida do Homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento que começou com o nascimento".

Conforme ressalta Kestenberg (cit Marcelli e Broconnier, 1989) diz-se muitas vezes erroneamente que o adolescente é, ao mesmo tempo, uma criança e um adulto ; na realidade ele não é mais uma criança, mas ainda não é um adulto.

Segundo Dias Cordeiro (1994) ao se pensar que “o adolescente já não é uma criança e não é ainda um adulto”, perde-se de vista o conflito real, que é a “força do processo maturativo do adolescente e as estruturas sociais actuais”, as quais não se têm revelado capazes de acompanhar a rapidez das transformações. Está-se a criar um equívoco, em que a adolescência na nossa cultura e na nossa época histórica, seria apenas uma fase de transição entre a infância e a idade adulta.

Como escreve Maria Emília Costa (1998) no seu livro “Novos Encontros de Amor”, “Chegar a adolescente, (...), não é tarefa fácil. É um pouco como se algo de muito importante se tivesse perdido e algo de muito importante se não tivesse encontrado”.

O desenvolvimento no período da adolescência “não se processa através de períodos estanques e rígidos, antes sendo o resultado de um minucioso continuum de integrações psíquicas de complexidade crescente. Nele, a adolescência deve ser compreendida e perspectivada nos contextos do desenvolvimento psicológico global, quer nos seus aspectos normativos, como desviantes” (Sá, 1990).

Esta concepção permite elaborar uma imagem da adolescência que se caracteriza por perturbações e inaptações transitórias, mas necessárias ao desenvolvimento.

Konopka rejeita “a ideia comum de que a adolescência era, exclusivamente, uma preparação para a vida adulta ...”. Os adolescentes são pois, pessoas com qualidades e características específicas, que têm um papel interventivo e responsável a desempenhar, tarefas a realizar e capacidades a desenvolver, num momento particular da vida.

## 1.2 - COMPREENDER O CONCEITO : ADOLESCÊNCIA

Segundo Dias Cordeiro (1994), a compreensão dos fenómenos psicológicos da adolescência abrange dois aspectos : a trajectória evolutiva da pessoas, da gestação à terceira idade e a inter-relação permanente indivíduo-meio.

O autor destingue a "primeira e a segunda fases da adolescência. A primeira - "early adolescence" - é sobretudo marcada por transformações rápidas a nível biológico e hormonal, da imagem corporal e psicológicas. É uma fase de revivências do conflito edipiano, acompanhando-se de retraimento e regressão narcísica e de retorno a uma posição depressiva. O adolescente tende a isolar-se ou a partilhar com um amigo ou um grupo as vivências de perplexidade e de estranheza face ao corpo em rápida transformação e às imagens carregadas de erotismo que o assaltam.

Na segunda adolescência, o balanço energético "investimento narcísico/investimento objectal" começa progressivamente a definir-se pelo predomínio da relação pessoal com os outros.

A relação objectal pressupõe o estabelecimento do que consideramos o segundo organizador psíquico da adolescência - a escolha do "objecto" heterossexual da relação, apenas possível através do "luto das imagens parentais" e do abandono da bissexualidade psíquica das fases precedentes.

A plasticidade do processo maturativo permite assim resolver as dificuldades anteriormente vividas e de "autoliquidar" conflitos de desenvolvimento biopsicológico reactivos na puberdade (...), nomeadamente os resultantes da problemática edipiana com os pais.

A adolescência é assim marcada pela penosa dialética da perda e do ganho, do passado versus futuro, da progressão-regressão: crescer-

regressar; depender-autonomizar-se; ser igual - ser autônomo; bissexualidade infantil - heterossexualidade adulta; expectativa dos pais - projectos dos filhos; linguagem infantil - comunicação verbal; velha cultura - nova cultura” (Dias Cordeiro, 1994).

O autor diz, ainda, que “a adolescência é um período eminentemente marcado pela mudança. O adolescente e os seus familiares vêem-se bruscamente confrontados com um personagem em metamorfose, que lhes surge completamente estranho pela rápida mudança corporal e psicológica que nele se opera. Esta mudança é a marca do seu desenvolvimento, no plano biológico, corporal e psicossocial, como é também o início do seu processo de diferenciação-separação e autonomização em relação aos pais.

Para Dias Cordeiro (1994), “nada mais natural que a curiosidade, o desejo de novos conhecimentos e de novas sensações. Isto marca a “originalidade” da vida pessoal que o jovem quer encontrar para, em última análise, se encontrar a si próprio”.

A adolescência é a idade da mudança, tal como se compreende pela própria etimologia da palavra: em latim *adolescere* significa crescer. O duplo movimento de renegação da sua infância, por um lado, e a procura de um estatuto estável de adulto, por outro, constitui a própria essência da “crise”, do “processo psíquico” atravessado por todo o adolescente (Braconnier e Marcelli, 1989).

Certos psicanalistas conceptualizam a adolescência como um período “crítico”; a distinção entre manifestações próprias desta etapa e distúrbios psíquicos é arriscada, até mesmo impossível. Outros autores conceptualizam a adolescência como uma etapa do desenvolvimento que poderia ter diferentes estádios, e cuja função de conjunto poderia ser comparada à da primeira infância. Aqui, a adolescência representa um processo que comporta diferentes tarefas

que devem ser cumpridas para passar à idade adulta, entre elas a dinâmica da separação-individuação.

Marcelli e Braconnier (1989) estudaram a adolescência repartindo as várias conceptualizações em dois grandes grupos: de um lado, o enquadramento "crise da adolescência"; de outro o "processo da adolescência, segundo processo de separação-individuação".

**A adolescência como crise:** a adolescência é vista como uma interrupção da tranquilidade do crescimento. A adolescência é caracterizada por posições económicas e dinâmicas extremas, cambiantes e flutuantes, que dão a esse período de vida o seu aspecto de tumulto, de transtorno e de crise. No entanto, há que não confundir com patologia, visto que o diagnóstico diferencial entre os transtornos da adolescência e a verdadeira patologia é distinto, ainda que seja uma tarefa difícil.

Winnicott afirma que o remédio para a adolescência é o tempo que passa e os processos de maturação que culminam com o aparecimento da pessoa adulta; qualquer tentativa no sentido de acelerar ou retardar esses processos poderá destruir uma organização saudável e desencadear uma doença mental.

Winnicott define algumas características dos adolescentes, as quais estão de acordo com os comportamentos do bebé ou com os estados regressivos dos psicóticos:

1. O isolamento pode ser pensado como o ressurgimento de uma característica da fase mais precoce do desenvolvimento onde não existem objectos exteriores ao self. Uma atitude mais próxima do narcisismo primário.
2. O adolescente encontra as suas razões num comportamento regressivo. Ao "Eu Sou" do adolescente corresponde uma acção agressiva, consciente e reflectida, inerente à necessidade de auto-

afirmação. A realidade aparece sob a forma de situações de confronto, que exigem uma interação do ego.

3. A exigência de autenticidade do adolescente é enorme, isto é, ele não aceita soluções falsas, não faz concessões.

Decorre destas características do adolescente uma dificuldade nos seus processos identificatórios. O preço da identificação às figuras parentais é, muitas vezes, a impossibilidade de se sentir real. Torna-se necessário que o adolescente não sacrifique demais os seus desejos pessoais, no processo de identificação, a certos aspectos da sociedade. Muitas vezes, face à impossibilidade de se sentir real, o adolescente parece optar pelo direito de não sentir nada.

Como escreve Winnicott, existe um vínculo entre as diversas manifestações do adolescente normal e as diversas psicopatologias:

- a necessidade de evitar toda e qualquer solução falsa corresponde à inaptidão do psicótico ao compromisso
- a necessidade de sentir-se real ou de não sentir absolutamente nada está vinculada à depressão psicótica com despersonalização;
- a necessidade de provocar corresponde à tendência anti-social que se manifesta na delinquência.

M. Klein diz que na adolescência, a solidão é imensa e que há o desejo de um estado interno perfeito, inatingível. Segundo a autora, **“na verdade do seu inconsciente, os adolescentes procuram na sua nova identidade a verdadeira liberdade”** (Knobel, 1997).

Como defende Horrocks (1955, citado por Gallatin, 1978), a adolescência "é uma época de novas experiências, novas responsabilidades e novos relacionamentos com os adultos e companheiros", considerando que o que é propriamente inovador neste período de vida é a "qualidade da experiência".

A adolescência é um tempo "durante o qual o jovem aprende quem ele é, o que realmente sente (...), diferencia-se a si mesmo da sua cultura, embora dentro dos termos da cultura a que pertence" (Friedenberg, 1959, citado por Gallatin, 1978). Assim, "durante a adolescência o jovem adquire a habilidade de adotar uma perspectiva sobre a sua própria experiência de vida". Friedenberg parece sugerir que neste período ocorre a emergência da consciência do "sentido de individualidade". A adolescência, é pois, a "procura romântica e turbulenta da *identidade*" (Gallatin, 1978).

Marcelli e Braconnier (1989) explicitam duas críticas à identificação da adolescência com uma crise: por um lado, estudos longitudinais, utilizando testes psicológicos e questionários sobre a imagem de si e as representações de objecto internalizado, constataram que diferentes grupos de adolescentes podiam ser distinguidos; por outro lado, existe o risco de uma possível confusão entre os aspectos normais e patológicos nos adolescentes. Assim, na opinião dos autores, as manifestações da adolescência que são sinais de uma etapa do desenvolvimento devem ser distinguidas dos distúrbios psíquicos.

**A adolescência como processo de separação-indivuação** foi assumida por vários psicanalistas que compararam a adolescência ao processo de separação do bebé descrito por M.Mahler: "Enquanto que o bebé se desliga da sua mãe por internalização, o adolescente desliga-se dos objectos internos para amar os objectos exteriores (Marcelli e Braconnier, 1989).

Dos estudos e pesquisas de M. Mahler sobre as psicoses simbióticas e as fases de processo normal de desenvolvimento, salienta-se a teoria do processo de separação-indivuação e as quatro fases caracterizadas pela autora: diferenciação, experimentação, reaproximação e estabelecimento da constância da imagem de si e do objecto.

O âmago da obra de M. Mahler refere-se à eterna luta do Homem contra a fusão e o isolamento. Pode-se julgar todo o ciclo vital como um processo mais ou menos bem sucedido de distanciamento da mãe simbiótica e de introjecção da sua perda; como um eterno anseio pelo real ou fantasmático estado ideal do eu ; como uma pretensão à fusão com a mãe simbiótica toda bondade que uma vez faz parte desse self, num estado de pleno bem estar (M.Mahlar, 1977).

Blos retomou os conceitos de M. Mahler e transpô-los para a adolescência, constituindo-os como um segundo processo de separação-individação, em que há reactualização dos conflitos correspondentes à fase infantil, com ambivalência entre autonomia e dependência.

O autor descreve diferentes sub-fases: a pré-adolescência, caracterizada pelo aumento quantitativo da pressão pulsional e pelo ressurgimento da pré-genitalidade; a primeira adolescência, marcada pela primazia da genitalidade e pela "rejeição dos objectos parentais internos"; a adolescência propriamente dita, onde predominam o redespertar do complexo edipano, o desligamento dos primeiros objectos de amor, e a intensificação do narcisismo; a adolescência tardia, que é uma fase de consolidação das funções e interesses do ego e de estruturação da representação de si; a pós-adolescência, que é o momento em que se resolvem as tarefas da adolescência.

### **1.3 - A PUBERDADE, NA VIVÊNCIA DOS ADOLESCENTES**

Autores como S. Hall, Anna Freud, P.Blos (cit por Coleman, 1980), realçam, por um lado, a vulnerabilidade da personalidade e a "má adaptação" dos comportamentos do adolescente, devido à pressão dos instintos sexuais que surgem depois de um período de latência, e por outro, a necessidade do jovem se libertar dos pais e estabelecer uma "nova" identidade.

**A puberdade** é um período de crescimento libidinal durante o qual as exigências pulsionais são particularmente reforçadas.

**Freud** já refere, nos "Três ensaios sobre a teoria da sexualidade" que com o início da puberdade aparecem transformações que levarão a vida sexual infantil à sua forma definitiva e normal. Para Freud, a pulsão doravante descobrirá o objecto sexual no outro, as diversas zonas erógenas ditas parciais subordinar-se-ão ao primado da zona genital.

Klein, A Freud e Winnicott verão nestas modificações fisiológicas a fonte de perturbações no equilíbrio psíquico do adolescente.

Nos primeiros anos de vida do bebé o id é o "reservatório dos impulsos biológicos básicos" (Gallatin, 1978), que o bebé traz ao nascer, deste modo é o id que aglomerava e condensava toda a energia da criança. Como **Freud** defende, o bebé não poderia suportar um atraso na satisfação dos seus desejos, funcionando segundo o princípio do prazer, isto é, todos os desejos do bebé têm de ser imediatamente satisfeitos porque ele não tem poder para tolerar a frustração, nem sabe como satisfazer os seus próprios desejos.

A outra estrutura da personalidade definida por Freud - o ego - é organizada devido aos sentimentos de angustia, frustração e desprotecção que o bebé sente decorrentes da não satisfação imediata dos seus desejos. Ao ego cabe exercer o controle sobre o id e deste modo aliviar o estado de frustração do bebé.

Nos primeiros anos de vida o id suplanta e domina o ego e assim o ego precisa de algo que o ajude no controle do id. A essa nova instância Freud chamou superego. É no período de latência (em que a sexualidade está adormecida) e com a entrada para a escola, que a criança vai desenvolver um forte superego, isto é, uma instância que

"avalia" o certo e o errado. Com a entrada na puberdade, os impulsos adormecidos no período de latência emergem novamente.

A corrente psicanalítica e especificamente **Anna Freud** (1986), associa à adolescência a recapitulação dos conflitos da sexualidade infantil ocorridos nas fases oral, anal e fálica, momentos de tensão emocional interna e intensa que corresponde a um conflito entre o id e o ego. O Ego está muito fragilizado dadas as tensões existentes, pois, "há um confronto entre um id relativamente forte e um ego fraco" (A. Freud, 1986).

Como salienta **A. Freud** (1986) "todo o reforço das exigências pulsionais aumenta a resistência do ego à pulsão". Para a autora, o prognóstico da puberdade não repousa na potência das pulsões, mas na tolerância ou intolerância do ego face a essas pulsões. Do mesmo modo, não são as modificações do id, mas antes as diferentes relações que o ego estabelece com o id, que determinam as diferenças observadas na representação do objecto. Daí, segundo Marcelli e Braconnier (1989), a importância do estudo dos mecanismos de defesa na adolescência.

Ocorrem, muito frequentemente, conflitos entre o ego e o superego, que obrigam o adolescente a criar toda uma série de mecanismos de defesa, que lhe permitem "fugir" ao conflito e controlar assim os impulsos que agora ressurgem. É pois, na adolescência que o superego e o ego fortalecendo-se vão conseguir impôr o "princípio da realidade" ao "princípio do prazer" do id.

## 1.4 - OS MECANISMOS DE DEFESA NA ADOLESCÊNCIA

Face aos conflitos vividos, o adolescente vai instalar certas defesas. Segundo Marcelli e Braconnier (1989), algumas destas como repressão, deslocamento, isolamento são gerais, porém outras parecem ser mais específicas ou particularmente frequentes nesta idade. Anna Freud (1986), caracteriza os tipos de mecanismos de defesa mais específicos dos adolescentes: - ascetismo - intelectualismo - isolamento relativamente às figuras paternas.

A **intelectualização** é, segundo A.Freud, um mecanismo defensivo do ego para melhor controlar as pulsões ao nível do pensamento. São os adolescentes que passam horas intermináveis na discussão e reconstrução do mundo; a adesão massiva e sem nuances a teorias filosóficas ou políticas. A.Freud compara a intelectualização ao **ascetismo**, que se poderia definir como um mecanismo defensivo do ego para melhor controlar as pulsões ao nível do corpo. São os adolescentes que se impõem tarefas ou restrições físicas extremas (correr um certo número de quilómetros por dia, não comer determinado alimento, não se agasalhar, enfrentar intempéries, recusar toda e qualquer satisfação ou prazer corporal). Percebe-se facilmente, por detrás deste ascetismo, as tentativas de controle dos desejos sexuais.

A **clivagem e os mecanismos associados** representam o ressurgimento, na adolescência, de mecanismos arcaicos muitas vezes abandonados, ao longo do período edipiano, em favor de mecanismos mais adaptados, como a inibição e a repressão. A utilização da clivagem tem por objectivo proteger o adolescente do seu conflito de ambivalência, centrado no vínculo com as imagens parentais. Clinicamente, a clivagem é ilustrada pelas bruscas passagens de um extremo a outro, de uma opinião a outra, ou de um ideal a outro. É também observada nos comportamentos contraditórios do adolescente, contradição que este parece não perceber ou pela

qual não se inquieta. É assim que o adolescente reclama ruidosamente a sua independência e quer ser acompanhado pelos pais noutras condutas aparentemente banais. Estas bruscas mudanças, estas contradições, são tanto mais compreensíveis quanto mais o adolescente tiver todo um discurso racionalizante e intelectualizante.

Associados à clivagem observa-se frequentemente uma série de mecanismos defensivos de tipo arcaico: **identificação projectiva** - bruscas e massivas adesões a sistemas de ideais sem nuances; **idealização primitiva** - marcada por escolhas de objectos totalmente irrealistas e inacessíveis, ou por um ideal do ego megalómano; **projectão persecutória** - sensação de um mundo hostil e perigoso, do qual é preciso defender-se para sobreviver. A activação destes mecanismos defensivos é responsável pelo aspecto tão particular das relações de objecto estabelecidas pelo adolescente com o seu meio.

Marcelli e Braconnier (1989) dizem, que nos trabalhos de A. Freud sobre os mecanismos de defesa, estes podem ser percebidos como aprendizagens que se fazem aos poucos, até à descoberta de quais são os mais eficazes para aplacar a angústia.

Não acentuando tanto a importância dos mecanismos de defesa como A. Freud, Blos dedica-lhes igualmente alguma atenção, defendendo que nesta etapa da vida o adolescente pode "regredir a posições infantis" como forma de "balanço" (empurrão) para conseguir solucionar o processo de individuação. Deste modo, toda a sua vivência vai-se processando com avanços e retrocessos sistemáticos de modo a superar as dificuldades e as pressões a elas associadas. São vários os comportamentos regressivos enunciados por Blos, como a idolatria, o inconformismo e a rebelião, e todas as posições de ambivalência, nomeadamente em relação aos objectos da primeira infância. Estas reacções defensivas levam a uma diminuição dos laços

emocionais em relação aos pais e por conseguinte conduzem a uma maior separação e autonomia.

## 1.5 - LUTO DAS IMAGOS PARENTAIS NA ADOLESCÊNCIA

Às modificações fisiológicas e pulsionais junta-se outro movimento intrapsíquico ligado à experiência de separação das pessoas significativas na infância, à mudança nos modos relacionais, aos projectos e prazeres elaborados em comum, e que pode ser comparado, na opinião de vários autores, a um trabalho de luto.

Haim (cit. Por Marcelli e Braconnier, 1989) considera que tal como o enlutado, o adolescente permanece em certos momentos mergulhado na recordação dos seus objectos perdidos. Porém, ao passo que a dinâmica de luto normal permite que se faça esse trabalho, a dinâmica da adolescência faz com que nada se fixe.

Anna Freud estabelece um paralelo entre as relações dos adolescentes e as respostas dos indivíduos com dois outros tipos de perda real: as decepções sentimentais e os lutos.

O trabalho da adolescência, tal como o do luto, consiste numa "perda do objecto". A perda dos "objectos infantis" é analisada por Marcelli e Braconnier (1989) a dois níveis:

1. perda do "objecto primitivo": faz com que se compare a adolescência à primeira infância (fase de separação do objecto maternal). Autores como M. Mahler, Kestemberg e Meltzer falam da segunda fase do processo de "separação-individuação";
2. perda do "objecto edipiano" carregado de amor, ódio e ambivalência: o adolescente é levado a conquistar a sua independência, a libertar-se do domínio dos pais e a liquidar a situação edipiana" (Haim cit Marcelli e Broconnier, 1989).

Confronta-se com isto o facto de a imago parental idealizada, isto é, o sentimento de tudo poder realizar (o "ideal megalomaniaco da infantil"), sendo projectados durante a infância sobre os pais, são também postos em questão pelo desejo de autonomia, pelo descobrimento de outros ideais e por uma melhor percepção da realidade.

A grande tarefa da adolescência, segundo Blos, é a construção de uma nova individualidade. Assim como a criança na primeira infância tem de se separar dos pais, desencadeando-se um processo de desvinculação das figuras parentais e a procura de novos objectos, o adolescente durante esse período recapitula e vivência o processo de "individuação".

Para as teorias psicanalíticas, a construção da identidade, implica uma ruptura da identificação e das relações com os pais, naturalmente conflituosa. Acentuam a oposição do adolescente face aos pais, antes percebidos como autoridades poderosas e infalíveis. O adolescente, ao ver os pais como seres com falhas e defeitos, faz o que Blos denominou de "desidealização das figuras parentais".

Síndrome da Adolescência Normal é a denominação de Knobel (1962) para esta tarefa levada a cabo pelos adolescentes. Esta definição psicodinâmica e cognitiva apareceu para o autor como o resultado lógico da elaboração de lutos próprios desta fase evolutiva.

A capacidade de elaborar estes lutos depende das vicissitudes que contribuíram para a formação do mundo interno do adolescente e da sua interacção com a realidade externa. Isso ocorre como pano de fundo do reviver de situações infantis, principalmente os conflitos dependência/independência e ao Complexo de Édipo.

Em qualquer momento da vida, os lutos só são ultrapassados, quando o sujeito, passa por estados depressivos. Na adolescência, segundo

Knobel (1997), também observamos este processo, daí os adolescentes viverem numa depressão constante, aparentemente mascarada e com traços psicopáticos que aparecem das maneiras mais diversas na expressão de condutas contraditórias.

A depressão e a psicopatia aparecem como expressões na adolescência que, dependendo da intensidade e do comprometimento do self, podem ser normais ou patológicas (Knobel, 1997).

A adolescência, segundo Dias Cordeiro (1994), caracteriza-se por uma necessidade normal de reencontro do jovem consigo próprio e de substituição dos laços afectivos infantis que o ligam aos pais.

O adolescente deverá rejeitar os pais, ou melhor as imagos parentais, cuja presença reactiva os conflitos edipianos, no entanto, a construção da sua identificação não se poderá fazer na desinserção deste adolescente do seu meio familiar.

Segundo Dias Cordeiro (1994), "na base de toda a adolescência encontra-se este assassinato das imagos parentais, condensado fantasmático da agressividade ligada a todo e qualquer crescimento". Esta postura está de acordo com a perspectiva de Winnicott que considera que "crescer é por natureza um acto agressivo". Confrontado com este paradoxo, o adolescente deverá experimentar os seus conflitos antes de achar a sua solução: os meios de defesa de que dispõe, quer os reutilize (retorno aos processos defensivos do período edipiano), quer descubra novos (processos defensivos específicos da adolescência), têm por objectivo tornar suportável esta repressão e esta incerteza identificatória subjacente.

"O adolescente vê-se forçado, pelas condições próprias do processo maturativo, a tomar uma certa distância da maneira como idealizou os próprios pais (Imagos parentais) para, em seguida, poder relacionar-se com eles, não já como figuras idealizadas, mas sim como pessoas

reais. Esta fase do adolescente (...) que os psicanalistas chamam fase de "luto das imagos parentais", caracteriza-se por uma necessidade normal de isolamento - "retraimento narcísico" - durante a qual pais e professores sentem grandes dificuldades de compreensão e de comunicação com o adolescente. Este processo maturativo (...) é uma genuína procura de si próprio e de uma sociedade mais humana" (Dias Cordeiro, 1994).

Aberastury (1992) diz que na adolescência "vivemos no mundo interno o problema de uma juventude inconformada, que se enfrenta com a violência, e o resultado é só a destruição e o entorpecimento do processo. A sociedade em que vivemos com o seu quadro de violência e destruição, não oferece garantias suficientes de sobrevivência e cria uma nova dificuldade para o desprendimento. O adolescente cujo destino é a procura de ideais e de figuras ideais com que se identifique, depara-se com a violência e o poder e acaba por aprender a usá-los também".

São outros os lutos que, segundo Aberastury e Knobel (1971), o adolescente terá de fazer:

- a) pela identidade infantil;
- b) pelo corpo infantil perdido;
- c) pela fantasia de bissexualidade.

**Mas...** "é perigoso ficar em leituras mais ou menos conservadoras da adolescência, como aquela que a toma como um conjunto de lutos em relação aos pais da nossa infância.

Um adolescente nunca aceita a perda do pai que fantasiou na sua infância mesmo quando no calor da sua birra, diz de si para si, «eu quero que ele morra». Querem que desapareçam ou morram os lados maus do pai não significa desejar matá-lo, mas prescindir daquilo que no pai, o impede de ser mais pai." (Eduardo Sá, 2000).

## 1.6 - PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO SER ADOLESCENTE

Em Psicologia das Massas, Freud (1921) propõe uma correlação entre os aspectos narcísicos, o ego ideal e os processos de identificação. Dentro de um grupo podem ocorrer mecanismos regressivos que levam a uma perda da identidade individual, prevalecendo a grupal. Neste movimento, os ideais narcísicos mais primitivos ligados à onipotência, à negação da realidade e à clivagem podem predominar no ego, com conseqüente perda ou diminuição do senso crítico e da autonomia individuais.

Freud (1920) no livro Para Além do Princípio do Prazer, especulou sobre a existência de um instinto de morte que se contrapõe ao instinto de vida. Segundo Levisky (1997), parece existir no ser humano algo que o leva a procurar um estado mental nirvânico, uma incapacidade para a individuação e busca de autonomia. O autor, compara este estado mental à degeneração (morte) psíquica, à cristalização (fixação) do funcionamento mental em estádios primitivos do seu desenvolvimento, caracterizado pela incapacidade de suportar qualquer frustração, e de pensar criativamente.

O processo de identificação tem início antes mesmo de a criança nascer, a partir dos anseios, projecções, idealizações conscientes e inconscientes existentes no imaginário dos pais, em relação ao futuro do bebê. Este processo prossegue por toda a vida, através de períodos críticos de reorganização egóica, devido a redistribuições da libido e da agressividade, sofrendo transformações de valores e ideais. Neste processo contínuo de transformação há aspectos que se tornam constantes e outros que sofrem contínua evolução. A identidade como um aspecto da personalidade pode ser compreendida como o resultado de uma multiplicidade de identidades parciais que tem elementos invariáveis e outros mutáveis, os quais contribuem para a formação de diferentes configurações afectivo-cognitivas e

sociais da personalidade. A identidade nos seus aspectos múltiplos será agente modificador da cultura e sofrerá as consequências de tais mudanças (Levisky, 1997).

Segundo Aulagnier (1968), mesmo antes de vir ao mundo o bebé é pré-enunciado pelos pais e por eles deve ser desejado e pré-vestido. Na família esse novo ser ocupa um lugar simbólico no sistema de parentesco e é um elo na cadeia das gerações.

Antes que o Eu se tenha formado a resposta da mãe tem, para o bebé, uma função identificatória. Por meio dessa identificação primária o bebé identifica-se com as percepções co-extensivas à resposta da mãe, alienando-se, num primeiro momento, no desejo e no imaginário materno. Deste "Útero psíquico", ele deverá emergir, a fim de que o seu eu se forme autonomamente.

À identificação primária, segue-se a identificação especular, pela qual o Eu se constitui, na sua primeira forma, como Eu Ideal, identificado com a resposta dada ao suposto desejo materno. Por sua vez, quaisquer que sejam as respostas da mãe às sucessivas demandas do bebé, elas vão ser metabolizadas fantasmaticamente, como o desejo da mãe de dar ou de recusar prazer. Ainda que ocorra no registo imaginário, a identificação especular é tornada possível graças à associação realizada pelo bebé entre o visto e o escutado, ou seja, entre a própria imagem reflectida no olhar da mãe e o discurso proferido pela mãe ao filho, sobre o filho e pelo filho.

Ainda segundo Aulagnier (1968), antes da aquisição do signo linguístico, a partir do seu desejo, o bebé atribui às palavras da mãe uma "significação primária", isto é, um indício do seu desejo de dar ou de recusar prazer.

A partir dessas "significações primárias" estabelecem-se as bases necessárias à aquisição da linguagem, graças à utilização das zonas

erógenas parciais e suas respectivas funções, de entre as quais sobressai a zona-função auditiva, visual e, em particular, a zona-função pensante. Antes que o Eu venha a exigir significação, ao prazer de ouvir deve associar-se o desejo de escutar.

Posteriormente, o Eu será constituído pelo discurso do meio social, mediatizado por um meio psíquico organizado pelo desejo e pelo discurso dos pais.

Para se constituir o Eu exige realidade (prazer real, significação e reconhecimento) de outro Eu que lhe sirva de ponto de apoio, modelo identificatório e suporte de investimento.

Ao sair da infância, segundo Vieira Violante (1997), o Eu actual deve auto-investir e projectar-se no futuro, na esperança de ter alcançado os seus ideais. Após a assunção da castração simbólica, a identificação ao projecto vem concluir a identificação simbólica.

Os processos de identificação da criança e do adolescente ocorrem a partir dos movimentos psíquicos existentes na relação entre pais e filhos, numa interacção com a família e com a sociedade. O adolescente incorpora, desenvolve e transforma esses valores na procura dos seus modelos, no desejo de encontrar o seu modo de ser, pensar e viver. Este processo estabelece-se num clima determinado pelos valores impostos pela cultura vigente, os quais facilitam ou inibem a expressão dos movimentos pulsionais de vida e de morte (Levisky, 1997).

Durante a adolescência o ego apresenta-se instável e vulnerável às pressões pulsionais e às influências externas, sendo altamente susceptível a influências dos fenómenos sociais, momento oportuno para a incorporação de valores, adequados ou não a uma relação construtiva dentro da sociedade (Levisky, 1997).

## 1.7 - O NARCISISMO NA ADOLESCÊNCIA

Todos os psicanalistas insistem nas modificações do narcisismo, não só em termos de aumento quantitativo, mas também no sentido de uma diferente distribuição dinâmica.

Como referem Marcelli e Braconnier (1989) do ponto de vista clínico, o narcisismo "patológico" pode ser definido como o agrupamento de duas condutas: por um lado, o desinteresse face ao mundo exterior (egoísmo), e por outro, uma imagem grandiosa de si (megalomania). Segundo os autores, o egoísmo e a megalomania são duas "repressões" existentes num ou noutro momento da vida de qualquer adolescente. Do ponto de vista psicanalítico, muitos autores insistem no aumento destas manifestações como falhas do narcisismo por ocasião da adolescência e no predomínio de condutas de ordem narcísica sobre as de ordem objectal.

O desenvolvimento e posterior estabelecimento do narcisismo adulto são considerados necessários na adolescência: o adolescente deve escolher objectos novos, mas deve igualmente escolher-se a si próprio, enquanto objecto de interesse, respeito e estima. O modo como certos adolescentes maltratam o seu corpo constitui um sinal, entre outros, das dificuldades narcísicas.

Kernberg (1975) propõe a distinção de diferentes modos de expressões do narcisismo na adolescência, situando as condutas ditas "narcísicas" sobre um continuum que vai desde as que atestam uma quase-normalidade até às observadas nos estados mais patológicos:

a) um primeiro tipo manifesta-se sob a forma de preocupação consigo, de amor para si, e até mesmo de fantasmas grandiosos: caracteriza-se por um narcisismo normal na adolescência, marcado pelo aumento do investimento libidinal em si e sua coexistência com um investimento libidinal persistente dos objectos;

- b) um segundo tipo, mais patológico, é representado por uma identificação patológica de si com os objectos infantis e a busca de objectos que representem o eu infantil. Aqui não há mistura de investimentos narcísicos e objectais;
- c) um terceiro tipo, ainda mais patológico, manifesta-se pela observação constante de um ego grandioso, com a projecção de um ego primitivo grandioso e patológico sobre o objecto.

M. Mahler traz contributos para o estudo do narcisismo normal e patológico e das personalidades borderline. Segundo a autora, é preciso considerar, em cada momento de desenvolvimento, "o entrelaçamento das fibras do narcisismo com o desenvolvimento psicosexual e com o estabelecimento das relações objectais. O desenvolvimento da personalidade depende das vicissitudes diametralmente opostas de onipotência infantil, do amor próprio corporal, da regulação da auto-estima e da formação do self e do género" (Graña, 1994).

Na sub-fase de reaproximação, o narcisismo, particularmente a onipotência, é especialmente vulnerável; podendo, segundo Graña (1994), comprometer todo o processo de separação-indivuação, com a instabilidade das representações do self e do objecto e com predomínio da ansiedade de separação, alterando a organização da personalidade.

A constância do self (M. Mahler, 1977), ou seja, a identidade individual ou subjectiva, aliada à constância do objecto, são pré-indicações para o desenvolvimento das relações triangulares com objectos integrados, cruzados com a libido e a agressão neutralizada. O Complexo de Édipo, núcleo da neurose, é considerado por M. Mahler (1982), como o quarto organizador psicológico, dos três descritos por Spitz: o sorriso à mãe, a fobia ao estranho e o "Não".

O Complexo de Édipo transforma a regulação externa do narcisismo em regulação interna de auto-estima pelo superego.

## 1.8 - O IDEAL DO EGO NA ADOLESCÊNCIA

São várias as análises que, ao estudarem a adolescência, tornam evidente o lugar especial na adolescência.

Kestenberg (1975) observa que os adolescentes procuram um ideal de ego, de uma imagem satisfatória deles próprios, capaz de proporcionar-lhes um suporte narcísico.

Para Lebovici, o conflito superego - ideal do ego é um dos conflitos chaves da adolescência.

Blos foi dos autores que mais profundamente abordou a questão da importância do ideal do ego na adolescência. **O ideal do ego** é o herdeiro do processo da adolescência, da mesma forma que o superego é o herdeiro do Complexo de Édipo. O ideal do ego encontra as suas raízes no narcisismo primário e Blos distingue entre a idealização de si, própria da criança, e o ideal do ego. Esta idealização de si é alimentada pelo sentimento infantil de onipotência, em particular graças à posição bissexual, que na criança não é muito conflitual e permite o compromisso; as transformações da puberdade rompem esta bissexualidade, o que representa um duro golpe sobre este sentimento de onipotência infantil.

Na adolescência, "a componente feminina da vida pulsional infantil do menino restringe-se, atenua-se ou é rejeitada de maneira mais vigorosa pelas injunções narcísicas manifestadas através da vergonha e do desprezo, do que através das proibições do superego" (Blos, 1980).

A identificação com o pai, mas sobretudo a identificação com a imagem paterna no seio do ideal do ego, supera a submissão homossexual passiva ao pai e a relação de ternura que o menino conseguiu manter até à puberdade. Esta relação de ternura entre pai e filho origina-se directamente do conflito edipiano invertido, resulta do deslocamento da agressividade dirigida contra o pai sobre outros domínios (em particular o campo do conhecimento) e da manutenção atenuada do vínculo libidinal.

Blos declara explicitamente que "o ideal do ego apenas atinge a sua organização definitiva tardiamente, no declínio do estágio homossexual da primeira adolescência; é no irreversível abandono da posição edipiana negativa (homossexual) durante a primeira adolescência que encontramos a origem do ideal do ego". A função do ideal do ego é contribuir para a formação da identidade sexual e posteriormente manter estável esta ligação.

Mead propõe a distinção entre o Eu sujeito e o Eu objecto, designando o primeiro por "Eu" e o segundo por "me". Define o "Eu" como a consciência pura e o "me" como sendo a consciência que o sujeito tem de si.

Na construção da identidade podemos identificar dois aspectos do Eu intimamente ligados, por um lado o Eu como sujeito - Eu propriamente dito - e por outro o Eu como objecto do seu próprio conhecimento - conceito de si próprio. Costa (1990), considera que o "Eu sujeito" que tem de se constituir separado dos outros (auto-conceito) e o "Eu objecto" é constituído pelas categorias ou teorias pessoais no sentido de se definir a si próprio (auto-estima).

O auto-conceito e a auto-estima constituem dois dos elementos integrantes da identidade pessoal. O auto-conceito do adolescente está relacionado com o desenvolvimento cognitivo e com a evolução das relações sociais que mantém, que são cada vez mais ricas e

diferenciadas. Ao adquirir a capacidade de se pôr no lugar do outro é-lhe permitido igualmente construir representações acerca da imagem que os outros têm dele. Segundo Hidalgo e Palacios (1992), a capacidade de reflectir acerca dos próprios pensamentos e sentimentos, que aparece com a adolescência, surge a capacidade definitiva e necessária para que o jovem possa enriquecer o seu auto-conceito.

Assim, poderemos considerar que o auto-conceito sofre influências através das relações que o adolescente estabelece com os outros e da atitude que essas pessoas significativas têm para com ele. Com base nesta ideia, existem autores que defendem que o auto-conceito é fruto da comparação social e, sendo assim, estaria sujeito a uma mudança constante. No outro extremo, encontram-se os autores que defendem a estabilidade do auto-conceito, dado que o consideram definido e diferenciado.

A auto-estima faz referência ao aspecto avaliativo que o sujeito tem de si mesmo. Segundo Rogers, a auto-estima refere-se ao valor que o sujeito atribuiu a si próprio, podendo considerar-se uma parte do auto-conceito.

Teremos que destacar a importância das práticas educativas dos pais (Coopersmith, 1967) e as relações que o adolescente estabelece com os pares, que terão um papel primordial na determinação e desenvolvimento da auto-estima. É principalmente com a entrada na escola, que o jovem tem a oportunidade de enriquecer, confirmar ou modificar a imagem que tem de si próprio.

Associado à auto-estima do adolescente está a atribuição causal que ele faz dos acontecimentos da sua vida. Deste modo, a uma auto-estima elevada, Rotter (1973) associou uma atribuição causal interna, em que o adolescente atribui a si próprio a responsabilidade pelo que lhe sucede. Do mesmo modo, a auto-estima negativa está

preferencialmente relacionada com atribuições de tipo externo, em que o sujeito tem a sensação de não ter poder para guiar o seu destino e os acontecimentos da sua vida. É necessário dizer que isto não será uma relação de causa-efeito.

Durante todo o período da adolescência, o jovem tem uma enorme necessidade de ser reconhecido pelos que o cercam, necessita de ver reconhecida e aceite a sua identidade pelas pessoas significativas, quer sejam os familiares, os amigos, os pares, os professores e demais adultos. É através deste reconhecimento e da aceitação por parte dos outros que o adolescente constrói e consolida um auto-conceito positivo.

Um problema importante na adolescência situa-se na discrepância entre aquilo que o adolescente é realmente e aquilo que gostaria de ser, ou seja, por vezes pouca concordância entre o eu-real e o eu-ideal. O adolescente, vivendo preocupado com aquilo que os outros pensam a seu respeito, leva-o a rever e avaliar constantemente os seus comportamentos. À medida que aumenta a capacidade de ter em conta o ponto de vista do outro, a consciência de si próprio também aumenta (Selman, 1980).

Poderemos sistematizar e concluir, socorrendo-nos de Maria Emília Costa (1990), que o auto-conceito desenvolve-se em função da auto-avaliação que o indivíduo faz de si próprio e da forma como percebe que os outros, significativos, o consideram, em relação à sua aparência física, à sua competência no desempenho em situações específicas, nomeadamente as escolares e à identificação e conformidade com os padrões e valores sociais.

## 1.9 - IDENTIDADE E CRISE DE IDENTIDADE - A TEORIA DE ERIKSON

Erikson perspectivou a adolescência como a recapitulação dos elementos de identidade atribuídos às fases precedentes da infância, devendo na adolescência ser integradas face às exigências de inserção do adolescente no mundo adulto, no que constitui a crise de identidade da adolescência (Graña, 1994).

Erikson (1968) define a sua perspectiva "psicossocial" como "um sentido consciente da singularidade individual, um esforço inconsciente para manter a continuidade da existência e uma solidariedade para com os ideais de um grupo". A identidade tal como o desenvolvimento da personalidade, tem uma dimensão biológica, social e individual e deve integrar estas três dimensões.

O crescimento processa-se, para o autor, a partir de um plano básico do qual vão surgir as várias partes componentes, tendo cada uma delas o seu tempo de ascensão especial (Erikson, 1972).

Erikson utiliza em toda a sua teoria conceitos psicanalíticos, tendo, no entanto, também em conta aspectos culturais, sociais e históricos (Wolman, 1984). O autor considera importante as condições históricas e culturais que rodeiam o indivíduo, mas estas por si só não explicam o sujeito em desenvolvimento... A maior ênfase é dada ao aspecto individual; segundo Opler (1978) "os conflitos individuais são vistos (em Freud e Erikson) como tendo o seu centro no indivíduo".

Erikson explicita o seu pensamento ao referir que "a força psicossocial depende de um processo total que regula os ciclos vitais individuais, a sequência das gerações e a estrutura da sociedade simultaneamente" (Erikson, 1972).

A sociedade tem, assim, para Erikson, um papel de máxima importância a desempenhar, que é o de permitir ao adolescente desenvolver ou integrar as diferentes etapas, sob pena de ver aparecer neste uma "selvagem força destrutiva" (Marcelli e Braconnier, 1989).

Para Erikson, bem como para os defensores da concepção psicogenética do desenvolvimento, o indivíduo passará de crise em crise desde os seus primeiros dias até ao fim da adolescência e mesmo depois na idade adulta. Toda a crise é vista como uma possibilidade para crescer e a sua ausência será patológica.

A adolescência, na teoria de Erikson (1963,68), é um momento chave e ao mesmo tempo crítico da formação da identidade. O autor define e caracteriza etapas anteriores e posteriores à adolescência, que contribuem para a diferenciação da personalidade e para compreender a génese da identidade.

Assim a adolescência é um período particularmente importante para a construção da identidade, pois é neste estágio que o indivíduo pode localizar verdadeiramente o seu ego no tempo e no espaço, reconhecendo que teve um passado único e perspectivando um futuro para si próprio (Gallatin, 1978).

É uma fase especial no desenvolvimento do jovem, dado que é um período em que simultaneamente o sujeito recapitula todos os estádios anteriores e antecipa todos os precedentes. Assim, a construção da identidade não se inicia nem termina com a adolescência, mas é um processo contínuo ao longo do ciclo vital.

O adolescente adquiriu habilidades e capacidades cognitivas, resolveu mais ou menos os seus conflitos, mas paralelamente a isso sofre pressões constantes da sociedade e das pessoas que lhe estão perto para "construir a sua identidade pessoal". É a convergência de

mudanças internas e de pedidos externos que definem a tarefa psicossocial de aquisição da identidade.

De acordo com Erikson, a **formação da identidade** faz-se ao longo de oito estádios, cada um correspondendo a um período cronológico específico e envolvendo a "aquisição de um estilo consciente de organização da experiência, de reestruturação da identidade desde a infância e de incorporação de novos papéis oferecidos pela sociedade" (Costa, 1990).

Erikson, sugere, pois, que os indivíduos têm que viver uma série de **etapas** onde são confrontados com conflitos e aprendizagens, de maneira a conseguirem passar da infância para a idade adulta. Como em qualquer teoria do desenvolvimento em estádios, se os sujeitos não conseguirem ultrapassar com sucesso alguma das etapas, o seu desenvolvimento posterior ficará comprometido. No entanto, a não resolução do conflito anterior não é impedimento para a passagem ao estágio seguinte mas, a "qualidade" do desenvolvimento depende directamente da boa resolução dos conflitos.

Cada estágio converte-se numa **crise** em "um ponto decisivo, um período crucial de crescente vulnerabilidade e de potencialidade acentuada" (Erikson, 1972).

Os desafios colocados à criança, depois ao adolescente e mais tarde ao adulto, são denominados por Erikson de "**crises normativas**" ou "conflitos nucleares", cada um destes deixando a sua marca no indivíduo, e também na própria sociedade, dado que a cada estágio o autor faz corresponder determinadas instituições e valores: "cada etapa e crise sucessiva tem uma relação especial com um dos elementos básicos da sociedade, e isto pela simples razão de que o ciclo de vida humana e as instituições do homem têm evoluindo juntos" (Erikson, 1976).

Assim, o desenvolvimento é visto como uma série de crises que se têm de enfrentar e resolver. Para Erikson (1963/68) cada item crítico da segurança psicossocial é sistematicamente relacionado com todos os outros e todos dependem do seu desenvolvimento adequado, cada item existe sob alguma forma antes que chegue o seu momento crítico.

Assim, a personalidade desenvolve-se de acordo com uma evolução predeterminada, onde o sujeito é impelido na direcção de um círculo cada vez mais amplo de indivíduos e instituições significativas.

A adolescência é, pois, considerada como uma crise normativa, dado ser uma fase normal de conflito. As crises normativas são caracterizadas por uma abundância de energia acessível, que se por um lado, permite reviver a ansiedade dormente e desperta novos conflitos, por outro apoia novas e mais amplas funções do ego, em busca e exploração lúdica de novas oportunidades e associações (Erikson, 1972).

A problemática mais importante na personalidade do adolescente é o desenvolvimento do Eu e da identidade pessoal, nas representações acerca de si mesmo, nos seus projectos e expectativas em relação ao futuro.

A **construção da identidade** não é tarefa fácil. Erikson (1968) diz "que os jovens se devem tornar pessoas totais pelo seu próprio esforço, durante esse estágio de desenvolvimento caracterizado por uma diversidade de mudanças no crescimento físico, maturação genital e consciência social".

O próprio Erikson sentiu dificuldade em delimitar o conceito de identidade: "quanto mais se escreve sobre este assunto, mais o termo se converte em algo tão insondável como difuso" (1972). A noção de identidade implica uma concepção dinâmica do Eu que abrange

tanto os aspectos normais como patológicos das várias dimensões do crescimento.

Segundo o autor (1972), o sentimento consciente de se possuir uma **identidade pessoal** baseia-se em duas observações simultâneas: a percepção da uniformidade e continuidade da existência pessoal no tempo e no espaço e a percepção do facto de que os outros reconhecem essa uniformidade e continuidade da pessoa. Maria Emilia Costa (1990) clarifica: a identidade envolve três competências, o sentido de "unidade" entre diferentes concepções de si próprio nas várias situações, o que significa a integração de diferentes papéis; um sentido de "continuidade" desta concepção ao longo do tempo, e um sentido de "mutualidade" em relação aos outros, isto é, da inter-relação entre a percepção de si próprio e da imagem que os outros têm dele.

O sentido de **identidade pessoal** que cada jovem alcança é único, dependendo do seu desenvolvimento, das habilidades e competências com que o jovem nasceu, das oportunidades e experiências para as desenvolver, das suas vivências emocionais e do meio cultural em que esteve inserido.

A formação da identidade depende do processo através do qual a sociedade reconhece e aceita o indivíduo com uma identidade social e individual. Assim, o sentido da identidade traduz-se de modo diferente nos indivíduos e nas sociedades (Erikson, 1976).

Segundo Costa (1990), a **formação da identidade** no quadro do desenvolvimento psicossocial tem uma dupla função. Por um lado, psicológica, pois a construção da identidade surge da necessidade do indivíduo organizar e compreender a sua individualidade de uma forma consciente e sem contradições. Por outro, social, dado que é um processo social que advém de pressões externas para que o indivíduo escolha e invista em papéis familiares, profissionais e

sociais, que lhe dão estatuto na sociedade. A construção da identidade, tem, pois, de ser realista e adaptada à sociedade onde o jovem está inserido.

Na construção da identidade da criança ao adulto, segundo Erikson, o adolescente confrontado com a crise de identidade reage segundo a maneira pela qual na infância integrou os diferentes elementos da identidade.

O rever as etapas precedentes pode ser visto como o renovar de "uma lista de problemas" (Erikson, 1972). O adolescente procura "homens e ideias em que possa ter fé"- confiança básica, mas "paradoxalmente expressará a sua necessidade de fé numa desconfiança sonora e crítica". Este dilema faz-nos, recordar a primeira idade do homem; também o adolescente luta por um sentimento de confiança em si e nos outros.

Na recapitulação da segunda fase do ciclo vital está patente a necessidade do "poder querer livremente"- autonomia. O adolescente procura uma oportunidade de decidir, com livre assentimento, sobre um dos rumos acessíveis ou inevitáveis de dever e de serviço, mas simultaneamente tem medo de ser forçado a actividades em que se sinta exposto ao ridículo ou à dúvida sobre si próprio (Erikson, 1972).

A "imaginação ilimitada quanto ao que se pode vir a ser"- iniciativa, é o que Erikson pensa que o jovem vai buscar à idade lúdica. O adolescente "agarra-se" a figuras adultas que lhe alimentam a vida imaginativa, e nas palavras do autor, o adolescente estará pronto a apaziguar por sonora acusação toda a sua culpa pelo excesso de ambição (Erikson, 1972).

A aquisição da idade escolar tem a ver com o "desejo de fazer algo funcionar e fazer com que funcione bem"- realização, por isso as escolhas vocacionais (inclusivamente de profissão) assumem um lugar

privilegiado neste período de formação da identidade. A grande questão, talvez seja o maior dilema causador de perturbação, parece ser a escolha vocacional, e conseqüentemente o sentimento de incapacidade para construir a sua identidade vocacional.

Erikson descreve os diferentes tipos de adolescentes conforme a prevalência do estágio anterior na construção da identidade:

- a) o adolescente em busca do ideal;
- b) o adolescente voluntário;
- c) o adolescente que funciona no imaginário e na ilusão;
- d) o adolescente em busca de um trabalho apaixonante, sem outra motivação;
- e) o adolescente ideólogo.

A identidade pessoal é a "soma" dos conceitos que os indivíduos têm sobre si mesmos. Durante a adolescência, o jovem integra o que ele aprendeu a respeito de si mesmo durante a infância. Como diz Erikson (1968), a "identidade inclui a soma de todas as sucessivas identificações dos primeiros anos, quando a criança queria ser e era forçada a tornar-se aquilo que as pessoas, de quem dependia, queriam que ela fosse (...) a crise será resolvida através de novas identificações com os companheiros da mesma idade e com as figuras dos líderes fora da família". Assim, nas quatro primeiras idades do Homem, poderemos dizer, como Fontana (1987) que já existe a "semente da identidade". Mas identidade própria é mais complexa e deve ser entendida como a interpretação dos diversos auto-conceitos que se associam de forma coerente e fornecem ao indivíduo um quadro completo do tipo de pessoa que virá a ser.

A alienação própria da fase adolescente (5ª idade) é a confusão de identidade - que pode revelar a persistência de problemas de fases anteriores.

Há que clarificar entre o crescimento normal da **crise de identidade** com procura de si e a **confusão de identidade** - patológica - onde o "perigo" é a confusão de papel, quando esta se baseia numa pronunciada dúvida anterior em relação às várias dimensões da identidade.

Para Erikson a **crise de identidade** é "inevitável, num período da vida em que as proporções corporais se alteram radicalmente, a puberdade genital submerge o corpo e a imaginação em toda a espécie de impulsos, a intimidade com o outro sexo se aproxima e é, ocasionalmente, imposta à força ao jovem, e o futuro imediato confronta o adolescente com várias possibilidades e escolhas conflituais" (Marcelli e Braconnier, 1989).

Esta crise de identidade está ligada à procura de um sentimento novo de continuidade e unidade que deverá incluir doravante a maturidade sexual. Contudo, esta "identidade final" apenas se poderá instalar após se confrontar mais uma vez com as múltiplas crises de desenvolvimento dos primeiros anos.

As manifestações desta crise de identidade na adolescência dependerão do desenrolar das crises de identidade anteriores:

- 1) se a primeira idade do ciclo de vida tiver deixado à crise de identidade uma importante falta de confiança em si e nos outros, o adolescente temerá um envolvimento ou demonstrará desconfiança excessiva.
- 2) se a segunda idade, caracterizada pelo combate pela autonomia, tiver sido prevalecente, o adolescente ficará assustado por qualquer constrangimento, e isso leva-o a fazer qualquer coisa com a única condição de que seja por sua livre vontade;
- 3) a herança da terceira idade, a idade lúdica, dominada pela imaginação ilimitada quanto ao que se pode vir a ser, fornecerá um campo de acção imaginário e mesmo ilusório a alguns adolescentes. Estes suportarão com dificuldade toda e qualquer

limitação ao leque imaginário das imagens que têm de si mesmos e darão mostras de ambições desmesuradas, por vezes fortemente culpabilizadas;

- 4) enfim, a idade escolar leva a criança ao desejo de querer fazer funcionar alguma coisa. Os adolescentes muito envolvidos por esta idade procurarão as suas satisfações e identidades numa actividade ou profissão em que todas as questões materiais de status e remuneração passarão para segundo plano.

Esta crise de identidade "desembocará na formação de uma identidade variável conforme os indivíduos, mas cuja característica geral será, para Erikson, a capacidade de tomar distância, isto é, a delimitação de um território de intimidade própria, bem como de solidariedade com o outro" (Marcelli e Braconnier, 1989).

"A identidade não é dada ao indivíduo pela sociedade, nem aparece como um fenómeno de maturação. Ela deve ser adquirida através de intensos esforços individuais. Esta tarefa é tanto mais difícil pelo facto de que, na adolescência, o passado está em vias de se apagar, com a perda da ancoragem na família e na tradição, o presente caracterizar-se-á pelas mudanças sociais e o futuro tornar-se-á menos previsível" (cit Marcelli e Braconnier, 1989).

Em relação ao "amor" Erikson, diz que o "apaixonar-se" não constitui uma "questão sexual". O amor adolescente é uma tentativa de atingir a definição de uma identidade própria "mediante a projecção de uma imagem difusa da própria pessoa numa outra, vendo-a assim reflectida e gradualmente definida" (Erikson, 1963).

É próprio dos adolescentes recorrerem ao grupo como ajuda na construção da sua identidade. Nestes grupos, por vezes, os adolescentes vivem fechados em si próprios, aceitando muito mal os diferentes. Erikson (1972) propõe que tal intolerância pode ser uma

defesa necessária, utilizada pelo jovem durante algum tempo, contra um sentimento de perda da identidade.

A ideologia é a instituição social, que nesta fase apoia o processo de construção da identidade, e isto porque é através dela que os "sistemas sociais penetram na índole da geração seguinte e tentam absorver em seu fluido vital, o poder rejuvenescedor da juventude" (Erikson, 1972). A adolescência é o regenerador vital no processo de evolução social, pois a juventude pode oferecer as suas lealdades e energias tanto à conservação daquilo que continua a achar como verdadeiro, como à correcção revolucionária do que perdeu o seu significado (Erikson, 1972).

Erikson (1968) introduz o conceito de **moratória**, ou seja, um crédito de tempo concedido pela sociedade ao adolescente, que possibilite a integração dos elementos da identidade já adquiridos nas fases anteriores da infância e permita a construção da sua identidade. Assim, para Erikson (1963/68) a adolescência pode conceber-se como um período de moratória psicossocial, durante a qual o indivíduo é chamado a desenvolver novas competências.

O conceito de moratória psicossocial é definido como um compasso de espera nos compromissos adultos. É um período que se caracteriza por uma tolerância selectiva por parte da sociedade e uma actividade lúdica por parte do jovem, onde as suas aprendizagens e aventuras se "harmonizam com os valores da sociedade". Assim, segundo o autor, cada sociedade e cada cultura institucionaliza uma certa moratória para os seus jovens. Erikson (1972) considera que durante esse período o jovem através da livre experimentação de papéis, poderá encontrar um nicho numa secção da sociedade, sendo este firmemente definido e, ao mesmo tempo, parecendo ser exclusivamente para ele.

A adolescência pode, ser vista como um tempo de espera, não sendo esta meramente passiva, mas antes activa e de preparação das escolhas vocacionais, ideológicas e de tomada de decisão de papéis. Assim, a adolescência é realmente um período durante o qual o jovem deve ter oportunidade de explorar, testar e experimentar, antes de assumir as suas responsabilidades adultas (Gallatin, 1978).

A adolescência é a última fase da infância, mas este processo só ficará terminado, segundo Erikson (1972), quando o jovem subordinar as suas identificações da infância a uma nova espécie de identificação, realizada com a absorção da sociabilidade e a aprendizagem competitiva com os pares.

Na adolescência consolida-se a identidade, recordam-se as linhas de diferenciação pessoal, próprias das idades infantis, e prepara-se a maturidade da vida adulta. Este é um momento evolutivo de busca e construção da identidade do indivíduo, que resulta da sedimentação de todas as identificações com outras pessoas significativas, durante a infância.

Marcia (1980) estabelece os diferentes estilos (fases) de lidar com a construção da identidade pessoal. Embora não se podendo considerar "estádios" no sentido piagetiano do termo, há uma hierarquia definida pelo modo como o adolescente vive a tarefa de construção da identidade.

As etapas podem lembrar "estádios" de desenvolvimento porque num primeiro momento todos os indivíduos passam por um período de difusão de identidade e todos terão, numa determinada etapa do ciclo vital, investimentos que lhes serão outorgados. No entanto, estes "estádios" não cumprem as características dos piagetianos (serem universais, respeitarem uma sequência hierárquica e invariante, onde o seguinte anula e completa o anterior).

Essas "etapas" são definidas pela presença ou ausência de "exploração" e de "investimento" em áreas do Eu, tais como as escolhas vocacionais, ideológicas, sexuais e de relacionamento interpessoal.

A dimensão "exploração" refere-se ao questionar activo, para tomar decisões e atingir objectivos e o "investimento" implica, por um lado, escolhas relativamente firmes e, por outro, acções dirigidas para as implementar, associando aspectos internos e externos (Márcia, 1980). Nestas dimensões existe um sentido de continuidade e projecção no futuro, ou seja, embora consolidados, alguns elementos da identidade podem ir sofrendo mutações ao longo da vida.

As quatro "etapas" ou modos do adolescente encarar a construção da identidade pessoal são os seguintes:

1. disfunção da identidade - típica dos adolescente que permanecem indecisos sem nunca se comprometerem com alguma posição ideológica e vocacional. O adolescente que permanece neste estágio, negou a crise como forma de nunca a enfrentar, e perspectivar-se para o futuro é uma exigência para a resolução da crise.
2. identidade estabelecida prematuramente - situação dos indivíduos que, ainda que comprometidos com posições ideológicas e com projectos de vida bem definidos, os adoptaram, não por iniciativa própria, mas antes pela imposição dos pais ou outros elementos da sociedade. A identidade não foi trabalhada internamente por estes adolescentes. Por vezes pode estar associada a uma sociedade demasiado pressionadora, que não concede a moratória e não permite que seja o adolescente a construir a sua identidade, sendo outorgada pelas pessoas significativas.
3. período da moratória - estado das pessoas "bloqueadas" em plena crise de identidade, que se debatem em conflitos de valores e vocacionais. O adolescente faz uma busca activa entre as diversas alternativas que vislumbra, numa tentativa de alcançar a sua

identidade própria. Os jovens que se encontram nesta fase poderão ou não vir a resolver saudavelmente a crise de identidade.

4. sucesso da identidade - pessoas que passaram por um período de crise, mas fizeram as suas próprias opções e chegaram ao delineamento bem definido dos seus projectos de vida.

Outros autores sentiram a necessidade de proceder a uma caracterização mais diferenciada dos indivíduos em cada momento. Archer e Waterman (citados por Costa, 1990) identificam e caracterizam diferentes sub-categorias para os momentos da "difusão da identidade" e da "identidade estabelecida prematuramente".

No entanto, nem sempre o adolescente consegue construir uma identidade com sucesso. Há várias formas de fracasso, desde a mais grave, uma verdadeira **"confusão" da identidade, até uma "disfunção"**, menos complexa.

A "confusão da identidade", não sendo "anormal" por si, está nestes casos associada a sintomas neuróticos e psicóticos. Para Erikson (1972), é a manifestação da incapacidade do indivíduo em mobilizar a sua energia interior e da sociedade em ajudar, para a construção da identidade, podendo tomar forma na sobreposição de imagens de si próprio, de papéis, de valores e de ideologias contraditórias.

Costa (1990), define alguns dos factores que usualmente são considerados responsáveis pela "confusão da identidade", a saber:

- o processo de separação emocional da criança em relação às suas figuras de ligação não ter sido bem sucedido;
- a criança não desenvolver novas ligações e não conseguir chegar a uma definição de si própria;
- dificuldade em lidar com as mudanças não só ao nível do eu, como das circunstâncias da sua vida;
- conflito entre as expectativas parentais ou sociais, e as do grupo de pares;

- perda de laços familiares e falta de apoio no crescimento do indivíduo.

A confusão da identidade pode manifestar-se segundo o estágio a que estiver mais ligada, sendo mais grave a "disfunção da perspectiva temporal", isto é, o adolescente não tem o sentido de que o tempo e a actividade podem mudar a sua vida, onde a imobilidade e a apatia são as respostas mais frequentes.

Segundo Erikson, a génese deste fracasso está na falta de um sentido de confiança básica. Para o adolescente, "toda a demora parece ser uma decepção, toda a espera uma experiência de impotência, toda a esperança um perigo, todo o plano uma catástrofe, todo o possível provedor um traidor" (Erikson, 1972).

Sob o conceito **confusão de identidade** Erikson descreve diversos distúrbios observados nos jovens "incapazes de abraçar as carreiras oferecidas pela sua sociedade e incapazes de criar ou manter para si próprios uma moratória específica e pessoal". Os sinais de uma confusão de identidade aguda aparecem no momento em que o adolescente se encontra confrontado com uma série de experiências que exigem escolha e envolvimento: escolha de uma pessoa com quem possa partilhar intimidade física e afectiva, escolha profissional decisiva, envolvimento numa competição enérgica, escolha de uma auto-definição psicossocial (Marcelli e Braconier, 1989).

Dependendo da infância do indivíduo, a tensão assim criada será ou não fonte de distúrbios em virtude do movimento regressivo da crise e dependendo da cultura em que vive. A primeira característica, segundo Marcelli e Braconier (1989), reside na incapacidade de se desenvolver de modo autêntico com os outros, de estabelecer uma intimidade agradável, quer se trate de amizade, ou amor, de investir na competição. O adolescente procura essa intimidade entre os parceiros mais incríveis ou isola-se totalmente. O seu sentimento de

continuidade, de identidade interior, desintegra-se e acompanha-se de um sentimento de vergonha universal, de uma incapacidade de experimentar uma sensação de realização através de uma actividade.

Outra atitude, segundo os mesmos autores, é o desinteresse pelo tempo como dimensão de vida. O sujeito pode sentir-se ao mesmo tempo muito jovem e velho. A este desinteresse associa-se por vezes um verdadeiro desejo de morrer ou uma aspiração do eu a deixar-se morrer, chegando mesmo a gestos suicidas. Existe uma incapacidade para se concentrar em diversas tarefas e uma desorganização do sentido do trabalho.

Este quadro completa-se pela escolha de uma "identidade negativa", isto é, " uma identidade perversamente estabelecida sobre todas as identificações e papéis que nos estádios críticos anteriores do desenvolvimento haviam sido apresentados como indesejáveis ou perigosos" (Erikson, 1972).

Esta identidade negativa, segundo Marcelli e Braconnier (1989), expressa-se frequentemente através de uma hostilidade, desprezo e pretensiosismo em relação aos papéis recomendados pela família e pelo meio. Representa uma tentativa desesperada de dominar uma situação na qual os sentimentos disponíveis de identidade positiva se anulam uns aos outros.

Podem, assim, surgir comportamentos de delinquência ou certas manifestações da ordem das psicoses que por vezes constituem condutas sintomáticas deste tipo de confusão da identidade. É importante reconhecê-las neste quadro da confusão da identidade, pois isso permite não lhes atribuir o significado que poderiam ter noutras idades da vida.

A confusão de identidade não representa mais do que a alienação, o agravamento patológico, o prolongamento exagerado de uma crise que pertence a este estágio do desenvolvimento individual.

A perda do sentimento de identidade expressa-se na oposição em relação a papéis considerados adequados pela família e comunidade; a escolha de uma identidade negativa é o reflexo do desespero, sentimento de vazio, ansiedade, descrédito dos valores sociais e ...

A auto-afirmação, segundo, Levisky (1997), é uma componente desejável e necessária dentro dos processos de desenvolvimento da identidade do adolescente. Ela torna-se presente através da rebeldia, da revolta, de manifestações agressivas mitigadas e mais ou menos toleradas pela sociedade.

No entanto, quando o comportamento não é de natureza adaptativa pode comprometer a vida dos indivíduos, uma vez que há um predomínio do comportamento sobre o pensar e sobre o pensamento.

É na sequência, não só da maturidade biológica e do Eu como também, das exigências sociais e do modo de adaptação que pode vigorar no adolescente o comportamento como sintoma e prevalecer o agir sobre o pensar.

Pode existir na adolescência um tipo particular de comportamento perturbado, que se pode manifestar, pelo agir, pela agressividade e violência, pela fuga, à família, à escola, pelos roubos e adictividades, pelo suicídio... Por tudo isto pensamos que se justifica uma análise sobre o significado, no adolescente, de alguns tipos de comportamentos.

### **... o Acting - Porque é preciso Agir**

Os adolescentes, pelas suas características biopsicossociais, tendem espontânea e naturalmente a passar ao acto, com maior tendência a descarregar os seus impulsos agressivos e sexuais directamente,

através do processo primário; isto é, de expressão rápida e procurando a satisfação imediata dos desejos, sem passar pelos critérios de avaliação, simbolização e linguagem que caracterizam o processo secundário (Levisky, 1997). Com frequência os adolescentes pensam depois da acção ter sido realizada; percebem as consequências dos seus actos afectivos após a ocorrência dos factos. Como escreve Levisky (1997) frente à fragilidade egóica e à predominância de mecanismos psíquicos primitivos, diminuem as suas possibilidades de substituir, ponderar ou reprimir eficazmente a satisfação dos seus desejos.

Como afirma P. Boss a passagem ao acto na adolescência pode revestir-se de características substitutivas duma linguagem que não foi possível estruturar.

Na perspectiva psicanalítica a passagem ao acto é sinal de transferência agida em vez de verbalizada, compreendida e elaborada. A sua prática revela um desconhecimento, por parte do próprio, da fantasia que está subjacente ao acto e concomitantemente a uma confusão temporal entre o passado e o presente.

O termo passagem ao acto deriva da clínica psicanalítica onde a noção de "acting out" designa uma expressão simbólica executada no decurso do processo terapêutico, analisável com valor de transferência.

Meltzer diz que é a necessidade do sujeito encontrar no exterior um objecto que possa conter as suas projecções. Bion afirma que esta é a forma mais primitiva de alívio do sofrimento psíquico, que é conseguida pela evacuação, no objecto externo, das partes angustiadas do Self.

Dias e Vicente (1984) referem que o agir do delinquente corresponde a uma defesa anti-depressiva, uma forma malograda do aparelho

psíquico se libertar de uma angústia não integrada no plano egóico, isto é, o reconhecimento in vivo de uma impossibilidade de realização face ao facto cumprido da perda real ou fantasmática.

Projectando e agindo, o sujeito esvazia-se do seu conteúdo psíquico embaraçante. Contudo, aliena essas partes de si ao mesmo tempo que diminui a ansiedade necessária para passar do acto à compreensão psíquica. O sujeito empobrece-se e cria as condições para repetir compulsivamente a acção. O que torna a passagem ao acto compulsivo é o alívio narcisista momentâneo que ele proporciona igualando o Eu ao seu ideal.

Ora na base da maior parte dos problemas que se colocam aos adolescentes e ao meio que os envolve encontram-se, principalmente, razões relacionadas com a sua necessidade de afirmação e emancipação psicossocial.

A adolescência pode conceber-se como um período de moratória, para Erikson, período durante o qual o jovem procura estruturar a sua identidade. A perda de sentimento de identidade expressa-se na hostilidade em relação a papéis considerados como os mais adequados na família ou na comunidade e a escolha de uma identidade negativa surge como o reflexo do desespero, sentimento de vazio, ansiedade, depressão e descrédito nos valores universais e torna-se expressa por uma diversidade de comportamentos.

A adolescência, como processo maturativo, é um momento de procura da(s) identidade(s). Entre um passado sempre problemático, em maior ou menor grau, e um futuro sempre incerto, a gravidade das manifestações de natureza delinvente depende da patologia das relações objectais da primeira infância. Qualquer adolescente, na procura da vida adulta, passa por uma desintegração do seu sistema psicológico em que o comportamento é o sintoma duma insuficiência

da capacidade de pensar e prever, por isso o adolecer se associa muitas vezes ao delinquir (Matos, 1996).

Quando o comportamento não é de natureza adaptativa podemos observar diferentes patologias: anorexia, toxicod dependência, tentativa de suicídio e delinquência. Estas situações comprometem a vida dos jovens, dado haver uma predominância do comportamento sobre o pensar.

“A vivência depressiva é, a maior parte das vezes, a face escondida do comportamento delinquente ou da delinquência propriamente dita”; (Matos, 1996) a outra face, neste caso visível, da mesma moeda é o comportamento agido ou acting, que se constitui como a forma de evitamento da depressão. A capacidade do jovem se deprimir leva-o ao interior do seu pensamento. Ora o acting opõe-se ao pensamento (Naiman, 1966), o jovem expressa através do seu comportamento algo maior e mais profundo que lhe vai no interior, mas que não consegue exprimir segundo o pensamento.

Assim, o agir ou "acting out" é entendido a nível psicológico como uma forma de linguagem que deve ser descodificada pelos sujeitos que "circundam" o jovem, uma vez que este agir se relaciona com um apelo de desespero que é emitido ao meio envolvente.

Dias Cordeiro (1979) refere que a passagem ao acto é uma das características importantes da adolescência. Sem ser manifestação exclusiva da patologia, pode corresponder a uma fase do processo maturativo em que o jovem precisa de experimentar as suas funções e capacidades de autonomia, é uma fase em que a tendência para agir se encontra reactivada.

Ao ser considerada como uma das características da adolescência, a passagem ao acto pode não ser uma manifestação patológica. No entanto, torna-se patológica quando se insere numa deformação

egóica da personalidade e revela a revivência de conflitos anteriores não resolvidos.

O agir subentende uma ansiedade, sob a forma de tensão, que impele o sujeito a desembaraçar-se dela através da realização de actos. O "acting" opõe-se ao pensamento, à actividade cognitiva.

Para Coimbra de Matos (1984) o "acting" traduz intolerância à frustração, à incapacidade de adiar a satisfação. Revela a fraqueza do Eu e dos mecanismos de recalçamento. O acto ilícito, segundo o autor, tem como função aliviar, ainda que momentaneamente, a tensão acumulada resultante de privações e frustrações em face do que foi reprimido e recalçado.

O acting acontece numa atitude projectiva, de esvaziamento e dispersiva, e aquilo que poderia reverter a favor do pensamento reflexivo é projectado (Matos, 1996). O que torna a passagem ao acto compulsiva é o alívio momentâneo, que isso produz no jovem. O jovem alivia a ansiedade ou a dor depressiva mas, ao mesmo tempo, priva-se dos elementos indispensáveis à compreensão daquilo que dá origem ao comportamento.

Coloca-se sob a alçada da lei ao apropriar-se de objectos que não lhe pertencem sem perceber que o faz compulsiva e repetidamente, tentando suprir o objecto de relação do qual se sentiu privado na infância. Vinga-se no exterior, no tecido social; desloca o conflito do interior para o exterior e do objecto primário - mãe para o objecto secundário - sociedade. Age , actua para se defender da consciencialização do ambiente familiar abandonante, negligente e retaliador (Matos, 1996).

### ***Perspectiva de D.Winnicott***

Winnicott desenvolveu o estudo da tendência anti-social procedendo a uma articulação com as duas áreas da experiência humana: o meio ambiente e a realidade interna do sujeito.

No trabalho Winnicott distingue dois tipos de privação:

- deprivation - perda do “bom objecto” e a perda do marco digno de confiança dentro do qual a vida instintiva e espontânea da criança se sente segura; estado no qual se teve algo de bom que se perdeu (Outeiral, 1997);
- privation - um estado no qual jamais se teve algo e que resulta em doença mental ou no domínio de uma psicose (Outeiral, 1997).

Para Winnicott os actos anti-sociais mostram “sinais de esperança”; a esperança orienta-se a recuperar o que se perdeu, e que os processos de maturação que ficaram congelados a quando da perda sejam libertados novamente (Outeiral, 1997).

O acto em si subentende, segundo Winnicott (1956/67) a esperança de uma tomada a cargo a tempo ou que alguém nalgum lugar se ofereça como objecto perdido. Para Winnicott, o acto anti-social pode surgir em qualquer indivíduo e em qualquer idade, existindo uma relação directa entre a tendência anti-social e a privação, sendo esta última caracterizada pelo facto de se suceder a uma vivência boa.

Outeiral (1997) sistematiza os três aspectos básicos da concepção da tendência anti-social desenvolvidos por Winnicottl:

1. relaciona a “tendência anti-social” a uma falha ambiental precoce, principalmente a uma falha na função materna;
2. distingue dois tipos de reacção da criança a essas falhas: - quando a privação ocorre depois de ter havido uma função materna “suficientemente boa” e por um período de tempo suportável, a criança poderá desenvolver a tendência anti-social de deprivation; -

se a privação (privation) ou a falha da função materna, ocorre desde o início da vida, poder-se-á comprometer a saúde mental;

3. a tendência anti-social comporta um sentimento de esperança, o que dá uma configuração clínica muito especial ao problema.

A tendência anti-social nascida de uma privação afectiva representa uma reivindicação da criança, esta procura regressar a um estado anterior correspondente aos momentos em que não se sentia privada.

A "falha do ambiente" a que estão ligadas as condutas anti-sociais pode, tal como refere Winnicott, estar ligada a acontecimentos exteriores traumatizantes e reais, mas também às grandes dificuldades que certas personalidades experimentam com as frustrações do crescimento.

Muitas das manifestações de tendência anti-social vinculam-se à patologia relacionada com a transicionalidade; Winnicott (1950) concluiu que a maioria das crianças, incluídas na categoria de desajustadas, ou não tiveram um objecto transaccional ou perderam-no. O autor considera que os objectos transaccionais permitem à criança simbolizar e ser capaz de tolerar frustrações e privações (Outeiral, 1997).

Winnicott (1975) nos seus trabalhos sobre o espaço transicional, permite compreender como as patologias da formação deste espaço virtual comprometem a área na qual a cultura se estabelece. Mostra como os comportamentos anti-sociais ou agressivos são fruto de um movimento criativo, de uma forma de recuperação da capacidade de procura, eventualmente perdida em consequência de falhas existentes nas primeiras relações emocionais.

Winnicott leva em linha de conta, para a compreensão do sujeito, as inadequações do meio, por intrusões ou carências, ocorridas num período de dependência máxima; denominado pelo autor de dupla

dependência, porque o indivíduo ainda não é capaz de perceber nem os cuidados nem as falhas do meio do qual depende.

A compreensão da psicose exige, portanto, o estudo do desenvolvimento afectivo primário. O autor chama a atenção para o facto do recém-nascido se encontrar em estado não-integrado, com a mente e o corpo não associados. Indiferenciado do mundo que o circunda não existe para ele o não-eu. O meio, representado pela mãe, neste primeiro estágio, não é percebido, mas onnipotentemente concebido. Seus objectos são objectos subjectivos.

Em seguida o bebé começa a relacionar-se com objectos dos quais não se pode dizer que são internos nem externos. Chamados objectos transacionais, tais objectos não são nem o bebé nem a mãe, não se localizam nem dentro nem fora.

Winnicott descentraliza o papel do complexo de Édipo enquanto organizador da vida psíquica e aponta para a existência de importantes organizadores primários: os organizadores subjectais, que constituem o sujeito como pessoa integrada e personalizada, e os organizadores transacionais, por meio dos quais a criança se constitui como sujeito separado da mãe (Lins, 1997).

Os processos de maturação exigem tempo, sendo a volta aos estados iniciais concedida aos indivíduos quando estes se encontram em ambientes favoráveis. Esse regresso dá-se frequentemente na infância, na adolescência e nos momentos criativos. Como diz Winnicott, seríamos muito pobres se fôssemos apenas normais.

Para o autor, o diagnóstico da psicose não se justifica apenas pela regressão do ego a estados iniciais do desenvolvimento, mas pela utilização persistente de mecanismos primitivos sob a forma de defesas estruturadas. Os mecanismos primitivos são encontrados, segundo o autor, em todos os sujeitos enquanto as defesas primitivas

só se estruturam se, no estado de dependência absoluta, os cuidados pelo meio não forem suficientemente bons.

O momento que se segue à fase inicial, momento frequentemente revisitado pelos adolescentes, gira em torno da afirmação "Eu Sou". O bebé torna-se uma unidade, passando a ser capaz de sentir a experiência de continuidade no tempo e no espaço e de perceber os outros como não-eu. A percepção do objecto como pertencente ao mundo externo suscita, no bebé, uma acção agressiva.

Os processos de desenvolvimento contam com o apoio fornecido ao ego da criança por uma mãe "suficientemente boa", capaz de transformar-se inteiramente para se adaptar, da melhor maneira possível, às suas necessidades. Ela deve ser, igualmente, capaz de abandonar, progressivamente, a posição para atender a uma outra necessidade que pouco a pouco se delineia no seu filho: a necessidade de que ela se adapte cada vez menos prontamente.

O desenvolvimento psíquico do bebé pressupõe uma mãe livre de idealizações, de expectativas quanto à perfeição; ou seja, uma mãe suficientemente boa.

As dificuldades internas e externas, que todo o ser humano tem de assumir ao longo da sua vida, misturam-se mas, quando o ambiente não dá a segurança necessária para a resolução dos conflitos, o desenvolvimento não pode realizar-se de modo harmonioso.

Para Bergeret (1979), o "agir" ao ser considerado um indicador de conflito, adquire um duplo sentido de apelo relacional e de defesa. O autor coloca a génese do "agir" no início da fase anal e distingue diversos tipos de agir que se relacionam com diferentes estruturas psicopatológicas:

- 1) agir puro - situação típica das organizações psicopatológicas em que é característico o seu aparecimento sem angústia ou culpabilidade;
- 2) agir substituto do fantasma inconsciente - situação em que o acto ocupa o lugar do fantasma não elaborado, o que possibilita que fora do domínio psíquico se estabeleça confusão entre fantasma e agir;
- 3) agir como defesa neurótica - a descarga pulsional permite a manutenção do recalcado e a resolução da culpabilidade neurótica na procura de punição social.
- 4) agir como processo maturativo do adolescente - o agir tem como objectivo a negação dos limites e regras impostas pela realidade social e uma regressão à mãe fálica e onnipotente.

Klein (1927/1934) refere que o agir anti-social é devido ao seu carácter arcaico, "terrífico" (fixado na posição paranóide), que conduz à expiação de uma culpabilidade inconsciente, visível na procura de punição exterior e não a um defeito a nível do Super-Eu.

Segundo a autora, o sobre-investimento do agir impede a emergência da angústia depressiva subjacente devido aos sentimentos de onnipotência que acarreta (defesa maníaca).

A passagem ao acto é uma forma típica de resposta nas organizações caracteriais como manifestação pulsional não mediada cognitivamente. Está relacionada com comportamentos agressivos, impulsivos e repetitivos que proporcionam uma descarga motora de um estado de tensão intolerável.

Na passagem ao acto existe uma certa ambiguidade, segundo Ajuriaguerra (1977), porque esta tão reveladora do desejo ou fantasma como a sua negação é entendida como uma defesa maníaca de fuga e ataque à realidade interna e externa.

Dado que os limites entre os quadros psicopatológicos em que o agir se coloca são difíceis de estabelecer, poderemos propor que seja considerada a persistência no tempo que determina o sinal patológico ou perturbação comportamental da passagem ao acto.

Parece não existirem diferenças marcantes entre o comportamento pulsional normal numa determinada fase do desenvolvimento e aquela que se relaciona com as descargas motoras provocadas por um estado de tensão ou vivência de uma situação frustrante.

Podem considerar-se três tipos de factores de natureza diferente, mas interligados no que diz respeito ao estabelecimento do agir, enquanto forma adaptada de exteriorização do conflito. Ajuriaguerra (1977) defende a necessidade de distinguir os factores circunstanciais das motivações inconscientes subjacentes na passagem ao acto.

Um primeiro factor a considerar é o grau de tolerância do meio sócio-cultural e familiar. Pode, por defeito ou excesso, facilitar a consolidação da escolha do comportamento manifestado pela criança, determinando todo o processo de aprendizagem social. Em segundo lugar, o nível de desenvolvimento das funções ligadas à elaboração mental (linguagem, inteligência, eficácia das funções do Eu), que têm como objectivo fazer face aos conflitos e à angústia.

O terceiro factor prende-se com o tipo de organização mental em vias de estruturação. Este facilmente estabelece modalidades de resposta através do agir e é o que adquire maior relevância, não só enquanto revelador de dificuldades psíquicas como no agir das denominadas "organizações caracteriais".

Segundo Peter Bloss (1979) o comportamento delinvente pode corresponder a um estilo adaptativo em que as manifestações ansiosas são exteriorizadas pelo "acting". A passagem ao acto é um

mecanismo psicológico elaborado e complexo de descarga de pulsões agressivas dirigidas contra as interdições sociais.

Segundo Matos (1996), há pelo menos duas maneiras de não desenvolver a capacidade de pensar o pensamento, abrindo o caminho ao acting na adolescência. A primeira, e a mais conhecida, consiste na apresentação de uma realidade tão avassaladora e insuportável para a criança que, ou ela se enquistava psiquicamente ou age fugindo e atacando, mais tarde, tudo o que liga, tudo o que é socialmente instituído. Deixando a pessoa sem capacidade para lidar com sentimentos éticos e morais, porque não se organizou na vertente neurótica. É a delinquência clara.

A segunda, talvez a menos conhecida, consiste em não apresentar a realidade à criança, como ela é, de facto. Sem frustração alguma, sem qualquer privação, sem limites, sem contrariedades. Tudo lhes é devido e de imediato, nada lhes pode ser negado. Na realidade, o essencial, o afecto, a empatia, o amor, a partilha de experiências, da dor, da alegria, nunca ocorreram. Nestas personalidades aquilo de que a alma humana se nutre está ausente ... é o deserto psíquico e a acção como auto-engano. É a delinquência encoberta, muito ao jeito das sociedades de acção.

O comportamento delinquente pode ser compreendido nesta perspectiva de passagem ao acto. No âmbito legal, coloca-se fora da lei. Numa perspectiva psicológica o indivíduo apodera-se de um objecto material pertencente a alguém com o intuito de substituir a afectividade que lhe falta.

A tendência anti-social é sinal de angústia e de um apelo à ajuda do meio que é feito através da agressão e provocação, tentando restabelecer a boa relação interrompida.

## ***Agressão e Violência***

Winnicott via a agressão primária no sentido etimológico da palavra - agredere, ir em direcção a alguém, raiz das palavras agregar, agrupar - principalmente em termos de actividade (Outeiral, 1997). Winnicott postulou uma teoria pulsional considerando a existência de uma destrutividade sem cólera.

A formação de comportamentos como a turbulência reactiva, durante a infância do indivíduo, deve ser analisada como um sinal de alerta no desencadeamento da patologia delinvente.

Por turbulência reactiva define-se um conjunto de comportamentos cuja característica comum é o seu carácter de oposição ao meio e a sua evidente componente agressiva. Relacionando-se com actos destrutivos acompanhados de hiperactividade e instabilidade, que são a expressão de uma vivência interna de um profundo sofrimento depressivo e manifestam-se na Escola e na Família.

Na escola é visível a indisciplina, a instabilidade e os comportamentos agressivos em relação aos colegas e mesmo aos adultos. Estes sujeitos são incapazes de cooperar e participar em jogos e actividades colectivas, desenvolvendo reacções hostis e mesmo violentas.

A nível familiar, as cóleras violentas, a desobediência, a destruição de objectos e a exacerbação da rivalidade com os irmãos, são alguns dos comportamentos que podem surgir nestes sujeitos.

A agressividade, a violência, tal como os restantes tipos de perturbações comportamentais delinquentes, têm para a Psicologia Clínica e para a Psicopatologia do Desenvolvimento um valor cujo significado só se conhece a partir do contexto estruturante da personalidade do indivíduo e das modalidades particulares dos processos de identificação.

Klein (1967) baseia a formação da agressividade em certas condições familiares como o papel do pai e da mãe, mas não desvaloriza outros factores a serem tidos em conta como os sociais e alguns próprios do sujeito.

O acto de agressão deve ser concebido como um ataque que não é entendido dado que é realizado sem haver razão e provocação. A agressão transporta sobre o primeiro acto a causa do conflito.

A agressividade é a tendência para cometer uma agressão, é a capacidade de ataque e a agressão é o efeito do ataque.

É inegável que existe em todos os seres humanos uma agressividade, sendo esta considerada normal e até necessária ao desenvolvimento intelectual e afectivo particularmente na criança e no adolescente. Mas os agentes educativos têm de estar alerta, pois não se podem encorajar todas as formas de agressividade dado que estas podem evoluir para estados patológicos.

A agressividade relaciona-se com uma disposição afectiva complexa e primária que resulta da conjugação realizada entre as componentes violentas e sexuais. Corresponde a um modo de activação mental dirigida a um objecto concreto e representativo, um objecto bem definido e uma origem pulsional com um misto de violento e genital.

### ***Atentado à Propriedade - Roubo***

O roubo parece ser o mais frequente dos delitos e é o modo de delinquência mais utilizado pelos jovens do sexo masculino. Consiste na acção daquele que toma para si fraudulentamente e contra a própria vontade do proprietário um objecto que pertence a este último.

Constitui uma passagem ao acto que tem mais como valor a inadaptação e incapacidade de elaboração dos conflitos do que a acção manifestamente anti-social e surge como um sintoma que pode

ou não associar-se a outras formas de comportamento anti-social, nomeadamente como a fuga e a mentira.

O roubo, para Winnicott, está no centro da tendência anti-social, associado à mentira. Na verdade, a criança que rouba um objecto não deseja o objecto roubado, mas a mãe, sobre quem ela se julga com "direitos" (Outeiral, 1997). Tais "direitos" derivam do facto de que, sob o ponto de vista da criança - no "espaço de ilusão" que representa a experiência que a "mãe suficientemente boa" propicia ao bebé - o seio que ela oferece é percebido pelo bebé como criado por ele, a mãe, desta forma é criada pelo bebé (Outeiral, 1997). Esta mãe na vida inconsciente do bebé frustra os seus desejos de afecto.

O acto de roubar, é apresentado por Ajuriaguerra (1977) como uma fraqueza do Eu, uma dificuldade de identificação. Trata-se de obter o poder do outro através da aquisição da sua propriedade com o objectivo de estabelecer uma relação de igualdade que à partida não existe.

Para Matos (1991), o acto delinvente é a apropriação pelo sujeito de qualquer objecto material que não lhe pertença, porque não compreende que aquilo de que sente falta é do afecto que não teve em vez do objecto que agora possui. Fá-lo compulsivamente, e sem capacidade de adiar a satisfação. Foi precocemente privado e frustrado, não sendo, agora, capaz de esperar mais, daí o carácter irresistível, e imediato no tempo, do seu comportamento cujo controlo ou consciência escapa ao adolescente.

Ao roubar, a criança coloca-se numa posição de dependência e de falta de capacidade de dar e receber numa relação de igualdade.

Só é possível falar em roubo, quando a criança e o jovem, já adquiriram as referências "morais" e sociais que lhes permitam distinguir as noções de propriedade e de limites da sua acção. No

desenvolvimento harmonioso estas noções são adquiridas a quando da entrada para a escola, por volta dos 6, 7 anos de idade.

Ajuriaguerra (1977) refere que o roubo pode tornar-se um jogo sado-masoquista para a criança constituindo-se como um apelo que paralelamente é entendido como agressão e fraqueza, gratificação e punição.

Os roubos, parecem iniciarem-se geralmente na família, passando depois para o exterior. Embora possuam um valor simbólico, correspondem a uma simples necessidade de apropriação, sem valor utilitário. É de acordo com o tipo de objectos roubados e com a sua tolerância pela família que se podem provocar tanto reacções dramáticas nos pais como graus diferentes de punição.

Lauzel (cit. Ajuriaguerra, 1977) associa o fenómeno do roubo, o seu aparecimento ou reactivação, à puberdade e à intensificação dos conflitos intrapsíquicos, na sequência do reforço dos instintos que desequilibram compromissos até então eficazes. Durante a adolescência o aumento da culpabilidade, ligada ao desequilíbrio do Super-Eu, determina uma reorganização económica dos conflitos com intensificação das regressões, agravamento de sintomas preexistentes ou aparecimento de novos.

Para o rapaz que, com a idade, cada vez mais se aperfeiçoa na "técnica de roubo" e na consideração do valor do objecto roubado, este é uma tentativa de fuga, e ao mesmo tempo, uma forma de expressar regressivamente a agressividade face ao pai (apoderando-se da sua virilidade) e submissão passiva feminina a esse mesmo pai (Cordeiro, 1979).

É na tentativa de procura de punição que o acto é cometido; este é praticado para satisfação da necessidade inconsciente de punição. Se

a mãe ou o pai, frustram essas expectativas, permitem que o objecto roubado os substitua.

Parece ser possível dizer que muitas vezes os motivos subjacentes à maioria dos roubos cometidos em grupo são uma procura constante de defesa, uma luta contra a angústia de castração sentida e vivida como um perigo real, e uma postura de revolta contra o mundo dos adultos.

### ***A Fuga de Casa e da Escola***

No quadro da inadaptação juvenil, considera-se que o abandono do lar familiar ou do domicílio habitual é uma manifestação relativamente frequente, sendo a fuga precoce um sintoma que anuncia tendências de vagabundagem e de futura delinquência.

Para Fenichel (cit, Cordeiro, 1979) a fuga é um meio de resolver um estado de tensão penoso através de uma forma não verbal.

Ajuriaguerra (1977) considera a fuga como uma reacção a um conflito, não havendo uma gratificação directa e a vagabundagem, a procura deliberada de liberdade.

Na perspectiva de Lagache (cit. Heurey, 1969) a fuga é apresentada como sendo composta pelas circunstâncias exteriores ao conjunto que constitui o ambiente, o mundo pessoal e o meio exterior e pelas circunstâncias interiores, atitudes determinadas ao longo da história individual e em função das quais a pessoa é interpretada. Para que uma situação determine a fuga, é necessário que ela seja conflituosa. Assim, a fuga tende muito mais a reduzir a tensão interior penosa do que a realizar uma adaptação real ao conflito exterior.

Lagache (1949) e Wallon (1938) consideram a fuga como:

- procura do novo e do desconhecido;
- recusa de ligação a recordações passadas;

- fuga de si próprios;
- fuga do meio.

Este último aspecto é analisado segundo:

- abandono do meio familiar;
- fuga à escola
- fuga institucional.

Em primeiro lugar o abandono de casa entendido como sintoma de mal-estar no contexto da vivência familiar pode ser originado por más condições familiares, negligência, conflitos graves ou condições económicas precárias.

A dissociação familiar é apontada como uma das causas da fuga de casa bem como as precoces e frequentes mudanças de residência. A carência maternal precoce, a instabilidade afectiva, as tendências agressivas, as reacções depressivas com sentimentos de rejeição são apontados por vários autores como factores que podem levar à fuga de casa.

Parece, pois, que a fuga de casa não é mais do que o apelo transmitido pela via não verbal, uma consequência tardia de carência materna, a necessidade de chamar a atenção e afecto. Mais do que a agressão deliberada, a fuga de casa é um desejo de relação que se manifesta pela oposição e negação da autoridade familiar.

A fuga à escola é desde já distinguido de fobia escolar. Este último aparece num quadro de grande ansiedade, de dependência à mãe e em que a angústia dominante é a separação, não chegando a haver, geralmente, fracasso nas aprendizagens escolares.

A fuga à escola é considerada como um elemento precursor de fenómeno delinquencial na medida em que é possível passar ao acto o medo, aliviando o sofrimento psíquico como recurso a uma acção inadequada.

A fuga à escola é substituída pela recusa em considerar a sociedade como aceitável, sendo também, ao mesmo tempo, uma forma de manifestar "raiva" contra os colegas que têm sucesso.

Dias e Vicente (1984) citam uma série de estudos que procuram estabelecer uma relação entre o absentismo escolar e a delinquência, como Tennent (1971), Kvanaceus (1945), Racine (1963), Fakouri (1976) e Walgrave (1982).

O insucesso escolar e a delinquência são a consequência da posição que as classes sociais carenciadas adoptam. A escola surge como manipuladora de imagens e atitudes, um discriminador social portanto, ao ser o reflexo da sociedade dominante, torna-se também ela, à sua semelhança, controladora e coerciva forçando a adaptação.

Muitas fugas à escola não têm um carácter patológico, são um modo de evitar o confronto com o seu próprio fracasso, com a não realização de trabalhos, etc.

A fuga institucional é classificada por Mazerol (1968, cit. Born, 1991) em três grandes categorias:

- reacção à repressão social impessoal constituída pelo internamento;
- resposta directa à repressão institucional e às frustrações da vida quotidiana;
- evasão de si mesmo proveniente de um conflito intrapsíquico.

Debuyt (1973, cit. Born, 1991) apresenta três aspectos orientadores que visam compreender e interpretar os mecanismos de fuga:

- fuga atractiva e fuga repulsiva;
- fuga reacção e conduta de fuga;
- fuga evasão de si mesmo e fuga intrapsíquica.

As fugas podem ser excepcionais ou frequentes, podem ser levadas a cabo individualmente ou através do comando de um lider do grupo.

### **A Toxicodependência**

A Toxicodependência pode ser considerada, por um lado, como desvio psicológico, onde este é fruto da ansiedade e depressão inerentes à etapa de maturação que ocorre durante a adolescência. A ansiedade ao ultrapassar os limites do tolerável põe em causa a adaptação e o processo maturativo do indivíduo (procura de autonomia, de aceitação da realidade, acesso às responsabilidades da vida adulta, abandono da dependência parental), o comportamento adictivo surge neste contexto como a "Solução".

E por outro, como desvio de natureza delinvente, onde a passagem do comportamento de delinquência à toxicodependência ou vice-versa é um problema central onde se cruzam, quanto à sua génese, motivos de ordem psicológica e social e quanto à influência que recebe, o grupo que é responsável, de certa forma, pelo acentuar de ambas as patologias.

Amaral Dias (1980) diz que há que saber se a delinquência precede a toxicomania ou se pelo contrário a precede, se se agrava com a toxicodependência, se o tipo de criminalidade tem a ver com o comportamento toxicómano e se se assiste ou não a uma modificação dos comportamentos delinquentes com a entrada em tratamento.

Na perspectiva do autor qualquer um dos casos é considerado comportamento desviante, dado que na toxicomania a escolha do que é ilícito conduz não só para uma crítica do lícito, mas para uma crítica que não se identifica com a crítica social uma vez que, como diz Amaral Dias (1980), não passa por uma elaboração mental, senão como justificativo do agir; coloca-se de imediato numa contracorrente, colocando o toxicómano num vivido marginal, implica um comportamento social distintivo.

Assim, considera que a delinquência é uma consequência da regressão e não a forma efectiva e sintomática do agir

“farmacotímico”; é uma transgressão cultural que, pelas consequências que traz no plano da vida mental e da vida social, se transforma numa marginalidade necessária à perpetuação da ilusão.

Ambas as patologias colocam a mesma questão ao nível dos transtornos das identificações, como são denominadas por Amaral Dias, ou seja dos processos de identificação, de identificação negativa ou alienante, que conduzem o indivíduo à agregação em grupos que fazem dos processos primários a sua ideologia dominante.

Os múltiplos cruzamentos do fenómeno levam à conclusão de que os delinquentes são muitas vezes toxicodependentes e vice-versa. Na sua diferença estas são entendidas como actos desviantes, remetem para a múltipla significação dos fenómenos mentais.

A toxicodependência e a delinquência não são a mesma coisa, mas ambas se encontram num mesmo espaço determinado pelos níveis sociais e ou pessoais das estruturas familiares e da economia que estão subjacentes ao indivíduo toxicodependente.

Em síntese podemos constatar a presença de duas vertentes nos estudos referidos por Paixão (1991): a toxicodependência prevalece em áreas geográficas com múltiplas carências, em meios sociais com relações familiares perturbadas, onde predominam conflitos com a imagem paterna que ou está ausente ou tem uma presença fraca, e em contextos onde prevalece o crime. Na origem dos comportamentos anti-sociais está muitas vezes associado o abuso de substâncias tóxicas.

## **1.10 - DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA ADOLESCÊNCIA**

Na adolescência existe um transtorno nas estruturas cognitivas pelo menos tão importante quanto as transformações físicas ocorridas na

puberdade. Piaget e Inhelder descrevem o aparecimento de uma nova forma de inteligência operatória formal, cujas estruturas se instalam por volta dos 12/13 anos. Marcelli e Braconnier (1989) dizem que outros autores fazem referência a uma aprendizagem por ocasião da adolescência, centrada nas relações sociais.

Na teoria cognitiva de Piaget, o estágio das operações formais corresponde ao desenvolvimento da estrutura do "grupo combinatório". Após o estágio operatório concreto, o acesso ao estágio operatório formal caracteriza-se pela capacidade do pré-adolescente (entre 12 e 16 anos) raciocinar por hipóteses, de examinar o conjunto dos casos possíveis e de considerar o real como um simples caso particular. O método experimental, a necessidade de demonstrar as posições enunciadas e a noção de probabilidade tornam-se acessíveis. A leitura da experiência já não é efectuada apenas por uma apreensão das suas propriedades e das propriedades da acção de transformação, visto que o jovem, procede formulando hipóteses que têm em conta os dados como informação independente do observável; passa a combiná-las segundo uma lógica de proposições e de todas as combinações possíveis, onde cada um dos elementos é tomado a título de proposição, constituindo-se as operações de segunda potência, que obedecem a essa lógica proposicional regida pela combinatória. No plano prático, a instalação da possibilidade de raciocínio hipotético-dedutivo traduz-se pelo acesso ao grupo das operações formais de transformação: idêntica, recíproca, negação da recíproca e correlativa (INRC).

Com o estágio das operações formais, a relação com o mundo muda completamente: a inteligência acede a um nível tal, que se situa no plano das relações entre o possível e o real, porém, com uma inversão, como diz Piaget, em vez do "possível se manifestar simplesmente sob a forma de um prolongamento do real ou das acções executadas sobre a realidade, é o real que se subordina ao possível", é caracterizada pelo pensamento hipotético-dedutivo.

Efectua-se a síntese do possível e do necessário deduzindo-se com rigor as conclusões de premissas cuja verdade é admitida inicialmente apenas por hipótese e que provém do possível antes de se encontrar com o real.

Características do pensamento formal:

- a) subordinação do real ao possível;
- b) enunciados verbais
- c) lógica das proposições; grupo INRC
- d) sistema de operações de segunda potência; operações formais incidem sobre proposições ou enunciados que já são operações.

A adolescência é compreendida como um período privilegiado de aprendizagens sociais e culturais numa idade em que o indivíduo ainda não é obrigado a conformar-se com um papel rigorosamente definido.

Para Wallon (cit por Marcelli e Braconnier, 1989), o valor funcional da adolescência consiste em possibilitar ao indivíduo a descoberta e posterior elaboração do seu próprio sistema de valores sociais através de uma tomada de consciência de si e da afirmação da identidade. Permite, ao mesmo tempo, atingir o sentimento de individualismo e de integração social.

A provável emergência das **operações formais**, descritas e desenvolvidas por Piaget, no início da adolescência, sugere um aumento de capacidades cognitivas que torna possível ao jovem, nesse período da vida, "dar um passo em frente na autonomia intelectual e afectiva, facilitando ao mesmo tempo a construção da sua individualidade em termos de identidade pessoal e social".

São quatro os **Factores de Desenvolvimento Mental** definidos por Piaget:

1. Maturação Nervosa
2. Exercício e Experiência Adquirida

### 3. Interação e Transmissão Social

#### 4. Equilibração

Ao passo que a lógica das operações concretas era intraproposicional - lógica de classes e de relações, onde as transformações são finitas pois incidem sobre "possíveis", limitados às propriedades inscritas nos elementos concretos. O adolescente passa para uma lógica **interproposicional** quando considera as proposições, variando um único factor de cada vez, permanecendo todos os outros sem mudança, "guardando todas as proposições", pondo em evidência todas as ligações reais entre todas as ligações possíveis.

Embora a teoria de Piaget preconize o desenvolvimento do "sujeito ideal", um sujeito epistémico, nos diferentes contextos de intervenção do psicólogo e do desenvolvimento do jovem deparamo-nos com "sujeitos reais", ela dá-nos algumas orientações em termos de compreensão das estruturas de crescimento cognitivo. Estes ganhos ao nível cognitivo vão ter fortes repercussões em termos de formação da identidade do jovem, quer pessoal e social, e da promoção da sua autonomia.

#### 1.11 - DESENVOLVIMENTO MORAL NA ADOLESCÊNCIA

As aprendizagens, as experiências diversificadas proporcionadas aos jovens, os contextos variados e mais ou menos "ricos" em que vivem, são factores importantes no seu desenvolvimento.

Tal como é possível estabelecer uma relação entre desenvolvimento cognitivo e moral, também se pode verificar uma relação do mesmo tipo entre a acção moral e o raciocínio moral. Um nível elevado de raciocínio moral é condição necessária para a concretização de uma acção moral elevada, mas não é suficiente.

O nível inferior do estágio das operações formais corresponde aos estádios 4 e 5 da moralidade convencional e pós-convencional, respectivamente, de Kohlberg. Tal como são poucos os sujeitos a atingirem completamente o estágio formal, também o nível pós-convencional é característica de poucas pessoas.

Para Piaget (1932, 1973), a essência da moralidade consiste no respeito do indivíduo pelas regras sociais e no desenvolvimento do sentido de justiça, no sentido de reciprocidade e de igualdade. Segundo o autor, o adolescente faz um julgamento moral de equidade determinando a punição de acordo com a capacidade do transgressor se responsabilizar pelo desvio que cometeu. O pensamento que o adolescente emprega é o hipotético-dedutivo, ou seja, da mesma natureza que utilizaria na solução de problemas cognitivos.

A maioria dos adolescentes e adultos da nossa e de outras sociedades estão no nível **convencional**, segundo a teoria de Kohlberg. O sujeito interiorizou e adoptou como suas, as regras morais. No **nível convencional** a moralidade é definida em termos de actos que são bons por que mantêm a ordem social convencional ou porque respondem às expectativas das outras pessoas. A definição do bem e do mal vai para além da simples obediência às regras e à autoridade. O sujeito não se conforma somente à ordem e às expectativas sociais, mas experimenta, em relação a estas, um sentimento de lealdade, esforçando-se activamente por as manter e por se identificar com as pessoas e com os grupos que são delas o garante.

Descreveremos os estádios 3 a 6, uma vez que são estes que correspondem à adolescência.

**estádio 3 - estágio da conformidade às expectativas e relações interpessoais** - orientação em função das relações interpessoais ou a moralidade do tipo simpático ou do "bom rapaz" - o sujeito acha que age bem se é gentil, se agrada ao outro, se ajuda os outros e se os

outros o aprovam. Embora fundamente sempre os seus juízos, quanto à natureza do bem e do mal, sobre as reacções do outro, preocupa-se mais com a sua aprovação ou com a sua desaprovação do que com o seu poder físico. Julgando os comportamentos do outro, o sujeito começa a ter em conta intenções, conformando-se à maioria e aos comportamentos que "são evidentes".

estádio 4 - **estádio do sistema social** - moralidade da autoridade e da manutenção da ordem social - o sujeito aceita sem condições as convenções e as regras sociais para evitar a censura do outro. Já não se conforma aos padrões de outros indivíduos, submetendo-se à ordem social como tal, sendo por isso a moralidade "da lei e da ordem". Os comportamentos são tidos como bons se se conformam a um conjunto rígido de regras, se o sujeito cumpre o seu dever, se respeita a autoridade e mantém a ordem social. O indivíduo subordina as suas necessidades de pessoa individual ao ponto de vista do grupo ou de uma relação partilhada.

O sujeito do estágio 3 é menos consciente do ponto de vista da sociedade enquanto do estágio 4, se centra no ponto de vista do funcionamento do conjunto de uma instituição.

O nível **pós-convencional**, é atingido por uma minoria de jovens adultos (adolescentes universitários, por ex.). O sujeito distancia-se das regras e define os valores em termos de princípios universais, livremente escolhidos. Procura definir valores morais e princípios, independentemente da autoridade dos grupos e da sua identificação às pessoas que a representam. Estes princípios e valores podem ser explicados universalmente. O reconhecimento da natureza convencional dos valores vai a par com uma melhor compreensão da universalidade dos princípios morais.

estádio 5 - **estádio do contrato social da utilidade e dos direitos do indivíduo** - moralidade do contrato social, dos direitos individuais

e da lei democraticamente aceite - flexibilidade das crenças morais. Assim, a moralidade baseia-se num acordo entre as pessoas, prestes a se conformarem a normas que lhes parecem necessárias para manterem a ordem social e os direitos dos outros. Quando a discussão faz antever alternativas razoáveis, mais vantajosas para um maior número de pessoas, o acordo pode ser modificado. A acção justa é, pois, definida em termos de direitos individuais e em termos de critérios, examinados de maneira crítica e sobre os quais toda a sociedade está de acordo. O sujeito tem uma clara consciência da relatividade dos valores e das opiniões pessoais, dando grande importância ao processo pelo qual se chega a um acordo. Embora percebida, por vezes, como injusta, a lei é reconhecida como critério último do que é justo. Assim, quando há conflito entre as necessidades humanas e a lei, o sujeito manifesta compreensão pelas necessidades humanas, mas crê que a lei deve permanecer, porque tem uma maior racionalidade funcional para a sociedade. O sujeito busca a conformidade à lei, não para evitar uma sanção legal, mas para evitar a perda do respeito de um observador imparcial que o julgaria em termos do procurado bem-estar geral.

estádio 6 - **estádio dos princípios éticos universais** - orientação dos princípios éticos universais - a conduta do sujeito é controlada por um ideal interiorizado que solicita a acção e que é independente das reacções do outro. Este ideal representa a crença do sujeito no valor da vida e está marcado pelo respeito para com o indivíduo. São os princípios universais de justiça, de reciprocidade, de igualdade, do respeito pela dignidade dos seres humanos, considerados como pessoas individuais. A não conformidade a este ideal acarreta a culpabilidade e a condenação de si próprio. Embora o sujeito esteja consciente da importância da lei e do contrato, resolve geralmente o conflito moral por princípios morais muito latos, tais como o "maior bem para o maior número".

Tal como são poucos os sujeitos a atingirem completamente o estágio formal, também o nível pós-convencional é característica de poucas pessoas. Embora o desenvolvimento cognitivo seja uma condição necessária para o desenvolvimento moral, não é uma condição suficiente, e assim, uma pessoa não pode estar num nível moral superior ao seu estágio cognitivo. Fontana (1987) vem dizer que enquanto os estágios de 1 a 4 de Kohlberg estão ligadas ao processo de desenvolvimento cognitivo, os estágios 5 e 6 dependem muito da cultura e em geral não são atingidos em culturas que não os pratiquem.

## **1.12 - DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL**

### **1.12.1 – A Família na Adolescência**

Todo o desenvolvimento da criança e do adolescente se realiza, em grande medida, através das relações sociais que estabelecem nos vários contextos em que vivem e constroem as suas experiências.

Nem a família, nem os amigos, nem a escola, têm um poder absoluto e indefinido sobre o adolescente, isto é, as características cognitivas, sociais e de personalidade, presentes ao longo do seu desenvolvimento, não se devem exclusivamente à interação privilegiada num destes contextos, mas antes à interligação de todas as experiências vividas no interior dos vários sistemas de relações.

A noção de família alterou-se significativamente nos últimos séculos. Enquanto instituição social, a família continua a ser um contexto de primordial importância no desenvolvimento da criança e mais tarde do adolescente. Menezes (1990) caracteriza-a como um núcleo de vinculação, de coesão e interdependência mútua, mas simultaneamente promotor da separação e da autonomia do

adolescente que se confronta, como já vimos, com a tarefa de reestruturar as relações que se desenvolveram desde a infância.

Os pais são modelos identificatórios para os filhos. Mais do que a escola, a família é a principal responsável pela transmissão social de um sentido de valores que induz os mais jovens a desenvolver as suas capacidades morais e cognitivas. No entanto, na família da sociedade actual, o pai simbólico, orientador, que sinaliza os eixos e os limites, e o elemento materno, continente e provedor, estão esbatidos, confusos, ambivalentes quanto aos seus papéis e valores a serem transmitidos (Levisky, 1997).

A família desempenha, assim, um papel importante em todo o desenvolvimento da criança e mais tarde do adolescente, não só porque garante a sua sobrevivência, mas porque é no seu seio que ele realiza as aprendizagens básicas que serão necessárias ao desenvolvimento autónomo dentro da sociedade (aprendizagem do sistema de valores, da linguagem, do controle das relações, etc). Por muitos e variados meios a família "modela" as características da personalidade da criança.

Temos, pois, que ter em atenção que a família é um contexto de socialização especialmente relevante para o jovem, bastando recordar que durante muitos anos ela constitui o único e o principal lugar de vivência da criança (Moreno e Cubero, 1992) e que quando a criança cresce, a família "faz a selecção" dos outros contextos socializadores, dado que escolhe a escola e, por conseguinte, tem também alguma influência na escolha das amizades.

A família terá que, segundo Menezes (1990), desenvolver a capacidade de integrar as novas capacidades e exigências do adolescente, sem as interpretar como rejeição ou abandono. Estas vão ser fundamentais no equilíbrio entre vinculação e separação, que

garante o desenvolvimento psicológico do adolescente e a aquisição de competências.

Os padrões de comunicação familiar durante a adolescência vão implicar, também, diferenças na atmosfera familiar e nas oportunidades de desenvolvimento de competências sócio-cognitivas e de identidade.

Durante a adolescência o jovem procede à construção de uma identidade separada dos pais, adquirindo uma progressiva autonomia. Ora, esse é um processo difícil de ser vivido por ambas as partes. Mas em todo o caso, a expressão familiar de opiniões e conflitos num contexto de coesão afectiva é promotor do desenvolvimento da autonomia do adolescente sem pôr em causa a relação de vinculação com os pais (Cooper, 1988).

Para o adolescente, na opinião de Krynsky (1997), o primeiro inimigo é a família; "precisa de se livrar dela", começando, então, a construção da liberdade do adolescente. Para o autor, o adolescente é um ser livre exigindo a sua liberdade, que ainda não conhece, e o seu direito ao livre arbítrio, que ninguém lhe pode negar. Isto é a rebelião construtiva. A rebeldia do adolescente é a sua identificação com o sentimento de liberdade. Foi assim que o mundo iniciou o seu caminho para o progresso.

Mas se é nosso intuito analisarmos os processos de interacção familiar e a sua influência sobre a criança e mais tarde sobre o adolescente, não basta abordarmos as relações que estabelece com os pais, sendo necessário ter em conta o conjunto total de relações que ocorrem entre os diferentes membros da família, nomeadamente com os irmãos.

Para além dos pais, muitas vezes a criança vive com os irmãos, que são elementos importantes da sua vida, por um lado porque vivem

muito tempo com eles e, por outro, porque as relações da criança com os pais pode ser afectada pelas relações que cada um tem com outros membros da família.

São poucos os estudos que se debruçaram sobre as influências das relações com os irmãos no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Alguns teóricos como Lamb e Sutton-Smith (citados por Meadows, 1986) têm sugerido que os irmãos podem muitas vezes tentar ser tão diferentes quanto possível uns dos outros. A esta atitude Schachter (citado por Meadows, 1986) chamou "desidentificação fraterna".

Segundo Moreno e Cubero (1992), as diferenças de sexo entre os irmãos e os anos que os separam, são aspectos que influenciam as relações que se podem estabelecer entre eles.

Os irmãos com uma grande diferença de idade estabelecem entre si, com mais frequência, relações complementares (Meadows, 1986), isto é, de ajuda, ensino, protecção, cuidados, entre outras. Mas na maior parte das famílias da nossa sociedade, as relações entre os irmãos têm, de facto, características recíprocas. Os irmãos são relativamente próximos em idade, competência e estatuto dentro da família. Meadows (1986) fala-nos de estudos de observação com irmãos com pouca diferença de idade, que demostram que eles são íntimos e próximos uns dos outros, mas se isso por um lado permite uma relação forte e de calor, por outro permite a "exploração" e "agressão". O calor e a semelhança percebida entre irmãos parece ser importante no tipo de comportamento recíproco.

Uma relação afectuosa entre irmãos está também associada a níveis mais elevados de sensibilidade social e às capacidades de assumir determinados papéis. O interesse dos irmãos pelo "jogo da representação conjunta" permite maior experiência de papéis, de

negociação e de execução, do que a participação menos frequente e menos bem sucedida.

Com os irmãos, a criança aprende a negociar desejos e destrezas, a compreender e a ver o ponto de vista do outro, o que o vai ajudar na construção de relações com os pares fora da família. Mas tal como aprende atitudes altruístas, a criança aprende também a defender o que quer, por recurso, nomeadamente, a comportamentos agressivos.

Como dissemos no início, as experiências e vivências no seio da família têm repercussões nos outros contextos sociais. Assim, estes contextos não vivem separados, mas são, como dizem Moreno e Cubero (1992), contextos interconectados, onde a experiência de um pode servir como facilitador ou como obstáculo para a adaptação nos outros contextos sociais.

Segundo Meadows (1986), os hábitos aprendidos com os irmãos, tais como os aprendidos com os pais, afectam a abordagem que a criança faz ao mundo social, tendo influência directa sobre as relações do jovem com os outros. Assim, crianças educadas num ambiente familiar onde as normas são claras e consistentes, onde existem níveis altos de comunicação entre os vários membros da família, com pais carinhosos e afectuosos, receptivos aos pontos de vista e opiniões dos filhos e facilitadores de independência, são as que manifestam melhores habilidades no grupo de pares e na escola (Moreno e Cubero, 1992).

### **1.12.2 - Os Amigos e Grupos de Pares na Adolescência**

Se a amizade assume crucial importância para o desenvolvimento psicológico do jovem, assume na adolescência um significado interpessoal diferente e ainda mais relevante. O adolescente empenha-se na construção de uma relação íntima e mútua com o outro.

A amizade, na adolescência, torna-se uma relação mais exigente, dado que põe em jogo um conjunto de competências emocionais, cognitivas e comportamentais complexas e muitas vezes novas para o jovem. O estabelecimento de relações mais estáveis e íntimas envolve a crescente capacidade para entender e respeitar o outro. O jovem, ao conhecer o outro, desenvolve a representação que faz de si mesmo.

Na adolescência há, segundo Soares (1990), três aspectos importantes no relacionamento entre os jovens, a saber:

- a) mudanças internas vividas pelo jovem; de modo que a concepção de si próprio, a imagem de si e auto-estima são abaladas. O papel dos pares é importante dado estarem numa situação idêntica. Pode ser mais fácil e até mais rico construir o novo percurso, pois há solidariedade, mutualidade e apoio para enfrentar novos desafios;
- b) mudanças que se operam nas relações familiares, entrando também os seus elementos num processo de reestruturação. Os pares são "indispensáveis" porque podem servir de sustentáculo, de suporte do Eu ou, através da relação em espelho que os jovens mantêm, servir de reforço do Eu e aumentar a confiança neles próprios, incrementando a auto-estima e o auto-conceito;
- c) natureza das transições, na medida em que envolvem experimentação. O jovem experimenta novos papéis e novos comportamentos.

A pertença a um grupo de pares é crucial para o adolescente. Neste processo de afiliação a um grupo, o jovem é confrontado com a existência ou ausência de correspondência entre as suas necessidades e valores pessoais e os relevantes para o grupo (Soares, 1990).

Os grupos de pares em si mesmos constituem uma força de pressão para o adolescente a eles aderir. Segundo Soares (1990), ao aderir ao grupo, o jovem é mais aceite pelo sistema social do que se permanecer à parte não afiliado. No entanto, muitos adolescentes

desenvolvem um sentimento de alienação dos pares, não vivenciando, por opção própria, estes sentimentos de pertença, quer por não os considerarem adequados às suas necessidades e valores ou por influência da família.

Os amigos ajudam a construir as suas identidades pois partilham sentimentos, medos e angústias próprias da adolescência e deste modo, contribuem para o desenvolvimento de competências sociais. O grupo pode ser utilizado como lugar de “externalização das diferentes partes do adolescente.

### **1.13 – FACTORES DE SOCIALIZAÇÃO DO ADOLESCENTE**

Apesar dos bons propósitos e funções da escola assistimos, actualmente, como diz Dias Cordeiro (1994), a toda uma série de situações que, ao contrário de constituírem o enquadramento pedagógico e de identificações estáveis, absolutamente indispensáveis, dá ao adolescente uma imagem dos adultos e da sociedade que muitas vezes é totalmente negativa.

Muitas destas situações negativas estão relacionadas directamente com os contextos de desenvolvimento interpessoal abordados anteriormente.

Desmembramento da família como separações, divórcios, dificuldades de comunicação verbal e de trocas afectivas; a “crise de autoridade” dos pais e conseqüente demissão do papel de educadores; a frequente ausência dos pais durante todo o dia por trabalho absorvente, distante de casa; a exiguidade e desconforto dos lares, com a ausência do necessário “espaço vital” individual; a conseqüente procura de conforto e de comunicação que os adolescentes não encontram em casa, em grupos que podem ser marginais, associais ou mesmo anti-sociais (Dias Cordeiro, 1994).

O aumento da escolaridade obrigatória, com o conseqüente prolongamento da dependência material dos pais, cria nos adolescentes uma situação desorganizante porque o conflito "desejo de autonomia / dependência dos pais" vai dificultar o processo de "luto das imagos parentais" e de "separação-individuação" em relação a eles. Por outro lado, nos pais, este alongamento da dependência material coloca-os perante a sua ambivalência: o desejo de todos os pais de verem os filhos crescer e progredir e a apreensão de se verem sós, sem os filhos, e o natural desejo de os manterem junto de si.

Esta dualidade de situações, vivência intrapsíquica versus realidade, é tanto mais difícil de suportar e de ultrapassar pelos pais quanto a autonomização dos filhos e conseqüente separação representa um sentimento de perda de qualquer coisa de muito profundamente seu (a sua relação profunda com os seus filhos).

A ausência de rituais de passagem e de condições sociais que permitam ao jovem adquirir, aos seus próprios olhos e aos da sociedade, o estatuto de direito e de facto, de jovem adulto na actual organização da sociedade.

A ausência ou fraca expectativa por parte dos adultos em relação aos adolescentes e a falta de disponibilidade daqueles para uma relação dialogante que não seja proteccionista e paternalista.

Perspectivas sombrias de futuro para os adolescentes, nomeadamente o desemprego e a impossibilidade de organizarem a sua própria família numa idade em que já existe uma progressiva maturidade afectiva e sexual real.

O estado da sociedade com a crise das estruturas sociais e dos adultos mergulhados num mundo "sans lendemain", de insegurança socio-económica, de ameaça (guerras, poluição, ruptura do equilíbrio ecológico da natureza, etc) (Dias Cordeiro, 1994), faz nascer nos

jovens um sentimento de alienação. Blancpain e Hauselmann (1974, cit. Hollstein, 1991) sistematizam os principais aspectos desse sentimento de alienação nos jovens:

- sentimento de impotência - impossibilidade de interferir pessoalmente no curso das coisas;
- percepção de um estado de onde está ausente qualquer norma - existem normas que são impostas ao comportamento mas que já não são respeitadas;
- sentido do absurdo e da futilidade do que é apercebido - o jovem não consegue compreender a dinâmica geral e o conjunto a partir das informações que lhe chegam isoladamente;
- alienação de exclusão - o jovem não se sente membro da comunidade;
- alienação em relação a si próprio - o jovem sente-se instrumento de qualquer coisa que lhe é estranho.

Os valores do mundo dos adultos que os jovens poderiam tomar como referência são expressos com pouca frequência pelos mais velhos e por vezes estes oferecem, em vez de um modelo coerente, uma moral dupla e ambivalente.

Costuma-se dizer que os valores universais estão em crise e que a juventude... mas o facto é que a crise ideológica é patente nos adultos que não regem os seus modos de actuação pelos valores existentes. O jovem parece não conseguir encontrar e estruturar para si próprio um sistema de valores, uma vez que os modelos são essencialmente incoerentes.

Desaparecimento da percepção de um sentido para a vida nos adolescentes. Existe, da parte dos jovens, uma recusa cada vez mais vigorosa face às expectativas do sistema a seu respeito. Se por um lado não investem no seu projecto pessoal de existência, por outro também não se querem tornar adultos, pelo menos os adultos que vêem nos seus pais e professores.

O meio arquitectural das grandes cidades não tem em conta os espaços de lazer e de convívio. O próprio espaço agride e nele transparece violência.

A comunicação audiovisual, os mass media, ainda que não devam ser encarados como o "bode expiatório" do aumento da violência na juventude, permitem o acesso a determinadas matérias e situações. O problema não se cinge tanto ao facto dos adolescentes e os jovens terem acesso a essa informação, a questão é como os adultos permitem ao adolescente pensar e falar sobre essas realidades.

De facto, na televisão assiste-se passivamente a uma invasão de violência, horror, crime e catástrofes, através de desenhos animados, de filmes, de blocos informativos, de debates, etc.

No âmbito ainda dos mass media, a publicidade. Esta encoraja uma disposição de espírito que faz do consumo o objectivo central da existência do jovem. "Se se quer ser bem sucedido bebe-se ..."; "Se se quer ser aceite no grupo, come-se... ou veste-se..." e assim por diante, havendo uma anulação da formação da identidade e a negação do valor interior e da existência única de cada um.

Associada à publicidade está a dita sociedade de consumo, cuja influência sobre os jovens é extremamente forte. Sistemáticamente se vêem elogiados uma quantidade infindável de objectos que prometem dar felicidade. Dias Cordeiro (1994) diz que são várias as solicitações, de toda a ordem nesta sociedade marcada pelo consumo e pela criação de "necessidades" perfeitamente supérfluas, que fazem uma utilização abusiva e invasiva do espaço familiar através da publicidade.

Depois surgem os conflitos entre aquilo que "posso ter" e aquilo que "sou". E para ser tenho que ter. Os jovens confrontam os pais com a necessidade de terem "aquelas" calças, "aquele" estojo, "aquela"

caneta, e quando os pais não podem ou não querem proporcionar essas aquisições o jovem "não é raro que os tente arranjar por meios ilegais - roubo, tráfico de drogas, prostituição - o que não pode conseguir por meios legais" (Moser, 1972, cit Hollstein, 1991).

A vida anónima das grandes cidades impele o jovem para a necessidade de sentir-se pertença de um grupo. O grupo serve para o jovem tentar novas possibilidades de comportamento, colocar as suas próprias forças à prova e encontrar fontes de excitação. O grupo, como já vimos, ajuda o adolescente a formar-se como "pessoa". No entanto, por vezes, os jovens integram um grupo e recorrem a comportamentos desviantes.

Surgem, ainda, os problemas das aditividades, da droga e do álcool, existentes no seio da família que são de fácil acesso na rua e nas escolas ou nas suas imediações. E perante estes apelos o que é necessário é saber dizer "Não!!". Mas saber dizer "Não!!" implica muitas vezes ir contra o grupo.

A comunidade procurou colmatar a deficiência de organização e de oferta dos tempos livres e a necessidade do jovem ter o seu grupo, uma vez que a família "está a trabalhar" e a escola só o ocupa determinada parte do dia. Criaram-se, assim, os clubes recreativos, os centros de arte, de música e de desporto. No entanto constatamos que existe uma nítida disparidade entre aquilo que a comunidade oferece e aquilo que os jovens esperam. Os grupos lúdicos e recreativos deixam pouca ou quase nenhuma autonomia ao jovem, de maneira que este vê-se obrigado a respeitar um padrão de funcionamento semelhante ao apresentado na sociedade em geral, onde ele não pode ter um espaço que lhe é próprio.

Surge com frequência, nas associações desportivas e nos clubes recreativos, que são organizados pelos adultos para os adolescentes, um efeito de encorajamento à conformidade.

É necessário organizar grupos de jovens, onde estes sob o acompanhamento de outros "iguais" mais velhos, possam estabelecer as regras de funcionamento do grupo, as actividades a desenvolver, os objectivos que se querem atingir quer se implementem no âmbito da música, artes, teatro, desporto, quer nas vivências pessoais.

O orientador, isto é a pessoa que procede ao acompanhamento do grupo, tem um papel extremamente delicado. Se, por um lado, não deve impôr o modelo dos adultos, mas antes ajudar à construção de um modelo adequado ao grupo de jovens concreto, por outro, tem de saber ser líder, não podendo abdicar do papel de quem orienta, acompanha, ajuda a resolver conflitos, mas nunca, em hipótese alguma, procurar substituir os jovens no seu processo de crescimento pessoal.

Os jovens devem ter oportunidade expressa e clara de poderem participar na organização e nas estruturas de decisão.

Há, como diz Dias Cordeiro (1994), uma grande incapacidade de adopção e falta de respostas adequadas das estruturas educativas, em geral e não apenas da escola.

## **2 - CONTRIBUTOS DA PSICANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DA AGRESSIVIDADE / RAIVA**

À excepção de Kohut que desenvolve um pensamento em torno da raiva, os outros autores psicanalíticos não focam pormenorizadamente este conceito a não ser como exemplificativo de alguns aspectos das suas teorias, então socorremo-nos dos contributos para a compreensão da agressividade. Explicitaremos algumas das ideias de

Kohut sobre a raiva narcísica e posteriormente a esta breve revisão dos contributos da teoria psicanalítica faremos uma apresentação sucinta dos contributos da psicologia das emoções e aí analisaremos o conceito de raiva.

Como refere Laplanche e Pontalis (1971/1967), só tardiamente Freud teria reconhecido a importância da agressividade. Este autor não aceitou o monismo pulsional e recusou a existência de uma pulsão agressiva autónoma, o que não quer contudo significar que se recusasse a ter em conta os movimentos e expressões agressivas. Freud teve necessidade de criar um dualismo para a sua reflexão.

Segundo a 1ª teoria das pulsões (1910), às pulsões sexuais opõem-se as pulsões de auto-conservação. Estas, de um modo geral, têm por função a manutenção e a afirmação da existência individual e as pulsões sexuais serviriam a sexualidade e a obtenção do prazer sexual.

As pulsões de auto-conservação, segundo Laplanche e Pontalis (1971), assimilam as pulsões do ego que se contrapõem, por sua vez, às pulsões sexuais. As pulsões do ego são identificadas, por um lado, com as pulsões de auto-conservação e por outro com a função repressiva, sendo, desde então, representado o conflito entre a libido e as pulsões do ego (Freud 1981/1915). As pulsões do ego seriam um tipo específico de pulsões cuja energia estaria colocada ao serviço do ego no conflito defensivo.

Nesta altura, a teoria psicanalítica dá aos instintos inatos, o papel principal na formação da personalidade. Como refere Ana Freud (1973/1949), as forças de instinto desenvolvem-se e novas funções, as chamadas funções do ego. A tarefa principal destas funções é vista na tentativa de reconciliar o desejo de gratificação feito pelas forças instintuais com as condições existentes no meio em que vive a criança. Tendo em conta as condições aí existentes, as funções do

ego poderão gratificar os pedidos feitos pelas forças instituais. O ego encontrar-se-á perante um conflito que será resolvido através do desprezo pelo que acontece no mundo exterior (negação) ou do ignorar as exigências do mundo interno (repressão).

A introdução do Narcisismo levou à oposição entre pulsões sexuais e pulsões do ego e apareceu uma outra distinção: as pulsões sexuais podem fazer incidir a sua energia num objecto exterior (libido objectal) ou no próprio ego (libido do ego ou narcísica): "A libido alojada no ego foi descrita como narcísica. A libido narcísica era obviamente também uma manifestação da força do instinto sexual" (Freud 1981/1920).

No âmbito desta 1ª teoria, Freud, apesar de não formular um pensamento claro sobre o papel da agressividade, não deixou de o considerar e a ele se referir de várias maneiras: a resistência como marca agressiva; a conjugação dos desejos amorosos e hostis no complexo de Édipo, entre outros. Fundamentalmente, os impulsos amorosos de natureza agressiva, a manifestação de destrutividade e crueldade, eram tratados como componentes da sexualidade, sendo observados nas várias fases do desenvolvimento libidinal (Hartmann, 1977/1949).

O comportamento agressivo das crianças foi observado em conjugação com o comportamento sexual. Anna Freud (1973/1948) refere como as crianças enquanto prosseguem os seus objectivos pré-genitais, manifestam alguma falta de consideração pelos sentimentos dos outros: hostilidade para com o meio, sadismo, agressão e destrutividade. As expressões agressivas tornam-se evidentes nas alturas sádicas e agressivas, nomeadamente no fim da fase oral. O seu período crítico inscreve-se na fase anal, onde o desejo de magoar ou destruir coisas e pessoas e de atacar sadicamente pessoas amadas parece ter tanta importância como os interesses anais. Existe uma conexão com as manifestações do complexo de Édipo, através do

amor violento da criança pelo pai do sexo oposto, acompanhado por hostilidade e desejos de morte contra o pai do mesmo sexo.

Freud, em 1915, assume a pulsão de domínio como pulsão não sexual, cujo objectivo é dominar o objecto pela força. Considera-a como parte das pulsões do ego, que, em conjugação com outras pulsões, serviam a auto-conservação, e cujos constituintes essenciais incluíam os impulsos agressivos (Hartmann 1977/1949). Estes estariam ao serviço do ego para fins de preservação da vida e de salvaguarda da satisfação instintual.

Freud, em 1920, afirma um outro dualismo, contrapondo as pulsões de vida e de morte. (Laplanche e Pontalis 1971/1969).

Segundo Laplanche e Pontalis (1971/1969), a pulsão de morte “designa uma categoria fundamental de pulsões que se contrapõem às pulsões de vida e que tendem para a redução completa de tensões, isto é, tendem a reconduzir o ser vivo ao estado anorgânico” Por sua vez, as pulsões de vida são aquelas que tendem a constituir e a manter unidades cada vez maiores. As pulsões de vida, também designadas pelo termo «Eros», abrangem não apenas as pulsões sexuais propriamente ditas mas ainda as pulsões de auto-conservação.

A proposta da existência das pulsões de morte é introduzida no decorrer de várias questões que se vão colocando a Freud:

- a) A tomada em consideração dos fenómenos de repetição que dificilmente se deixam reduzir à busca de uma satisfação libidinal ou a uma simples experiência de domínio sobre as experiências desagradáveis.
- b) A importância que a noção de ambivalência e de agressividade vão obtendo na clínica psicanalítica.
- c) A ideia de que o ódio não poderia ser entendido, metapsicologicamente como proveniente das pulsões sexuais.

Deste modo, progressivamente, a noção de pulsão de morte vai-se impondo a Freud, levando-o em 1918/1920, a descrevê-la como “a tendência dominante da vida mental e talvez da vida nervosa em geral, é o esforço para reduzir, para manter constante ou para remover a tensão interna (princípio de Nirvana) devido à estimulação de uma tendência que toma expressão no princípio do prazer, o nosso reconhecimento deste facto é uma das nossas mais fortes razões para acreditar na existência dos instintos de morte”.

Laplanche (1984), considerando a 2ª teoria pulsional de Freud, enfatiza a ideia de que é a sexualidade com investimento tanto no objecto quanto no Eu (narcísica) que vai dar origem à ideia e pulsão de vida. Esta sexualidade desligada, visando a rápida descarga de energia, estará associada ao processo primário e à compulsão à repetição. Este dualismo pulsional, do ponto de vista energético, teve sempre que ser conciliado com o monismo energético, o da libido, pois Freud sempre se recusou a postular uma energia própria às pulsões de morte.

A pulsão de morte aponta a tendência existente nos organismos vivos de passarem do orgânico para o inorgânico, a tendência para a redução de tensões, segundo Laplanche (1982/1960), uma tendência primária para a auto-destruição. A agressividade só seria voltada para o exterior secundariamente, pela mediação da libido narcísica.

Os instintos de vida e de morte têm objectivos diferentes, sendo o do instinto de morte ou, instinto de destruição, o retorno ao estado inorgânico. Seria o retorno das coisas vivas à fonte de onde provieram e a partir das quais se desenvolveram, isto é, o retorno a um estado inicial. Deste modo, o acto de alimentação será uma destruição do objecto com o objectivo final de o devorar, e o acto sexual será um acto de agressão com o objectivo de alcançar a mais íntima união.

Desde que o instinto de morte opere internamente, este permanece silencioso, só se evidenciando quando se dirige para o exterior como instinto de destruição. Parece ser fundamental para a preservação do indivíduo que isto possa ocorrer, sendo que o aparelho muscular serve este objectivo (Freud 1981/1937).

Tendo em conta a fusão entre o instinto de vida e o de morte, Freud (1981/1923) propõe que a componente sádica do instinto sexual, seria um exemplo clássico de uma fusão instintual e o sadismo, que se tornou independente como uma perversão, seria o exemplo de uma cisão ainda que não no seu extremo. Para Freud, no que respeita ao objectivo da descarga, o instinto de destruição é normalmente posto ao serviço de Eros.

Freud refere ainda que quando o super-ego se estabelece, uma quantidade considerável do instinto agressivo se fixa no interior do ego e opera de forma auto-destrutiva. A contenção da agressividade no interior não é geralmente salutar e conduz à doença (Freud, 1981/1937).

Mélanie Klein introduz uma grande mudança ao nível conceptual, pela importância que dá às relações de objecto na estruturação da vida mental. O seu trabalho reflecte a ligação e influência de alguns dos conceitos freudianos, mas que são agora pensados e desenvolvidos sobre um outro vertice de análise. A aceitação da teoria das pulsões não é feita por Mélanie Klein sem a apresentação de algumas divergências, que resultam em contributos para o pensamento psicanalítico.

Para Klein existe, desde a nascença, um Eu capaz de sentir angústia, aplicar mecanismos de defesa e estabelecer relações de objecto primitivas no fantasma e na realidade. Este ponto de vista não está totalmente em desacordo com o de Freud, uma vez que ele descreveu

a forma como a pulsão de morte, no início da vida, seria desviada para o exterior.

Klein, em 1923, percebe que a pulsão de morte é fundamental para explicar o início precoce do super-ego e a sua severidade. Adota este conceito alertando para o facto de o mesmo não ser assim tão silencioso, como Freud proclamava, mas apresentando manifestações clínicas profundas, nomeadamente ao nível da dureza do próprio super ego.

Em 1932 Klein considera finalmente o sadismo, não como uma componente da libido, mas como uma pulsão separada presente desde o início da vida. Refere que as fantasias sádicas da criança são uma manifestação clínica da pulsão de morte e reflectem uma expressão "não silenciosa" desta mesma pulsão. Klein, a partir de 1932, considera o 1º ano de vida como sendo a época do sadismo máximo, passando, a partir de então, a divergir de Abraham, ao deixar de considerar e atribuir o sadismo a um período tardio do 1º ano de vida. A partir desta altura, a visão kleiniana da mente e do desenvolvimento centra-se no conflito inerente entre a pulsão de morte e a libido (Hinshelwood, 1992/1989).

O domínio das pulsões de morte resulta na inveja, masoquismo e outras formas de perversão ou outros estados de agressão patológica, por outro lado, a saúde apoia-se no domínio das pulsões de vida.

A inveja é algo ambivalente, uma vez que implica o reconhecimento da necessidade de satisfação e representa uma fusão da pulsão de morte e de vida, onde a primeira teria ascendência. Quando dominam as pulsões de vida, os impulsos invejosos são modificados no sentido do ciúme e de outras formas mais sádicas como sejam a competitividade, a ambição e a aspiração (Hinshelwood, 1992/1989).

Em Inveja e Gratidão o pensamento de Klein acerca da inveja é clarificado, distinguindo-se a inveja do ciúme. A inveja é considerada como o mais antigo dos dois sentimentos e valorizada como um dos sentimentos fundamentais mais primitivos.

A inveja existe desde que o recém nascido se dá conta de que o seio é uma fonte de vida e gratificação sendo sentido como a fonte de todo o bem estar físico e psíquico através do processo de idealização. O sentimento de que este objecto maravilhoso pode desaparecer leva ao aumento do seu amor por ele e ao desejo de o possuir, de o preservar e de o proteger, mas suscita, simultaneamente, o desejo de ser ele próprio a fonte de tal perfeição. Tudo isto leva a que o recém nascido experimente sentimentos dolorosos de inveja, que implicam o desejo de estragar as qualidades do objecto capaz de provocar tais sentimentos dolorosos (Segal 1976/1969).

A inveja, tal como o ciúme, deseja obter as boas qualidades do objecto, mas se tal não for possível, tenderá a levar o sujeito a danificá-lo, exactamente para afastar a origem desse mesmo sentimento de inveja. Apesar de proceder do amor e da admiração primitivos, a inveja tem uma componente libidinal menos forte que a avidez e é anunciada pela pulsão de morte. Pode ser considerada como a mais antiga exteriorização da pulsão de morte.

Klein (1992/1937) explica-nos como, ao nível da relação de objecto, se processa o mecanismo do amor e do ódio na criança. O primeiro objecto de amor é desejado e odiado simultaneamente e com grande intensidade, caracterizando os primeiros instintos do bebé. Este ama a sua mãe quando esta lhe satisfaz as suas necessidades de alimentação, aliviando-lhe a sensação de fome e dando-lhe o prazer sensual pela estimulação da boca ao sugar o mamilo. Mas quando a criança tem fome, ou quando sente dor e os seus desejos não são satisfeitos, surgem os sentimentos agressivos e o bebé fica dominado pelos impulsos de destruir o objecto de todos os seus desejos. A

experiência de estados de dor ou outros sentidos como destruidores do próprio corpo, fazem aumentar a agressão, a infelicidade e os medos (Hinshelwood, 1992/1989).

Klein pensa a dinâmica de desenvolvimento das relações de objecto à luz do movimento pulsional, do jogo entre as pulsões de vida e de morte. Explica como o Eu imaturo do recém nascido é, desde muito cedo, exposto a esta angústia resultante da polarização inata das pulsões: o conflito entre a pulsão de morte e de vida. É exposto logo de seguida ao choque da realidade externa que é tanto angustiante como vivificante. Confrontado com a angústia da pulsão de morte, o Eu desvia-se. Este desvio da pulsão de morte, já considerado por Freud, é visto por Melanie Klein quer como uma projecção, quer como uma transformação da pulsão de morte em agressividade. O Eu cliva-se e projecta no exterior, sobre o objecto original, a parte de si mesmo que contém a pulsão de morte.

O seio, sentido como contendo uma larga parte da sua pulsão de morte, passa a parecer mau e ameaçador para o seu Eu, despertando um sentimento de perseguição. O medo da pulsão de morte que permanece no Eu transforma-se numa agressividade dirigida contra os objectos. Em paralelo, estabelece-se uma relação com o objecto ideal, pois quando a pulsão de morte é projectada para o exterior com o intuito de distanciar a angústia vivida, a libido é igualmente projectada com o fim de, simultaneamente, criar um objecto que satisfaça os desejos pulsionais do Eu e de conservar a vida. As angústias e relações de objecto vividas levam Klein a chamar posição de "paranóide-esquizóide" a esta fase do desenvolvimento. O fortalecimento progressivo do Eu e a segurança em relação à posse de um objecto ideal, vão levar a que o recém nascido tenha menos medo das suas pulsões más e seja menos necessário projectá-las para o exterior, diminuindo os sentimentos de perseguição e o poder atribuído ao mau objecto. Em consequência disto a clivagem e a projecção diminuem, dando pouco a pouco lugar a um movimento em

direcção à integração do Eu e do objecto que culminará na posição depressiva (Segal, 1976/1969).

Para Klein as experiências reais de satisfação e de frustração são acompanhadas, respectivamente, por fantasias agradáveis e fantasias destrutivas. Deste modo, consoante as experiências vividas, o bebé desenvolve boas fantasias em relação ao objecto ou fantasias agressivas pelas quais desejará morder e ferir a sua mãe e o seio, destruindo-os. Em relação a estas fantasias, que equivalem aos desejos de morte, o bebé sente que o que deseja nas suas fantasias acontece de facto, o que indica que ele imagina destruir realmente o objecto dos seus impulsos destrutivos. O bebé poderá encontrar um suporte contra estes medos nas fantasias onnipotentes de restauração. Depois de ter mordido e ferido a sua mãe pela fantasia, poderá também, em fantasia, restaurá-la e juntar as várias partes para a reparar.

Klein e Riviére (1975/1937), referem como em relação ao ser humano, toda a experiência de dependência relativa ao meio em geral ou a uma determinada pessoa é susceptível de despertar uma forte agressividade, isto porque ao mesmo tempo que a segurança colectiva é salvaguardada, a segurança individual é ameaçada, pois subtilmente poderemos sofrer uma privação irremediável. Será esta a razão pela qual as relações de dependência tenderão a despertar uma resistência e sentimentos agressivos. No bebé, a tomada de consciência da sua dependência e a descoberta de que não pode satisfazer os seus próprios desejos, leva a que chore, grite e se torne agressivo. Os sentimentos paralelos de vazio e solidão levam a que em breve uma reacção de cólera agressiva se instale. A reacção imediata a este estado doloroso é a tentativa de recuperar e salvaguardar a segurança vivida antes de sentir a privação e antes de despertarem as pulsões agressivas, desenvolvendo-se assim a necessidade de segurança contra os riscos temíveis. A raiva, a agressividade, a inveja, o ciúme, todos estes sentimentos que os

adultos sentem e exprimem, são derivados desta experiência primitiva e da necessidade de os controlar, se desejamos sobreviver e obter algum prazer na vida. (Klein, Riviére, 1975/1937)

Kernberg (1995/1992), ao analisar a dinâmica da agressão nos transtornos da personalidade, refere a forma como concebe os afectos intimamente ligados à origem das pulsões e à relação de objecto. Para Kernberg os afectos, estruturas instintivas activadas pelo desenvolvimento, são o aspecto psíquico dos padrões psicofisiológicos que, ao se organizarem, vão constituir as pulsões agressivas e libidinais. As relações objectais têm um papel preponderante no desenvolvimento afectivo inicial, pois as pulsões e os estados afectivos correspondentes são integrados pelas interacções de prazer ou de raiva do bebé. Neste sentido, a perspectiva de Kernberg associa-se à perspectiva kleiniana pela importância dada às relações objectais na organização da vida psíquica.

As observações de bebés comprovam a existência precoce da agressividade como afecto e cuja função é a eliminação da fonte de dor ou de irritação. Uma das funções iniciais da agressividade é eliminar o obstáculo e sinalizar, a quem cuida do bebé, que deve contribuir para a eliminação do factor irritante. Num estágio de evolução posterior, as reacções agressivas podem funcionar como esforços para resgatar um sentimento de autonomia frente a situações altamente frustrantes percebidas, inconscientemente, como uma activação de relações de objecto persecutórias e más.

No entanto, a análise das reacções de agressividade, tais como a raiva, revelam sempre a presença de uma fantasia subjacente, consciente ou inconsciente, que inclui uma relação específica entre um aspecto do self e algo do Outro significativo.

A raiva é um afecto mais intenso do que a irritação e é mais diferenciado pelo seu conteúdo cognitivo e pela natureza da relação objectal activada.

Spitz, através do seu trabalho, de observação de crianças, e na tentativa de esclarecer a forma como o psiquismo infantil se organiza e se desenvolve, apoia-se nos organizadores da vida mental da criança e, desta forma, numa perspectiva activa de crescimento e desenvolvimento.

Spitz (1962/1957) estabelece uma relação, de grande importância, entre a utilização do "Não" pela criança e a forma de expressão da agressão. Para Spitz, o conceito "Não" não existe no inconsciente, sendo a negação algo criado pelo Eu e posto ao serviço da função de julgamento do Eu. Existe um precursor do conceito ideacional de negação que se expressa na situação de aleitamento por volta dos 3 meses: ao voltar o rosto, a criança consegue recusar o seio. No entanto, a primeira manifestação da negação só poderá ser considerada a quando do surgimento da angústia do estranho, pois esta constitui exactamente a recusa de aproximação de uma pessoa estranha.

A aquisição do "Não" é o sinal de um novo nível de autonomia, da consciência do "outro" e da consciência de si; ela é o início de uma reestruturação do funcionamento mental a um nível de complexidade mais elevado, que implica um desenvolvimento considerável do Eu.

Este "Não" "constitui um laço de identificação com o objecto libidinal" (Spitz, 1962/1957). O "Não", em virtude do investimento agressivo de que foi alvo ao longo das diversas experiências de desprezar, torna-se um veículo apropriado para exprimir a agressão.

Spitz clarifica como o "Não" é um meio empregue para exprimir a agressão, no mecanismo e defesa de identificação ao agressor. Aqui o

agressor é constituído pelo objecto frustrante, contra o qual se precipita o seu próprio Eu, transformando a mãe no objecto em relação ao qual assume o papel de sujeito activo.

Mahler (1977/1975) refere como, no processo de separação-individualização, a autonomia é defendida pela criança, pela utilização do "Não", assim como pela agressão crescente e pelo negativismo da fase anal. Na fase de reaproximação, coincidente com a fase anal (dos 14 aos 22 meses) assistimos aos primeiros sinais de agressão directa neste processo de crescimento, assim como ao aumento da possessão em relação à mãe e a uma avidez impulsiva (Mahler 1979/1972). Mais uma vez Mahler perspectiva o "Não" no enquadramento da concretização do desejo de autonomia e de possessão do objecto de amor, como algo através do qual a criança poderá exprimir de forma activa e não destrutiva a sua desaprovação, zanga e desejo.

Parens (1989) refere o envolvimento directo que a destrutividade hostil tem nesta subfase de reaproximação. Explica este maior envolvimento através de dois factores: as batalhas anteriores travadas pela criança, assim como os resíduos de conflitos de ambivalência, vão levar a que um maior ou menor grau de destrutividade hostil intervenha a este nível. Por outro lado a crise intrapsíquica inerente a esta fase, e proposta por Mahler, leva a que o ego tenha que mediar e resolver as manifestações entre comportamentos opostos ou desejos ambivalentes e, contra isto, o desejo de permanecer com o parceiro simbiótico (objecto libidinal).

A agressão é perspectivada no sentido positivo, de favorecimento do crescimento pelo desenvolvimento da autonomia, que leva certamente à construção da identidade do sujeito. A construção de identidade e o desenvolvimento de um Eu autónomo, faz-se na presença de uma componente agressiva estruturante. É interessante como Parens (1989) refere um acréscimo da agressão associado aos esforços feitos

pela criança em relação à autonomia. É em relação à figura que limita e frustra alguns dos desejos de autonomia, criando obstáculo às gratificações da criança, que a agressividade é dirigida.

Bion aborda, ao longo da sua obra, o problema do ódio, da destruição, do ataque ao vínculo e ao pensamento.

Bion (1972) refere como, na personalidade psicótica, se assiste a um predomínio dos impulsos destrutivos, que se manifestam por um ódio violento à realidade, tanto interna como externa, assim como aos sentidos, às partes da personalidade e aos elementos psíquicos que contactam e reconhecem a realidade e a todas as funções associadas à consciência.

Bion (1959) fala-nos dos sujeitos cuja parte psicótica da personalidade realiza ataques destrutivos a qualquer coisa que sinta ter uma função de ligação. Os ataques que a determinada altura se generalizam a qualquer objecto, começam por ser ataques feitos pela criança ao seio materno, constituindo o protótipo de todos os ataques posteriores. Os ataques feitos pela parte psicótica poderão ser dirigidos tanto ao exterior, como a diferentes aspectos da personalidade do sujeito (Bion, 1973). Os elementos fragmentados, evacuados através da identificação projectiva patológica, passam a ser independentes e são percebidos pelo sujeito como uma ameaça perigosamente oriunda do exterior.

A identificação projectiva é um dos factores principais na formação de símbolos e na comunicação humana. É um mecanismo que simultaneamente alivia o ego das partes más, preservando as boas e protegendo-as de ataques e destruições. As partes más do ego, projectadas no exterior, poderão ser reintrojectadas de forma diferente e serem por isso toleráveis para o sujeito. Bion (1972) considerou este mecanismo como "a origem da actividade que logo se manifestará como a capacidade para pensar."

Em paralelo, Bion descreve uma forma de identificação projectiva patológica que é utilizada pela personalidade psicótica e na qual predominam a voracidade e a inveja.

A dissociação do ego origina uma multiplicidade de fragmentos que são projectados no objecto criando uma realidade bizarra que se torna persecutória. Através da identificação projectiva o psicótico tenta livrar-se de todas as funções egóicas (consciência, atenção e julgamento) e ainda de todos os elementos que tenham a função de vincular. "Quando a mente se encontra neste estado, a emoção é odiada e atacada pelo ego" (Bion, 1959, p.315)

A convicção de Kohut (1973) assenta na forma como o fenómeno da agressão provém da matriz do narcisismo arcaico, ou seja, do fenómeno da raiva narcísica. Torna-se fundamental compreender no pensamento de Kohut, a relação entre raiva narcísica.

A raiva narcísica, para Kohut, pertence a um amplo campo psicológico de agressão, destrutividade e zanga, sendo claramente uma manifestação da propensão humana em direcção às respostas agressivas. A raiva narcísica é entendida na sua relação com a agressão como a prontidão com que um indivíduo, que tenha sofrido graves injúrias ou que tenha sido tratado de forma sádica pelos seus pais enquanto criança e que tenha tendência a envergonhar-se, reagirá a uma situação provocadora de vergonha, ou seja, apenas poderá aplicar activamente aos outros as injúrias narcísicas que ele mesmo tem mais medo de sofrer.

Dois fenómenos podem ser concebidos na raiva narcísica:

- a) A zanga de uma pessoa que, por alguma incapacidade ou defeito cerebral, não seja capaz de resolver uma tarefa que poderia ser facilmente resolvida. O sujeito poderá responder a esta incapacidade com uma zanga, correspondente a uma raiva

desencadeada pela perda de controlo sobre o seu próprio pensamento, algo considerado como intimamente seu.

- b) A zanga de uma criança que sofreu um ferimento menor e que dá voz à sua dor física e ao medo, mas também a um ferimento narcísico, perguntando-se "Como poderá isto ter acontecido?". Segundo Kohut (1973), esta protestará contra o self grandioso imperfeito e contra o self-objecto que permitiu o insulto.

Subjacente a estes estados emocionais existirá a insistência na perfeição do self-objecto idealizado e na limitação do poder do self-grandioso que deverá permanecer purificado.

A necessidade de vingança e a compulsão infundável não pertencem a uma agressividade integrada, mas reflectem o modo como a agressividade está mobilizada à luz de um self-grandioso arcaico que se exprime dentro de um quadro de percepção arcaica da realidade.

Aquele que inflecte a dor, o inimigo, não é visto como um "outro" independente, com uma fonte de impulsos autónoma, mas antes como um defeito de uma realidade percebida de forma narcisicamente perfeita.

A raiva narcísica surge, tanto na criança que insiste na grandiosidade e onipotência do self e no self-objecto, como no adulto fixado narcisicamente, cujas estruturas narcísicas arcaicas permanecem imutáveis e isoladas do resto do crescimento do seu psiquismo.

Não obstante a reacção a um ataque narcísico poder implicar raiva, uma reacção intensa de raiva narcisista só ocorrerá nos indivíduos cuja necessidade de controle absoluto sobre o meio arcaico seja indispensável, pois a manutenção da sua auto-estima dependerá da disponibilidade das funções de aprovação em espelho de um self-objecto que se admira, ou na oportunidade de junção a um ser perfeito. Apesar da grande variabilidade de manifestações

comportamentais de raiva-narcísica, todas elas têm traços em comum pois provêm de uma mesma matriz de visão narcísica e pré-narcísica do mundo.

A perturbação essencial subjacente à raiva narcísica está relacionada com a estrutura narcísica. O self-grandioso do sujeito espera um absoluto controle sobre uma realidade arcaica experienciada narcisicamente. Os mecanismos como a agressão, o controle, o poder da personalidade, são desencadeados com a esperança de alcançar um controle sobre o self-objecto.

Parens (1989), referindo-se ao trabalho de Kohut, aponta a evolução do seu pensamento entre a apresentação da raiva narcísica (1972) e os estudos posteriores a 1977. Para Kohut, a destrutividade do homem como fenómeno psicológico é secundária, surgindo como resultado de uma falha do meio-self-objecto em ir ao encontro da necessidade que a criança tem para respostas empáticas. A agressão enquanto destrutividade hostil não é elementar, sendo desde o princípio uma componente da assertividade da criança.

A raiva destrutiva é sempre motivada por uma ferida no self e nunca a manifestação de uma pulsão biológica destrutiva. Kohut defende que a quebra da configuração psíquica isola a componente de assertividade, transformando-a secundariamente em raiva.

No início, Kohut propõe a existência de uma "agressão elementar" que é primitiva, e que, desde logo está ao serviço do estabelecimento de um self-rudimentar e posteriormente ao serviço do estabelecimento da sua manutenção. Esta agressividade não destrutiva é uma parte da assertividade. Kohut postula duas formas de agressão; hostil e não-hostil, referindo-se a uma perspectiva de desenvolvimento. Ambas fazem parte do indivíduo saudável tendendo a balança para qualquer um dos dois lados em função das características empáticas ou frustrantes do meio.

Winnicott em (1950-1955), refere que o comportamento agressivo e a pulsão agressiva não devem ser estudados um sem o outro, pois nenhum acto agressivo poderá ser compreendido como um acto isolado. Em Winnicott (1984/1955) diz-nos que o amor e o ódio constituem os dois elementos principais a partir dos quais se constróem as relações humanas e que ambos envolvem agressividade. Este amor e ódio estão presentes no bebé com plena intensidade.

Para Winnicott (1984/1955), a agressão tem dois significados principais, por um lado constitui directa ou indirectamente uma reacção à frustração e, por outro, é uma das muitas fontes de energia do indivíduo.

A ligação entre os elementos agressivos e libidinais (Winnicott, 1950-1955) opera-se passando por um primeiro estágio de pré-união, no qual a criança ainda não se preocupa com o resultado das suas acções que visam, em primeiro lugar, atingir os seus objectivos; é um estado onde ainda não existe a solicitude. É, simultaneamente, um estágio pre-cruel onde também não existe crueldade, a satisfação dos desejos do id ainda não são da responsabilidade do Eu. Poderá existir uma qualidade destruidora na pulsão libidinal, apesar do objectivo da criança não ser destruidor. Neste estágio a criança não se dá conta de que aquilo que destrói quando está excitada, é o mesmo que ama quando está tranquila.

Progressivamente, assistimos a uma suficiente integração do Eu, para que a criança passe a preocupar-se com os resultados das suas acções. Entramos no estágio de união que implica um estado de solicitude. É daqui que surge a capacidade da criança se sentir culpada, pois parte da agressividade transforma-se em culpabilidade ou num equivalente físico. Apercebendo-se de que aquilo que destruiu é o mesmo que ama, poderá a partir de então ter a hipótese de reparar aquilo que destruiu. Este mecanismo de união nem sempre

opera completamente, pelo que poderemos assistir, frequentemente, à presença da agressividade não unificada. Nestas situações em que a união não é completa, o sujeito vive as suas relações sentimentais de ódio e de amor, separadamente.

As tendências agressivas só provocam uma experiência de satisfação se encontrarem uma oposição proveniente do meio, daquilo que é o Não-Eu. No entanto, temos que considerar que a oposição existe sem ser proveniente do exterior, ou seja, as tendências agressivas podem encontrar oposição no interior do próprio sujeito.

Não podendo deduzir que a agressividade provém da reacção à frustração, é concebível que o potencial de agressão de qualquer bebé seja afectado pela quantidade de oposição que ele encontra. (Winnicott, 1950-1955)

A mágica do pensamento infantil é algo que poderá levar a criança a, rapidamente, aniquilar o mundo e também a recriá-lo. Por detrás da destrutividade, está uma destrutividade mágica que caminha passo a passo com a criação mágica. É a mãe que, progressivamente, vai possibilitar à criança o reconhecimento da existência de um mundo que se situa fora do seu controle mágico. A criança tornar-se-á capaz de agredir, odiar, gritar, sem que, contudo, aniquile magicamente o mundo. A agressão concreta torna-se uma realização positiva que se sobrepõe à destruição mágica. (Winnicott, 1984/1955)

O sonhar e o brincar são as formas pelas quais a criança pode experimentar, em fantasia, e através da representação, sentimentos de destruição e de zanga contra o objecto que é, simultaneamente, amado. O símbolo pode ser atacado, tornando a criança capaz de experimentar tudo o que encontra na sua realidade psíquica pessoal, incluindo o ódio e o amor.

### 3 – TEMPERAMENTO E EMOÇÕES

A palavra temperamento deriva da raiz grega *temper*, que significa calor. De facto, chama-se temperamento à constituinte psíquica inata que determina **o modo de ser emocional**, sendo a constante pessoal que doseia o calor emotivo participante dos actos de cada um (Custódio Rodrigues, 1989).

O ramo científico que se ocupa do estudo dos temperamentos designa-se por **Characterologia**. Tal designação resulta do facto da exteriorização do temperamento nunca se fazer no seu estado puro mas sim através do carácter.

A programação temperamental vai sofrer, ao longo de toda a vida, a modelagem exercida pelo ambiente familiar e social, dando origem desta maneira, ao que se denomina de **carácter**, o qual se poderá definir como a **maneira emocional de agir, própria de cada um**. (Custódio Rodrigues, 1989)

Já Galeno (cerca de 130 d.C) – clínico da corte imperial romana ao tempo de Marco Aurélio e Lúcio Vero e o médico mais notável da antiguidade depois de Hipócrates – como respeitador da medicina hipocrática e da sua teoria dos humores, mas à qual deu nova dimensão, propôs uma classificação dos temperamentos em quatro tipos fazendo-os corresponder aos descritos pelo Mestre de Cós. Assim, distinguiu o temperamento **sanguíneo**, o temperamento **fleumático** (linfático de Hipócrates), o temperamento **colérico** (“nervoso” de Hipócrates) e o temperamento **melancólico** (“bilioso” de Hipócrates).

A classificação galénica dos temperamentos impôs-se no mundo medieval e no mundo moderno, tendo sido perfilhada por inúmeros

autores, tornando-se objecto das suas medições. Assim, de um modo genérico, os quatro temperamentos galénicos poder-se-iam caracterizar da seguinte maneira:

- Temperamento sanguíneo – sociabilidade, superficialidade de espírito, prodigalidade em excessos de comida, bebida e trabalho;
- Temperamento fleumático – estabilidade, fraca emotividade, fraca actividade;
- Temperamento colérico – irritabilidade e susceptibilidade fáceis, temeridade, estoicismo, agressividade sempre eminente, boa vitalidade e vontade férrea;
- Temperamento melancólico – predisposição à ruminação mental e recalcamientos, introversão, pessimismo, orgulho bem vincado, tendência a aprofundar os problemas, boa capacidade para tolerar os revezes.

Apesar de a classificação caracterológica de Galeno se ter imposto já no mundo medieval, só nas proximidades da viragem do século XIX para XX, em avançada idade contemporânea, é que perdeu hegemonia se bem que não totalmente. Para isso contribuiu Gall que originou o movimento científico denominado **Frenologia**. Este consistia em considerar que a inteligência e a personalidade se reduziam a um pequeno número de capacidades localizáveis na superfície cerebral.

Vários autores passaram a dar grande importância às medidas e índices morfológicos, ocorrência que acabou por levar ao aparecimento das mais diversas classificações biotipológicas, umas puramente morfológicas (Escola francesa de Sigaud e Mac Auliffe, que distinguiu o tipo **muscular**, o tipo **respiratório**, o tipo **digestivo** e o tipo **cerebral**, e a Escola italiana de Achille De Giovanni, que definiu o **brevilíneo**, com predomínio dos diâmetros horizontais, e o

**longilíneo**, com predomínio dos diâmetros longitudinais), outras morfo-fisiológicas (Escola italiana de Giacinto Viola) que, segundo os dados publicados em 1919, sustenta que a constituição humana está apoiada em dois sistemas: o sistema de vida vegetativa, representado pelo tronco, e o sistema da vida de relação, representado pelos membros.

Quando os dois sistemas estivessem igualmente desenvolvidos, originavam o tipo médio normal – **normoplâncnico**), outras ainda morfo-físio-psicológicas (Pende, Kretschmer, Sheldon); paralelamente, classificações que se debruçam apenas sobre os temperamentos, como as físeo-psicológicas (Pavlov, Heymans e Wiersma) e as psicológicas puras (Escolas suíças de Carl Jung, 1875-1961), que distinguiu o temperamento **introvertido** e o temperamento **extrovertido**, e de Rorschach, 1884-1922, que definiu os temperamentos **intratensivo**, **extratensivo** e **coarctado**).

Pavlov, em 1927, apresentou a primeira descrição das características comportamentais de cada temperamento, tendo em 1933 apresentado a definição dos quatro tipos de sistema nervoso (temperamentos) que são os seguintes:

- 1- **Colérico** – tipo forte desequilibrado: processos de excitação intensos e inibição débil (protectora), designado por **excitável** ou **impetuoso**.
- 2- **Sanguíneo** – tipo forte equilibrado inquieto (rápido): processos de excitação intensos e inibição (protectora) também intensa, designado **equilibrado**.
- 3- **Fleumático** – tipo forte equilibrado tranquilo (lento): processos de excitação intensos e inibição (protectora) também intensa, designado por **inerte**.
- 4- **Melancólico** – tipo fraco: debilidade dos processos de excitação e inibição (protectora) bastante intensa, designado por **inibido**.

O grande interesse desta classificação dos temperamentos de Pavlov resultou de ter sido a primeira a ser deduzida de dados experimentais de raiz fisiológico obtidos no animal de experiência. Só posteriormente foi generalizada ao Homem mas não esquecendo que, apesar da importância da aprendizagem na determinação do comportamento individual, não se deve minimizar o contributo que nela têm os factores genéticos, ou seja, o temperamento.

### **AS EMOÇÕES: Alguns contributos**

A emoção sempre existiu, de uma ou de outra forma, como parte integrante da existência. Porém, como a profusão de teorias confirma, ela é difícil de definir e de distinguir da não emoção. Mais do que isto, pela sua ubiquidade, ela pode ser abordada em qualquer sentido dentro da psicologia e em disciplinas relacionadas.

Este número enorme de teorias da emoção trata o sujeito a partir de uma grande diversidade de perspectivas. Nenhuma outra área da psicologia tem esta característica e não é possível atingir uma considerável compreensão da emoção sem nos embrenharmos fortemente em questões teóricas básicas. (Strongman, 1998)

No entanto a finalidade deste capítulo não é apresentar uma relação exaustiva de tudo quanto tem sido escrito acerca da emoção ou das teorias da emoção. Em vez disso, vamos referir algumas das abordagens e descrever alguns dos principais contributos teóricos.

Para Aristóteles, as emoções eram facetas da existência interessantes, considerando-as produto de uma combinação da vida cognitiva superior e da vida sensual inferior. Antecedendo em muito a moderna psicologia cognitiva, viu pelo menos algumas das nossas sensações como emergentes da nossa visão do mundo que nos rodeia. Também considerou que a emoção estava ligada ao prazer e à dor e referiu diversas emoções específicas, como a raiva, o medo e a piedade.

Aristóteles fez uma análise completa e muito interessante da raiva, que fundamentava na ideia de «desprezo» e também enfatizou a importância da vingança, outra componente do comportamento. De acordo com a análise de Solomon (1993), a ideia de emoção em Aristóteles deve ser vista numa estrutura ética.

Numa perspectiva denominada “Clássica da Psicologia”, com um certo pendor introspectivo e que dominou a panorâmica da primeira metade deste século, distinguem-se como fenómenos afectivos, as emoções, os sentimentos e as paixões. Deste modo, emoções são fenómenos afectivos intensos que surgem geralmente de forma brusca e que também rapidamente se desvanecem.

Watson (1929, 1930) elaborou a primeira teoria da emoção claramente comportamentalista, embora também salientasse aspectos fisiológicos.

Watson refere que os indivíduos possuíam logo ao nascer um equipamento de reacções emotivas, as quais evoluem na complexidade das suas manifestações observáveis conforme os condicionamentos que se vão estabelecendo.

Como diz Strongman (1998), uma emoção é um «padrão-reacção» hereditário que envolve profundas mudanças dos mecanismos do corpo como um todo, particularmente dos sistemas viscerais e glandulares (1929).

Watson distinguiu entre reacções emocionais e instintivas, ao sugerir que um estímulo emocional provoca, no organismo, um estado temporário de caos, enquanto uma reacção instintiva não é caótica. Para Watson, as emoções são desorganizadoras.

Watson postula que existem três tipos de reacção emocional fundamentais – medo, raiva e amor. O autor defende que, devido à

confusão verbal, seria melhor etiquetar as três reacções como X, Y e Z.

X é provocada pela súbita retirada do apoio a uma criança, por sons fortes e estímulos moderados, mas súbitos, no momento em que a criança está a adormecer ou a acordar. As consequências comportamentais das crianças são sustar a respiração, crispas as mãos, fechar os olhos, contrair os lábios e chorar.

A reacção Y é causada por movimentos constrangedores e inclui gritos, choro, rigidez do corpo, golpes com os membros e respiração contida.

Os sorrisos, palreios e meiguices que caracterizam a reacção Z são provocados pela manipulação carinhosa, especialmente das zonas erógenas.

A principal contribuição de Watson para a teoria da emoção foi a de ter proporcionado esta perspectiva de três factores, que veio mais tarde a destacar o comportamento, em vez das sensações ou dos estados internos. A teoria dos três factores foi um dos contributos para os fundamentos da construção de novas teorias comportamentalistas da emoção.

López (1965) explica a génese das três emoções primárias, que definiu como emoções que podem ser provocadas ou observadas em qualquer recém nascido normal e nos animais superiores, tendo também individualizado o amor, o medo e a raiva.

A Teoria das Emoções Diferenciais de Izard (1972, 1977, 1991) assenta em cinco pressupostos: (1) os sistemas da emoção são motivacionais; (2) cada emoção discreta organiza a percepção, a cognição e o comportamento para a adaptação, o coping e a criatividade; (3) as relações entre a emoção e o comportamento

desenvolvem-se cedo e mantêm-se estáveis, mesmo que se desenvolvam conjuntos de respostas específicas; (4) o desenvolvimento emocional contribui para o desenvolvimento da personalidade; (5) os traços e dimensões particulares da personalidade enraízam-se nas diferenças individuais, nos limiares da activação da emoção e na experiência de certas emoções (Izard, 1993).

Como o nome sugere, a teoria das emoções diferenciais deriva da perspectiva de que existem emoções discretas que funcionam como experiências distintas, que têm também características motivacionais. Na teoria, existem dez emoções fundamentais que constituem o sistema motivacional humano, sendo cada uma delas única em termos organizacionais, motivacionais e experimentais. As emoções fundamentais permitem experiências interiores diferenciadas que têm efeitos particulares tanto sobre a cognição como sobre a acção. Os processos da emoção interagem com a homeostasia, o impulso, a percepção e a cognição.

Izard (1991) compreende a emoção como um sistema motivacional, um processo da personalidade que dá significado à existência do Homem e que determina o seu comportamento. Trata-se de um dos seis subsistemas inter-relacionados da personalidade, sendo os restantes os sistemas da homeostasia, do impulso, da percepção, da cognição e do comportamento motor.

As dez emoções fundamentais que proporcionam o nosso sistema motivacional principal, são: interesse, prazer, surpresa, tristeza, raiva, repugnância, desprezo, medo, vergonha e timidez. Embora estas emoções sejam fundamentais e discretas estão em interacção. Embora Izard acredite que elas sejam discretas quanto à neuroquímica, ao comportamento e à experiência subjectiva, são em particular discretas também no feedback da expressão facial e corporal. (Strongman, 1998)

Na opinião de Izard (1991) os elementos emocionais da personalidade formam um sistema inter-relacionado que se pode organizar hierarquicamente por meio de influências inatas. Existem relações regulares entre algumas emoções. Estas complexas relações combinam-se, tendo como resultado os padrões de semelhança dos traços da personalidade. Além disso, todas as emoções têm elementos comuns. São não cíclicas, dispõem de generalidade e flexibilidade ilimitadas na sua qualidade de factores de motivação e influenciam os impulsos e outros subsistemas da personalidade.

Izard define emoção como um processo complexo, com componentes nervosos, neuromusculares, expressivos e experienciais (1991).

As emoções primárias segundo a teoria diferencial de Tomkins-Izard define dez emoções primárias que poderão ser agrupadas em quatro categorias. A primeira denominada de emoções de tonalidade agradável e de finalidade adaptativa positiva, é composta pelo interesse e pela alegria; a segunda, emoções que ocorrem em situações de expectativa, com tonalidade que pode ir do ligeiramente agradável ao desagradável, engloba a surpresa e a angústia; a terceira, emoções de tonalidade negativa, mas de finalidade adaptativa positiva para quem as experimente, constituem a chamada tríade da hostilidade: a cólera, o nojo e o desprezo; e por último, as emoções também de tonalidade desagradável, mas de finalidade adaptativa, em situações negativas, denominada de tríade de autoculpabilização, engloba o medo, a vergonha e a culpa.

## **RAIVA: O CONCEITO**

Raiva resulta da imposição de restrições de ordem física ou psicológica, ou da interferência com a actividade que vise a obtenção de uma finalidade. Sendo a mais quente das três emoções que constituem a chamada «tríade da hostilidade» - cólera, nojo, desprezo, isto é, aquela que mais altera as condições de equilíbrio

homeostático de repouso, assume papel de importância primordial na preparação para a luta, pois mobiliza imensa energia. Essa energia, preparando ergotropicamente os músculos, incute a quem esteja com raiva um sentimento de poder, coragem e confiança e gera impulsos destruidores; outra forma de manifestação dessa capacidade adaptativa consiste em facilitar a defesa da integridade pessoal e o relacionamento com outrem quando a cólera é expressa por palavras, mas com tacto suficiente que evite o encolerizamento do interlocutor ou um eventual corte no prosseguimento da comunicação com ele.

Sendo a raiva uma das emoções que, extrospectivamente, mais se traduz na mímica e na pantomina, podendo mesmo causar pavor não desejável num interlocutor, a aprendizagem do controlo voluntário da exteriorização desta emoção primária é um dos aspectos bastante importante na sociabilização da criança.

Segundo Strongman (1998) a raiva figura sempre nas listas de emoções e é normalmente considerada negativa. A razão provável para isto é que ela constitui parte integrante da agressão, da hostilidade e da violência, que são tão negativas para a sociedade. No entanto, a raiva nem sempre é negativa.

Izard (1991) situa-a juntamente com a aversão e o desprezo, afirmando que estas três emoções frequentemente interagem na experiência humana.

Numa perspectiva evolutiva, Izard considera que a raiva tem a função óbvia de proporcionar à pessoa energias para a defesa. Essa defesa e a sensação de poder físico, que frequentemente a acompanha, podem conduzir à agressão, física ou verbal, embora não necessariamente.

Izard assinala que tanto a experiência como a expressão da raiva podem ser positivas e refere, por exemplo, que a possibilidade de

expressão controlada da raiva, que considera justificada, pode reforçar a relação entre as pessoas envolvidas.

Alguns psicólogos têm escrito acerca da raiva, mas Strongman (1998) destaca Averill (1982), com a sua habitual concepção construtivista social. No seu tratado sobre a raiva, Averill não só mostra que é possível realizar uma análise penetrante de uma só emoção mas também que, ao fazê-lo, é possível conseguir uma compreensão geral da emoção mais perfeita.

Averill caracteriza a raiva como uma emoção conflituosa que está biologicamente relacionada com os sistemas agressivos e a convivência social, o simbolismo e a consciência de si mesmo. Psicologicamente destina-se à correcção de um erro percebido e socioculturalmente a melhorar os padrões de comportamento geralmente aceites.

Averill considera as emoções como síndromas sociais ou regras transitórias, bem como disposições de curta duração para responder de forma particular e para interpretar essas respostas como emocionais. Ele distingue entre emoções conflituosas (de que a raiva é um exemplo), emoções impulsivas (inclinações e aversões) e emoções transcendentais, que envolvem uma falência nas fronteiras do Eu.

Nesta posição teórica, a raiva (e outras emoções), embora com base biológica, torna-se, nos humanos, altamente simbólica e apoia-se em avaliações. Psicologicamente, a raiva empenha-se então na correcção de um erro percebido e, por isso, como outras emoções, terá o seu objectivo, que em parte é a sua instigação, o seu alvo.

Socioculturalmente, Averill sugere que a raiva se refere à manutenção de padrões de comportamento geralmente aceites, talvez contra vontade. Qualquer emoção está ocupada com esses padrões, regras

que orientam o comportamento. Outras regras relevantes para a emoção referem-se à sua expressão, ao seu curso e resultados e à forma como é casualmente atribuída. Como Averill aponta, uma regra evidente da raiva é que, por exemplo, ela deve ser espontânea e não deliberada.

A partir desta análise da raiva, Averill afirma que qualquer teoria da emoção não deveria ser restritiva mas sim relacionar-se com todos os fenómenos pertinentes, se eles se consideram como parte da emoção na linguagem do dia-a-dia. A implicação importante aqui é que a emoção do dia-a-dia ou os conceitos populares de emoção podem ser cientificamente úteis. O objectivo consiste em descobrir aquilo que Averill designa como os atributos prototípicos de várias emoções e determinar as regras que os regulam.

Embora Averill admita que a emoção tenha base biológica, considera que no Homem a construção da emoção é largamente social.

Na sua análise da raiva e da hostilidade, do ponto de vista do desenvolvimento, Lemerise e Dodge (1993) destacam o significado funcional da raiva.

Mais amplamente do que Izard, consideram que a raiva desempenha um certo número de funções, incluindo a organização e regulação de processos fisiológicos e psicológicos relacionados com a autodefesa e com o autodomínio, além da regulação dos comportamentos sociais e interpessoais – consideram que a raiva funciona como reforçadora, organizadora e como um sinal social.

Lemerise e Dodge preocupam-se especialmente com as causas e a forma como a raiva se desenvolve e acentuam que a aptidão cognitiva das crianças pequenas é importante para o desenvolvimento da raiva, embora as suas causas básicas e originárias pareçam ter a ver com a repressão física e a interferência com a actividade. O

desenvolvimento da raiva está intimamente associado com os processos da socialização, uma regra geral do que parece ser o encorajamento da emoção positiva e o controlo da emoção negativa (que inclui a raiva).

Neste contexto, é importante a forma como os pais respondem às expressões de raiva dos seus filhos. Existem diferenças individuais, que, segundo Strongman (1998), dependem da criança, dos pais e das circunstâncias.

Oatley e Johnson-Laird (1987) construíram uma teoria dos conflitos na qual se considera que as emoções desempenham importantes funções cognitivas. Uma parte significativa da sua teoria repousa nas ideias de objectivos e planos. Neste contexto, os objectivos são representações simbólicas de algo presente no ambiente que o organismo tenta obter e os planos transformam as representações em sequências, estabelecendo assim ligações entre o ambiente e os objectivos. Como refere Strongman (1998), a finalidade das ideias dos outros autores era proporcionar uma teoria relacionada com as teorias da linguagem e a percepção, baseadas na ciência cognitiva.

Os autores também consideram as emoções como assuntos essencialmente sociais. As emoções não só coordenam os planos e objectivos do indivíduo mas também intervêm nos planos mútuos. Ao proporem a sua teoria, eles querem abranger a experiência subjectiva, as alterações corporais e faciais, as acções decorrentes e a diversidade, variação e ligação com outras partes da vida mental.

A teoria de Oatley e Johnson-Laird depende do facto de o sistema cognitivo humano ser modular e assíncrono. Num tal sistema, a emoção depende de dois tipos de comunicação, proposicional e não proposicional, sendo a primeira simbólica e significativa e a segunda simples e causal. Os sinais da emoção, que são não proposicionais, ligam e mantêm o sistema num certo modo – modo da emoção: «[...]

As funções dos modos da emoção consistem em permitir que uma prioridade possa ser substituída por outra no sistema de múltiplos objectivos e manter esta prioridade até que ela seja conseguida ou abandonada».

A raiva faz parte de uma lista de cinco modelos básicos e universais da emoção humana descrita por Oatley e Johnson-Laird, sendo os restantes quatro a felicidade, a tristeza, a ansiedade (ou medo) e a repugnância. Eles defendem que cada um destes estados emocionais exerce uma influência inibidora sobre os outros. Acreditam que o sistema cognitivo tem de estar num modo de emoção ou oscilar entre dois deles para que ocorra uma emoção. Além disso, embora seja necessária a existência de um modo de emoção para que a emoção ocorra, ele não é suficiente.

Quando na literatura psicológica e psiquiátrica se refere raiva, hostilidade e agressão, dizem respeito, geralmente, a fenómenos diferentes, embora relacionados. No entanto estes termos são frequentemente utilizados alternadamente (Berkowitz, 1962; Buss, 1961). Spielberger (1988), citando Braggio, Supplee & Curtis, diz que raiva, hostilidade e agressividade são conceitos frequentemente utilizados de modo indiscriminados na literatura científica, tornando difícil a sua distinção e o desenvolvimento de técnicas de medida apropriadas para cada uma.

Dada a valorização e sobreposição substancial das definições conceptuais predominantes acerca da raiva, hostilidade e agressão e a variedade de procedimentos operacionais usados para estabelecer ou avaliar estas situações, Spielberg e Col, (1985) denominaram esta situação de síndrome R.H.A (Raiva, Hostilidade, Agressão). A emoção da raiva é claramente o núcleo do síndrome R.H.A., mas diferentes aspectos desta emoção são tipicamente enfatizados em diversas definições. Por exemplo, Buss (1961) inclui componentes autonómicos e faciais na sua definição de reacções de raiva e Feshbach (1964)

conceptualiza a raiva como um estado indiferenciado de activação emocional. Schachter (1971) e Novaco (1975) incluem factores, quer fisiológicos quer cognitivos, nas suas definições de raiva enquanto um estado emocional.

Tendo por base um exame cuidadoso da literatura de pesquisa sobre raiva, hostilidade e agressão, Spielberger, Jacobs, Russell e Crane (1983), propuseram diferentes definições para estes conceitos.

A **Raiva** é geralmente considerada como um conceito mais elementar do que a hostilidade e a agressão

O conceito de raiva, geralmente, refere-se a um estado emocional que consiste em sentimentos que variam em intensidade, desde uma irritação média ou aborrecimento, até à fúria intensa ou cólera. A hostilidade, normalmente, envolve sentimentos de raiva. Este conceito tem a conotação de um complexo conjunto de atitudes que motivam comportamentos agressivos, tendo em vista a destruição de objectos ou magoar outras pessoas.

Enquanto que a raiva e a hostilidade se referem normalmente a sentimentos e atitudes, o conceito de agressão geralmente implica um comportamento destrutivo ou punitivo, tendo em vista outras pessoas ou objectos.

Historicamente existe um conjunto vasto de contribuições no sentido da definição dos conceitos de raiva e agressão. Psicanalistas, educadores, etologistas e evolucionistas ofereceram ideias para a delimitação dos conceitos (Guiomara, 1996). Freud (1965), definiu a agressão como um instinto e as suas manifestações exteriores como evidências do instinto de morte e como uma forma de auto-preservação. Lorenz (1963), definiu a agressão como “o instinto lutador presente nos animais e nos humanos que é direccionado para outros membros da mesma espécie” (p. IX). Os teóricos da

aprendizagem social defendiam que as respostas agressivas eram comportamentos aprendidos e Bandura (citado por Guimara, 1996) definia a agressão como um "comportamento que resulta em danos pessoais, físicos e psicológicos e destruição da propriedade".

A diferenciação dos conceitos de raiva e agressividade nem sempre é clara para os diversos autores. Por exemplo, Kernberg (1992) refere-se à raiva como um afecto mais intenso que a irritação, mais diferenciado no seu conteúdo cognitivo e na natureza da relação objectal que é activada, embora outros autores apresentem definições bastante diversas desta, algumas das quais se encontram enumeradas na Tabela 1.

**Tabela 1. Definições de raiva (retirado e adaptado de Guimara, 1996)**

Definição	Autor
Estado de alerta cuja origem pode ser provocação ou frustração podendo conduzir a comportamento agressivo somente na presença de estímulos associados com agressão	Berkowitz (1962)
Sentimento que pode incluir pensamentos, comportamentos ou sensações físicas desagradáveis mesmo hostilidade mas que não implica necessariamente comportamento inapropriado ou destrutivo.	Poston, Norton & Morales (1993)
Construto multidimensional composto por experiências e cognições internas, sistema de crença atitudes estável, e uma gama variada de comportamentos observáveis.	Furlons & Smith (1994)
Conceção difusa cuja expressão é influenciada por características e fronteiras culturais, individuais e adquiridas	Guimara, D. (1996)

Estas ambiguidades e inconsistências nas definições acerca da natureza da raiva, enquanto vivência psicológica, reflectem-se nos procedimentos que devem ser desenvolvidos para avaliar a raiva.

Os primeiros esforços para avaliar a raiva e a hostilidade basearam-se em entrevistas clínicas, observações comportamentais e técnicas projectivas tais como o borrão de tinta de Rorschach e o teste da apercepção temática (T.A.T.).

Remontando aos anos cinquenta, um certo número de escalas psicométricas de auto-avaliação foram desenvolvidas para medir a hostilidade (e.g., Buss & Durkee, 1957; Caine, Foulds & Hope, 1967; Cook & Medley, 1954; Schultz, 1954; Siegel, 1956), mas a experiência fenomenológica da raiva, enquanto estágio emocional, ou seja, sentimentos de zanga, foi largamente negligenciado na teoria e pesquisa psicológica.

A necessidade de distinguir entre raiva e hostilidade foi explicitamente reconhecida no início dos anos setenta pelo aparecimento de três escalas de raiva na literatura psicológica. O inventário de reacção (I.R.), o inventário de raiva (I.R.) e o auto-registo de raiva (A.R.R). O I.R. foi desenvolvido por Eans e Stangeland (1971) para avaliar até que ponto a raiva era referida num número de situações específicas tal como, por exemplo, "pessoas a empurrarem-se numa fila". Os indivíduos relatam a quantidade de raiva que eles acreditam poder sentir em cada situação nivelando-se a si próprios numa escala de cinco pontos, desde "nenhuma" até "muita".

O inventário ou registo de raiva de Novaco (1975), é semelhante, na concepção e formato, ao Inventário de Reacção (I.R.), consistindo em noventa depoimentos que descrevem incidentes causadores de raiva, como por exemplo "ser chamado de mentiroso" ou "alguém que cospe em cima de si". Os indivíduos registam, numa escala de cinco pontos, o grau no qual cada incidente iria "zangá-los" ou "provocá-los".

O Auto-Registo de Raiva (A.R.R.) foi preparado por Zelin, Adler e Myerson (1972), para avaliar o conhecimento ou grau de consciência de raiva e os seus diferentes modos de expressão. Ao avaliar esta escala descobriram que os resultados do A.R.R. de pacientes psiquiátricos correspondem significativamente aos os níveis de raiva referidos por psiquiatras e que os resultados de alunos a quem foi aplicado o A.R.R. correspondiam significativamente aos dos conhecimentos de outros colegas acerca dos sentimentos em relação à raiva.

Uma vez que o A.R.R. e o I.R. foram usados em apenas um ou dois estudos nos últimos quinze anos, a validade do constructo destas escalas, tem ainda que ser firmemente estabelecida.

Enquanto o I.R. tem sido usado mais frequentemente em pesquisa do que noutros tipos de avaliação, Biaggio, Supplee e Curtis (1981) não encontraram qualquer tipo de correlação significativa desta escala, com níveis observados pelo próprio e por outros, relativos à raiva e à hostilidade. Mais ainda, acima de um intervalo de duas semanas, o teste-reteste de estabilidade do inventário de Reacção, era apenas de 0,17.

Esforços empíricos para avaliar a raiva, distinguindo-a da hostilidade e da agressão, reflectem um importante desenvolvimento teórico na pesquisa do síndrome R.H.A. Há, no entanto, um número de limitações inerentes às três escalas de raiva acima descritas. Por exemplo, nenhuma destas escalas distingue adequadamente raiva como estado emocional, (sentimentos de cólera), e as diferenças individuais quanto à predisposição para a raiva (enquanto um traço de personalidade).

Com o fim de medir as propriedades fundamentais da raiva, é essencial avaliar a intensidade dos sentimentos de cólera que são experienciados num momento particular, a frequência com que a raiva

é experienciada e se a raiva é suprimida ou não, expressa em comportamentos agressivos directamente para outras pessoas ou objectos à sua volta.

Pesquisas recentes sugerem ainda que também é importante avaliar o grau em que as pessoas tentam controlar a raiva ou pelo menos se esforçam nesse sentido. (Spielberger e outros, 1985). O «State-Trait Anger Expression Inventory» (STAXI) é parecido em concepção, e similar em formato, ao «State-Trait Anxiety Inventory» (STAI) (Spielberger, 1983; Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970).

O STAXI foi elaborado para avaliar a intensidade da raiva, enquanto um estado emocional e diferenças individuais na predisposição à raiva enquanto um traço de personalidade (Spielberger, 1980; Spielberger e outros, 1983). Foi definida como um estágio emocional ou condição que consiste em sentimentos subjectivos de irritação, aborrecimentos, fúria, cólera com a activação ou o despertar concuminante do sistema nervoso autónómico.

Foi também considerado que a raiva varia de intensidade e flutua várias vezes enquanto função de afrontas observáveis, sendo injustamente atacado ou tratado, a frustração resultará de um comportamento bloqueante ou dirigido.

Exemplos de itens na escala da Raiva-Estado: «Estou furioso, sinto-me zangado, sinto-me irritado, estou a rebentar».

Respondendo a cada um dos itens, os sujeitos relatam a intensidade dos seus sentimentos de raiva, num momento exacto, avaliando-se a si próprios numa escala de quatro pontos; «nenhuma, qualquer coisa, bastante ou muito».

Exemplos de itens na escala da Raiva-Traço: «Tenho um temperamento impetuoso, sou uma pessoa de cabeça quente, fico furioso quando criticado em frente dos outros».

Respondendo a estes itens, os indivíduos indicaram como é que geralmente se sentem quando se nivelam ou catalogam numa escala de quatro pontos: «Quase nunca, às vezes, frequentemente, quase sempre».

A grande importância na medição das formas características através das quais as pessoas expressam ou suprimem a sua raiva, tornou-se cada vez mais aparente na pesquisa ou na procura da avaliação do estado e dos traços de raiva. A expressão da raiva deve ser distinguida, em termos conceptuais e empíricos, da experiência da raiva enquanto um estado emocional e diferenças individuais naquilo a que chama a propensão para a raiva enquanto um traço de personalidade.

Procederemos a uma apresentação mais detalhada no capítulo III (Metodologia), quando da descrição do Instrumento por nós utilizado na recolha da informação no nosso trabalho de pesquisa.

#### **4 – A ESCOLA E OS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

A escola é uma instituição social complexa, onde o jovem tem de aprender determinados comportamentos e atitudes, mostrar e desenvolver determinadas competências e conhecimentos, para ser bem sucedido nas tarefas exigidas por esta.

Sendo uma instituição complexa, como diz Meadows (1986), o que a criança tem de aprender é também complexo, sobretudo porque o funcionamento se dá a diferentes níveis .

O grande objectivo da educação será promover o desenvolvimento da autonomia do jovem, considerando-a como a capacidade do sujeito "ser governado por si próprio" (Kamii, 1981).

Ao desenvolver a autonomia do adolescente, a escola deveria privilegiar o desenvolvimento da sua responsabilidade, ajudando-o a tomar decisões por si mesmo. Mas, a autonomia como finalidade da educação implica uma nova conceptualização dos objectivos; exige que se proceda a uma "revolução" na educação e no ensino em particular.

As interacções com diferentes grupos sociais, que dão ao sujeito a oportunidade de desempenhar o papel do outro são, para Kohlberg (1976), um factor importante e indispensável para o desenvolvimento global da criança e do adolescente. As diferentes situações estimulam o desenvolvimento da autonomia na medida em que possibilitam o intercâmbio de pontos de vista entre os adolescentes.

A escola, como ambiente educativo, tem um papel indispensável e particular em todo o desenvolvimento do adolescente - da sua identidade, da moral, dos aspectos cognitivos interpessoais. Como diz Campos (1989), a escola teve no passado um impacto menos formal e consciente no desenvolvimento interpessoal e moral dos alunos, correspondendo a uma ideia de escola preocupada essencial ou unicamente com a transmissão de conhecimentos. Com a Reforma Educativa, sustentada na Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE, são definidos objectivos para a Escola e para a Educação, que se relacionam com o desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

No entanto, olhando à nossa volta, verificamos que a nossa Escola não possibilita aos alunos a reflexão sobre os seus actos e experiências nem sobre as mais variadas situações com que se confrontam no dia-a-dia. Assim, a Escola "impede" o desenvolvimento dos jovens como cidadãos críticos e autónomos. Podemos mesmo dizer, como Kamii (1981), que a escola reforça a heteronomia dos jovens, submetendo-os.

Para que os adolescentes desenvolvam a autonomia, os adultos com quem interagem (professores, no caso da escola) devem diminuir o seu poder, encorajando-os a construírem-se por si mesmos.

Como diz Valente (1989), o professor e a escola no seu todo ensinam valores, através do que é ou não permitido, do que se incentiva ou não, das regras estabelecidas, do regulamento interno, do grau e modo de comunicação entre os órgãos de gestão da escola e os alunos ou das actividades e projectos que se promovem. São todas estas e mais outras tantas situações que revelam os valores que a Escola perfilha, quer estes sejam ou não explicitados.

Como afirma Kohlberg (1987), é este o currículo escondido da escola. É preferível articular e pensar sobre ele, do que deixá-lo escondido. É necessário, pois, explicitar o currículo oculto da escola, reflectir com o adolescente sobre as aprendizagens e experiências do dia-a-dia. Por vezes, desperdiçam-se oportunidades de contribuir para o crescimento do jovem de uma forma global e integrada como pessoa e como cidadão, porque não se intencionalizou a acção da escola, neste domínio.

O professor que quer fomentar o desenvolvimento e autonomia dos seus alunos deve preocupar-se para que as situações e actividades propostas tenham significado para estes. O professor tem, no entanto, de ter a precaução de não destruir a confiança do jovem nas suas próprias ideias (Kamii, 1982), pois, apesar de ser certo que os jovens

as modificam relacionando-as com os novos conhecimentos, o professor não pode fazer este trabalho pelo aluno, impondo as suas ideias.

A teoria construtivista defende, ainda, que em vez de continuar a procurar métodos eficazes para transmitir conhecimentos, atitudes e valores, a Escola deve, antes, pensar na forma de ajudar cada jovem a construir os seus próprios conhecimentos, atitudes e valores.

Kamii (1982), apresenta e caracteriza três **princípios da educação**, defendidos pela teoria construtivista:

1. Reduzir o poder dos adultos e interpenetrar com os pontos de vista dos alunos - é sabido que a relação do tipo hierárquica e unilateral impede a construção, por parte do jovem, dos seus próprios valores morais e ideias. Assim, é importante que os adultos apresentem o seu ponto de vista como outra pessoa qualquer em igualdade de condições. Os alunos têm, então, a possibilidade de pensar e estruturar o seu próprio ponto de vista sobre a situação.

O adolescente que analisa e corrige o processo do seu próprio pensamento terá mais facilidade em acreditar na sua capacidade para construir uma resposta correcta. O aluno a quem alguém corrige a resposta aprende que as respostas correctas só podem vir dos adultos.

A educação construtivista não implica que o jovem deva construir por si só as suas ideias. O adulto deve intervir, mas como uma pessoa em igualdade de circunstâncias, apenas apresentando o seu ponto de vista.

Muitas vezes alguns adultos sentem necessidade de demonstrar o seu poder e a sua autoridade para serem respeitados pelos jovens, muito

embora isso não tenha fundamento, na medida em que os jovens respeitam os adultos que, em sua opinião, merecem esse respeito.

2. Induzir o jovem a interpenetrar e coordenar o seu ponto de vista com o de outros adolescentes - embora, como já vimos, seja importante para o desenvolvimento da autonomia do jovem que este tenha em conta a opinião dos adultos, as discussões entre adolescentes são realmente entre iguais, sendo por isso mais eficazes. Os debates na sala de aula, embora dispendendo muito tempo, são indispensáveis para o desenvolvimento da autonomia da criança e do adolescente. O professor deve pois, organizar os conteúdos e o tempo disponível, para permitir que os alunos encontrem soluções justas, ajudando assim a que os adolescentes construam valores, como a solidariedade e o sentimento de responsabilidade.

"Não falar" é uma regra bem conhecida nas salas de aula tradicionais que se baseia no pressuposto de que o conhecimento e o saber só podem vir do professor e que as conversas entre os alunos interferem negativamente neste processo. Ao contrário, a educação que tem como objectivo o desenvolvimento da autonomia do adolescente promoverá um activo e profundo inter-relacionamento de pontos de vista e os professores percebem a importância dos alunos discutirem as questões para tomarem decisões ao nível institucional, na medida em que estas sejam possíveis.

3. Incentivar o adolescente a ter uma mentalidade activa (ser curioso, ter iniciativa, ser crítico e capacidade de estabelecer relações entre as coisas) e a ter confiança na sua própria capacidade de descobrir coisas - é exemplo disso o "Movimento da Escola Moderna" de Freinet (1964, 69).

O conhecimento social não se constrói directamente e apenas a partir da realidade externa, mas também de dentro, segundo Kohlberg,

também através das relações que os adolescentes estabelecem com o meio ao longo da vida. Kohlberg (1982) considera que mais importantes do que os aspectos relacionados com o desenvolvimento cognitivo, são os factores da experiência e os estímulos sociais, (especificamente a oportunidade do jovem proceder à adopção, adaptação e experimentação de papéis) que exercem influência sobre a construção da sua autonomia pessoal, moral e social.

A escola constitui, pois, um contexto social privilegiado para a interacção entre pares. Por exemplo, a escola afecta de diversos modos a selecção de amizades e a associação entre jovens. Dentro da escola são também vários os meios através dos quais os jovens podem estabelecer relações interpessoais, tais como a sala de aula tradicional, passando por actividades escolares em trabalho de grupo, os recreios e as actividades de complemento curricular.

Como conclui Soares (1990), a escola tem um impacto significativo no desenvolvimento interpessoal dos alunos, seja através da organização dos currículos e das actividades extracurriculares, seja através da organização do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, seja ainda porque permite o contacto, quer com adultos, quer com os pares. O confronto entre os pontos de vista emitidos pelos pares é mais fácil e mais enriquecedor, do que com os dos adultos, por exemplo. A escola pode, pois, ajudar em muito o desenvolvimento pleno da autonomia do jovem, promovendo, nomeadamente, situações de debate sobre questões que mais de perto os tocam.

A escola deve privilegiar estruturas e situações, como as assembleias de turma, nas quais os jovens estabelecem as linhas de conduta em sala de aula e discutem questões surgidas. É ainda muito pertinente a integração social de alunos de idades diferentes onde os mais velhos se encarregam dos mais novos.

A Escola, segundo Lourenço (1992), que pretende promover o desenvolvimento do jovem, terá de ter como preocupação os seguintes aspectos:

- a) educar os jovens mais para o pensamento do que para o conhecimento;
- b) proporcionar-lhes oportunidades de descentração social, evitando as situações de respeito unilateral e de mera obediência;
- c) confrontá-los com perspectivas diferentes na solução de problemas do dia-a-dia que envolvam a justiça;
- d) responsabilizá-los numa atmosfera que tome a justiça como princípio máximo da moralidade.

São de capital importância para o desenvolvimento pessoal e social, as oportunidades de descentração social que o adolescente tem ao longo da sua vida. Mas estas só existem quando há participação efectiva na criação e transformação das condições que rodeiam o adolescente nos seus vários contextos de vida.

O processo de crescimento pode ser visto, assim, como uma mudança ao nível das estruturas cognitivas e de acção do adolescente, quando depois de um desequilíbrio o adolescente volta a reorganizar-se. O desenvolvimento ocorre, pois, a partir de um processo de transformação do sistema pessoal do adolescente, integrando níveis anteriores (mais simples) em níveis mais complexos e profundos (Coimbra, 1990).

São várias as estratégias, actividades e programas que têm sido delineados com vista à promoção do desenvolvimento. Aqui optamos por apresentar as que têm por base as **metodologias de "acção-reflexão"**. Estas têm de ter presente, na opinião quer de Campos (1991), quer de Sprinthall (1991), determinados elementos:

- a) acção - envolvimento do jovem em situações de acção concreta na própria escola e na comunidade. Origina um património de experiências, algumas das quais significativas do ponto de vista

pessoal e que lhe colocam desafios, provocam envolvimento emocional e exigem esforço. É obrigação da escola estender ao máximo a variedade de situações e experiências de vida, acções reais em contextos naturais, e ao mesmo tempo, respeitar e utilizar as vivências presentes e passadas exteriores à escola, de situações, problemas e desafios com que os adolescentes se confrontam. Estas experiências têm de ter significado pessoal para o aluno, devem ser desafiantes e terem um envolvimento emocional, devendo, para a sua realização, exigir esforço e empenho por parte do adolescente.

- b) reflexão - a escola tem de orientar o aluno na integração das experiências de acção, tendo em conta as várias dimensões do funcionamento psicológico (cognitivo, afectivo-emocional e de acção), procedendo à análise e diferenciação de aspectos e pontos de vista das experiências, exploração de crenças, percepções, expectativas, sentimentos e alternativas de confrontação com a situação. Esta reflexão pode ser feita em grupos, pares, através do diálogo socrático, da elaboração de relatórios ou diários. Estes momentos constituem ocasiões privilegiadas de reflexão, exploração de si próprio e de produção de significações pessoais, de reestruturação e de desenvolvimento, dado o jovem se confrontar com as suas experiências.

Sprinthall (1980), verificou que, em termos de desenvolvimento, a acumulação de experiências de acção sem reflexão pode ser tão improdutiva como a sua escassez. Do mesmo modo, a existência da reflexão sem que haja experiências de vida, não produz desenvolvimento, no sentido das construções mais ricas dos conteúdos e da reorganização do sujeito no sentido de maior flexibilidade, abrangência e complexidade. Assim, as experiências e a acção devem coexistir em equilíbrio.

c) relação - Tem em conta a natureza essencialmente interactiva e relacional das construções psicológicas. A escola tem de promover contextos onde o jovem possa estabelecer relações interpessoais significativas, quer com os pares, quer com os adultos, como os professores.

Por tudo o que temos defendido, torna-se claro o que consideramos como objectivos a desenvolver na e pela Escola, a saber:

- a) capacidade de reflexão;
- b) capacidade de comunicação;
- c) capacidade de escolha e planificação das actividades;
- d) comportamentos interpessoais;
- e) confiança em si próprio;
- f) confiança nos pares;
- g) autonomia;
- h) identidade.

No entanto é na Escola que se iniciam os processos de etiquetagem, na medida em que é esperado que determinado aluno tenha determinado comportamento e nem se permite que seja de outro modo, ainda que evidentemente este seja um processo inconsciente que não é levado a termo por opção deliberada.

Ainda mais, a Escola, por vezes, demite-se do seu papel formativo e esquece-se que deve proporcionar situações facilitadoras do desenvolvimento integral e harmonioso do adolescente.

A inadaptação escolar é descrita, por Walgrave, sob diferentes formas: actos delinquentes na própria escola, problemas de indisciplina escolar, faltas, mau rendimento escolar, entre outras.

A Escola desenvolve, por vezes face a determinados alunos, expectativas alienantes e sanções estigmatizantes que irão contribuir para que esses adolescentes reajam por meio da agressividade.

Se é esperado que a Escola seja um meio adaptado a cada jovem, que proporcione e promova a sua socialização e o seu crescimento em autonomia, o que encontramos nem sempre é assim. A Escola tem-se mostrado por vezes manipuladora no sentido de um consenso artificial sobre as normas e valores sociais fundamentais; a Escola como instituição de controlo; a Escola discriminadora e promotora da desigualdade, mas não do respeito pela diferença.

Na Escola, a auto-realização de profecias é frequente, os processos de etiquetagem são variados e amplamente utilizados pelos professores a fim de "catalogarem" os seus alunos. Todos estes processos e representações passam para o aluno mesmo sem ser necessária a verbalização e vão ter repercussões imediatas na sua auto-imagem e no seu estatuto social escolar.

Basta olharmos atentamente para uma criança e compreendemos imediatamente que a identificação com a escola e com a tarefa escolar motiva, faz sentido, é sentida como algo seu. Ora, isso diminui o perigo de o jovem optar por comportamentos anti-sociais. Walgrave sustenta que o recurso à violência é a alternativa para a rejeição experimentada na Escola. A ligação entre a atitude negativa para com a Escola e a violência não se encontra na associabilidade destes jovens alunos. Encontra-se sim, na relação criada pela própria escola que rejeita certos alunos e os leva a empenharem-se noutra e noutras actividades.

A Escola, por uma série de constrangimentos a ela impostos, não tem a possibilidade de oferecer uma gama larga de tempos livres organizados onde o adolescente possa ter um papel activo.

Parece, no entanto, que este estado de coisas tem tendência para se alterar, uma vez que já encontramos Escolas que permitem a intervenção dos alunos na organização e nas tomadas de decisão da vida escolar, constituindo-se Associações de Alunos, Delegados de

Turma e representantes dos alunos. Por outro lado, a Escola começa a ter a preocupação de oferecer um leque vasto de opções de actividades de tempos livres, mas ainda sofrendo o handicap de estarem estruturados segundo o modelo adulto.

A crise de desenvolvimento dos adolescentes passa a ser inquietante, como diz Dias Cordeiro (1994), a partir do momento em que não existem a nível familiar, escolar e social, as condições de comunicação estruturante. O mesmo é dizer que não existe, da parte dos adultos, a estabilidade psicológica e social que lhes permita aceitar o desafio que os adolescentes lhes lançam - o de reviverem a sua própria adolescência.

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

## A RAIVA EM PRÉ-ADOLESCENTES E ADOLESCENTES

- A importância dos “Maus Sentimentos” -

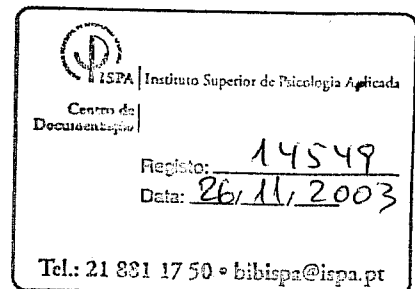
VOLUME 2

Dissertação de Mestrado em Psicologia Legal

Por: Ana Pais

Orientador: Professor Doutor Eduardo Sá

Lisboa, Dezembro 2000



### III METODOLOGIA

# 1 - APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

## 1.1- DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O adolescente é uma realidade psicológica que, ao longo da história, tem tido uma construção e evolução psicossocial que tem variado em função das épocas e dos grupos de pertença.

Partimos do princípio de que todos os indivíduos convivem sistematicamente com os seus sentimentos e expressões de raiva, surgindo da interacção uma multiplicidade de ideias, pensamentos, concepções e sentimentos que são o que melhor evidencia as relações entre o sujeito e a raiva.

Neste trabalho propomo-nos descrever a investigação realizada com o objectivo de conhecer no adolescente o estado, o traço e a expressão da raiva.

Pretendemos saber:

- a) Existirão diferenças significativas no estado, traço e expressão da raiva quanto ao sexo?
- b) Existirão diferenças significativas no estado, traço e expressão da raiva quanto aos níveis de escolaridade?

## 1.2- HIPÓTESES DE TRABALHO

Em consequência da elaboração teórica e metodológica feita, chegámos à formulação das hipóteses de trabalho que orientam a nossa pesquisa e que permitirão a compreensão das linhas de orientação do presente trabalho.

**Hipótese 1:**

Existem diferenças significativas entre raparigas e rapazes face ao estado, traço e expressão da raiva.

**Hipótese 2:**

Existem diferenças significativas entre os sujeitos de diferentes níveis de escolaridade face ao estado, traço e expressão da raiva.

**1.3- DEFINIÇÃO DE VARIÁVEIS****Variáveis Independentes**

As variáveis independentes deste estudo são: nível de escolaridade e sexo . Estas duas variáveis não foram por nós manipuladas, limitámo-nos a fazer uma selecção dos sujeitos que cumpriam os critérios de definição de cada uma delas.

Para o estudo recorreremos a uma escola do ensino particular com alunos dos três aos dezoito anos. Constituímos seis grupos de sujeitos, segundo o ano de escolaridade, do 7º ano ao 12º ano. Foram excluídos todos os alunos que tivessem reprovado em qualquer ano de escolaridade. O total de sujeitos é de 621.

**Variáveis Dependentes**

As variáveis dependentes em análise consistem no estado-traço da expressão da raiva dos sujeitos, aqui entendidos na perspectiva de Spielberger (1983) já atrás apresentada.

Neste contexto, a variável dependente expressa-se através do conjunto de categorias definidas no questionário de Auto-avaliação STAXI das respostas dos sujeitos. A avaliação desta variável foi

efectuada através do questionário de respostas tipo escala de Likert, de quatro pontos (Anexo 1).

## **1.4- SUJEITOS**

Todos os sujeitos pertencem à mesma escola de ensino particular da Grande Lisboa.

Para selecção da amostra, que decorreu no início do ano lectivo 2000, foram visitadas pessoalmente pelo investigador todas as turmas dos respectivos anos.

Relativamente à escola, trata-se de uma instituição de ensino particular que serve toda a zona da Grande Lisboa. A escola abrange alunos desde o ensino Pré-escolar (3 anos) até ao 12º ano do Ensino Secundário (alunos com 17/18 anos sensivelmente). O corpo docente é estável, estando a maioria a meio da carreira, havendo no entanto um conjunto de professores em ambas as franjas, ou seja, quer seja no início de carreira (menos de 5 anos) quer no final da carreira (5 anos até à reforma).

Os pais e encarregados de educação dos alunos da escola são na maioria quadros médios ou superiores; havendo apenas uma pequeníssima minoria com baixos recursos económicos e estatuto cultural e social menos favorecido.

### **1.4.1- CRITÉRIOS DE SELECÇÃO DA AMOSTRA**

Constituímos 12 grupos, para os quais atendemos aos critérios decorrentes das variáveis em estudo: Nível de escolaridade e Sexo.

Obtivemos 6 grupos de níveis de escolaridade distintos.

Um segundo critério utilizado para a constituição da amostra foi o sexo. Desta forma, de um grupo de sujeitos mais amplo retiramos aqueles que, para além de cumprirem os requisitos de variável idade, nos permitiriam formar, para cada grupo etário, dois subgrupos: um do sexo feminino e outro do sexo masculino.

#### **a) 1º Critério – Nível de escolaridade**

Optámos por utilizar o nível de escolaridade como um dos critérios de selecção da amostra, pois a forma como sujeitos de diferentes idades expressam o seu estado-traço de raiva e a ideia de que existirão divergências, é um dos pontos centrais do nosso estudo.

São vários os estudos que referem a existência de algumas diferenças na expressão da raiva em sujeitos de idades diferentes.

A nossa opção pelo nível etário estabelecido entre os 12 (7º ano) e os 17 anos (12º ano) resultou de se tratar de um intervalo de idade no qual os sujeitos já poderão analisar as questões propostas e se poderão situar com à vontade face aquilo que sentem. Este segundo aspecto torna-se relevante na medida em que o material recolhido proveio de respostas a um questionário, produzidas pelos sujeitos. Era-lhes pedido que se posicionassem face a um conjunto de sentimentos, atitudes e comportamentos possíveis.

O grupo de sujeitos seleccionados referentes ao ensino secundário, está naturalmente à vontade ao nível da expressão verbal e das capacidades cognitivas de análise de situações abstractas e hipotéticas.

Cada um dos grupos de sujeitos tem um funcionamento na esfera afectivo-emocional característico de uma etapa do desenvolvimento: a pré-adolescência, considerámos os alunos de 7º e 8º ano, e a adolescência, incluímos os alunos do 9º ao 12º ano. Em cada uma

destas fases, a realidade social quotidiana apresenta características específicas. Uma vez que a escala STAXI por nós utilizada está aferida para a População Portuguesa apenas para jovens do 9º ao 12º ano, constituímos mais 2 grupos suplementares, um englobando os sujeitos de 7º e 8º ano de escolaridade e outro englobando os adolescentes do 9º ao 12º ano (grupo correspondente ao grupo utilizado na Aferição para a População Portuguesa).

### b) 2º Critério – Sexo dos sujeitos

Definimos como segundo critério o sexo dos sujeitos, pois este correspondia a um 2º objectivo do estudo: a análise das diferenças entre estado, traço e expressão da raiva dadas por sujeitos do sexo masculino e feminino. Pensamos que existem certamente características específicas ao desenvolvimento dos sujeitos de cada um dos sexos que os levarão a terem expressões de raiva que assentem em alguns aspectos diferentes.

#### 1.4.2- DIMENSÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS

Sexo	Nível Escolaridade						Total
	7º	8º	9º	10º	11º	12º	
Feminino	51	40	34	44	50	49	268
Masculino	70	68	56	47	71	61	373
Total							641

	7º e 8º anos Pré-adolescentes	9º ao 12º ano Adolescentes
Feminino	91	177
Masculino	138	235

## 1.5- INSTRUMENTO

### 1.5.1 – JUSTIFICAÇÃO DO INSTRUMENTO

O “Inventário do Estado-Traço de Expressão da Raiva” – STAXI fornece medidas concisas da experiência e expressão da raiva.

A experiência da raiva, medida pelo STAXI, é conceptualizada como tendo dois grandes componentes- estado e traço de raiva.

O estado da raiva é definido como um estado emocional marcado por sentimentos subjectivos, que variam em intensidade e que podem ir de um estado de aborrecimento leve ou irritação até a um estado da raiva intensa ou fúria.

O estado da raiva é geralmente acompanhado por tensão muscular e estimulação do sistema nervoso autónomo. Com o passar do tempo, a intensidade do estado da raiva varia em função de uma percepção de injustiça, ataque ou tratamento injusto por outras pessoas, e de uma frustração resultante de um bloqueio, de um comportamento dirigido.

O traço da raiva é definido como a predisposição para distinguir uma grande variedade de situações como sendo aborrecidas ou frustrantes e a tendência para responder a tais situações com aumentos frequentes do estado da raiva.

A expressão da raiva é conceptualizada como tendo três grandes componentes. O primeiro componente envolve a expressão da raiva contra outras pessoas ou objectos presentes no ambiente (Anger/Out). O segundo componente de expressão da raiva é a raiva dirigida para o interior, isto é, guardar ou conter sentimentos de raiva (Anger/In). Diferenças individuais no que diz respeito às tentativas de controlo da expressão da raiva (Anger Control – Controlo da raiva) constituem o terceiro componente da expressão da raiva.

## TEORIAS CONCEPTUAIS E DESENVOLVIMENTO DAS ESCALAS:

Spielberger procedeu ao desenvolvimento do STAXI com dois objectivos: 1) proporcionar um método de avaliação dos componentes da raiva que pudesse ser utilizado para avaliações detalhadas da personalidade normal e patológica e 2) constituir um meio de medida das implicações dos vários componentes da raiva no desenvolvimento de patologias médicas como a hipertensão, doença coronária e cancro.

Assim, a escala STAXI, é um subproduto resultante de dois programas de investigação utilizados a longo prazo, independentes, mas relacionados entre si. O primeiro programa centrou-se na definição e desenvolvimento das medições de ansiedade, curiosidade e raiva como escalas emocionais fundamentais e como traços de personalidade (Spielberger, 1966, 1972, 1975, 1976, 1977, 1979, 1981, 1983, 1985; Spielberger, Gorsuch & Luschene, 1970; Spielberger, Peters & Frain, 1981). O segundo programa centrou-se na identificação de preditivos das perturbações médicas comuns, incluindo hipertensão, doenças coronárias e cancro (ex. Crane, 1982; Kearns, 1985; Krasner, 1986; Russell, 1983; Solomon, 1987; Spielberger, 1982; Spielberger, Jacobs, Russell & Crane, 1983; Spielberger et la., 1985). O conceito de raiva assumiu um papel diferente, mas não menos crítico, em cada programa.

O programa de investigação de avaliação da personalidade revelou que definições conceptuais cada vez mais claras e precisas da raiva, eram necessárias para orientar a criação de novas escalas. A distinção entre raiva e hostilidade, bem como a diferenciação entre os conceitos "traço e estado" de raiva foram pré-requisitos para a criação de escalas destinadas a avaliar a experiência da raiva. A expressão da raiva surgiu como uma importante variável a ser distinguida da experiência de raiva.

A consolidação das escalas que avaliam o estado e o traço da raiva como medidas da expressão da raiva não era um objectivo de investigação original. Enquanto as primeiras investigações de cada conjunto de escalas prosseguia relativamente independente, tornou-se evidente que a avaliação completa da raiva iria exigir várias escalas relacionadas entre si, mas independentes. Por este motivo, a base conceptual e os procedimentos para a criação das escalas estado e traço de raiva e das escalas expressão de raiva são descritas separadamente.

Raiva, hostilidade e agressão são conceitos vitais em muitas teorias da personalidade. Embora inúmeros estudos comprovem o impacto negativo da raiva e hostilidade no bem-estar físico e psíquico, definições destes constructos têm sido, na opinião de Spielberger, frequentemente ambíguas e por vezes contraditórias. Além disso, raiva, hostilidade e agressão são com frequência usadas alternadamente na literatura de investigação, criando uma confusão conceptual que se reflecte normalmente numa variedade de técnicas de medição de validação questionável (Biaggio, Supplee & Curtis, 1981).

Spielberger e colaboradores concluíram que a emoção da raiva é uma condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento de atitudes hostis e manifestação de um comportamento agressivo.

Os correlatos comportamentais e fisiológicos da hostilidade e agressão têm sido investigados em numerosos estudos. Em contraste, a fenomenologia da raiva, definida como tal, tem sido totalmente negligenciada na investigação psicológica. Além disso, medições psicométricas de hostilidade confundem sentimentos de raiva com expressão da raiva num comportamento agressivo.

Adicionalmente, a distinção estado-traço não foi simbolicamente tida em conta na investigação da medição da raiva e hostilidade.

Introduzida pela primeira vez por Cattell e Scheier (1961), a distinção estado-traço provou ser especialmente útil na investigação da ansiedade (Spielberger, 1966, 1972, 1979, 1985). A aplicação desta distinção na investigação da raiva exigiu uma clarificação sobre estes constructos: se eles se referem a estados emocionais transitórios ou a traços de personalidade relativamente estáveis.

Investigações da literatura sobre a medição da raiva e hostilidade (Biaggio & Maiuro, 1985; Biaggio et al., 1981; Spielberger et al., 1983) mostram que as medições existentes destes constructos tendem a confundir a experiência e a expressão da raiva com determinantes situacionais das reacções de raiva.

Baseando-se numa crítica completa das medições da raiva, Biaggio et al. (1981) concluíram que os sinais de validação destas medições eram incompletos e limitados. Era também aparente que os fenómenos avaliados pelas escalas existentes eram heterogéneos e complexos. Uma base teórica e coerente que distinguisse a raiva, hostilidade e agressão como conceitos psicológicos e que reconhecesse claramente a distinção estado-traço, surgiu como condição necessária e imperiosa a Spielberger.

Segundo o autor (1983), o primeiro passo para a criação de escalas era formular definições do estado e do traço da raiva.

O estado da raiva era definido como um estado emocional ou condição que consiste em sentimentos subjectivos de tensão, aborrecimento, irritação, fúria e ira, com activação ou estimulação simultânea do sistema nervoso autónomo. Os autores assumiram ainda que o estado da raiva variava em intensidade e apresentava flutuações em função da percepção de injustiça ou frustração resultante do bloqueio de um comportamento dirigido.

O traço da raiva foi definido em termos de diferenças individuais na frequência com que o estado da raiva foi experienciado ao longo do tempo. Assumindo-se que indivíduos com traços de raiva elevados tinham mais tendência para perceber um grande leque de situações provocadoras de raiva (ex. aborrecidas, irritantes, frustrantes), e a responder a tais situações com aumentos do estado da raiva.

A consistência interna das escalas Raiva-S e Raiva-T é particularmente marcante. Além de fornecer indícios sobre a utilidade das teorias, que conduziu o processo de selecção de itens, o elevado grau de consistência interna da escala Raiva-S reflectido nas correlações dos itens residuais e nos coeficientes Alpha pareceria indicar que os indivíduos eram algo sensíveis à sua experiência de sentimentos de raiva e altamente consistentes ao apresentar um nível de intensidade do estado da raiva num determinado momento. Além disso, o elevado nível de consistência interna das escalas Raiva-S e Raiva-T sugeriram que estes constructos poderiam ser medidas com poucos itens.

Foi considerado, pelos autores, altamente desejável criar medições de Raiva, que fossem relativamente independentes da ansiedade. Por isso ao seleccionar itens para medições curtas da Raiva-S e da Raiva-T as características psicométricas de cada item da Raiva-S e da Raiva-T foram examinadas. Aqueles itens com as correlações dos itens residuais mais elevadas e com as correlações mais baixas de ansiedade foram identificados.

Os itens com as correlações mais elevadas com a ansiedade foram eliminados.

Descobertas recentes de investigação sugerem que a raiva e a hostilidade contribuem para algumas perturbações clínicas (Ex. Crane, 1981; Harburg et al., 1973), doenças coronárias (Friedman & Rosenman, 1974; Mathews, Glass, Rosenman & Bortner, 1977;

Spielberger & London, 1982; Spielberger et al., 1985). Estas descobertas parecem também indicar que a forma através da qual a raiva é expressa, bem como a quantidade da raiva experienciada, é uma variável crítica.

Por isso, a fim de investigar o papel da raiva nas perturbações clínicas, a expressão da raiva tem que ser distinguida, conceptual e empiricamente, da experiência de raiva como um estado emocional (estado da raiva) e das diferenças individuais na predisposição para a raiva como um traço da personalidade (traço da raiva).

Na investigação da expressão da raiva (Averill, 1982; Funkenstein, King & Drolette, 1954; Travis, 1982), os indivíduos são tipicamente classificados como "raiva-in" (Internalização da raiva) se tendem a suprimir a sua raiva ou a dirigi-la para o seu Ego ou Self; são classificados como "raiva-out" (Externalização da raiva) se exprimem a sua raiva contra outras pessoas ou objectos do meio.

A diferença conceptual entre "Raiva-in" e "Raiva-out" foi apresentada pela primeira vez por Funkenstein, King e Drolette (1954). Os sujeitos do estudo eram classificados como "Raiva.out" se a sua raiva era dirigida ao examinador; eram classificados como "Raiva-in" se demonstrassem estar irritados ou aborrecidos com eles próprios em vez de o demonstrarem ao examinador. O aumento da pulsação no grupo "Raiva-in" era três vezes superior ao do grupo "Raiva-out". Contudo, as estratégias "Raiva-in" e "Raiva-out" não eram nem estáveis nem consistentes – a direcção da expressão de raiva mudava frequentemente e precisava ser influenciada por factores situacionais.

A raiva dirigida para o exterior pode ser expressa através de actos físicos, tais como atacar outros indivíduos, destruir objectos e bater com as portas, ou em forma de crítica, insulto, ameaças verbais ou uso extremo de blasfémias. Além disso, as manifestações de raiva, tanto verbais como físicas, podem ser expressas directamente contra

a fonte de provocação ou frustração, ou indirectamente contra indivíduos ou objectos a ela associados e assim simbólicos do agente provocador. “Raiva-out” (Exteriorização da raiva) envolve, normalmente, não só a experiência do estado da raiva mas também as manifestações de comportamento agressivo.

Quando a raiva é contida ou suprimida, ela é experienciada subjectivamente como um estado emocional (estado da raiva), que varia em intensidade. O conceito psicanalítico da raiva voltada para o interior em direcção ao Ego ou Self (Alexander, 1939, 1948) implica um processo mais complexo. Este processo origina culpa e depressão (Alexander & French, 1948), mas os pensamentos e memórias relacionadas com a situação provocadora da raiva e até os próprios sentimentos de raiva, podem ser suprimidos, não sendo assim sentidos directamente.

Existia o problema de distinguir ausência de raiva e supressão de raiva. Este foi resolvido usando uma medição do estado de raiva para avaliar a intensidade da experiência de raiva em determinado momento e desenvolvendo escalas separadas para medir a supressão da raiva “Raiva-in”. O problema da validação ecológica na medição da expressão de raiva pode ser evitado avaliando a frequência com que as pessoas suprimem a raiva ou optam por um comportamento agressivo, quando sentem raiva ou estão furiosos. Esta abordagem, que provou ser útil na criação de medições de confiança e válidas da raiva, ansiedade e curiosidade como traços de personalidade (Spielberger, 1983; Spielberger et al., 1983), foi a seguida no desenvolvimento das escalas de expressão de raiva.

No desenvolvimento de uma escala para medir a expressão da raiva, foi inicialmente assumido que a expressão da raiva podia ser significativamente definida em termos de uma dimensão simples bipolar, para a qual os comportamentos definidos variavam até à

expressão extrema da raiva através de um comportamento agressivo dirigido a outras pessoas ou ao meio (Spielberger et al., 1985).

Embora as escalas do STAXI estejam disponíveis há relativamente pouco tempo, têm sido utilizadas exaustivamente na investigação psicológica de saúde. Informações sobre a fidelidade teste-reteste das escalas foram fornecidas por Jacobs, Latham, Brown (a ser imprimido) e Stoner (a ser imprimido). Stoner e colaboradores (Stoner & Spencer, 1986, 1987) têm estado a investigar as diferenças de idade e sexo. Miank (1981) investigou a relação entre "Raiva-T" e a satisfação profissional.

Relações entre a raiva e a saúde têm sido examinadas em vários estudos (Brooks, Walfish, Stenmark & Canger, 1981; Cavanaugh, Kanonchhoff & Bartles, 1987; Johnson & Broman, 1987; Johnson-Saylor, 1984; Schlosser, 1986; Vitaliano, 1984; Vitaliano, Maiuro, Ochs & Russo, a ser imprimido; Vitaliano et al., 1986). As escalas do STAXI têm sido também utilizadas na investigação sobre a relação entre raiva e comportamento Tipo-A (Booth-Kewley & Friedman, 1987; Croyle & Jemmott, a ser imprimido; Goffaux, Walston, Heim & Shields, 1987; Herschberger, 1985; Janisse, Edguer & Dyik, 1986; Krasner, 1986; Spielberger, Krasner & Solomon, a ser imprimido) e em investigações sobre a contribuição dos componentes da raiva no aumento da pressão sanguínea e hipertensão (Crane, 1982; Deshields, 1986; Gorkin, Appel, Holroyd, Saab & Stauder, 1986; Kerans, 1985; Schneider, Egan & Johnson, 1986; Spielberger et al., a ser imprimido; van der Ploeg, van Buuren & van Brummelen, 1988).

Kinder e colaboradores (Curtiss, Kinder, Kalichman & Spana, a ser imprimido; Kinder, Curtiss & Kalichman, 1986) utilizaram as escalas do STAXI numa série de estudos sobre os factores psicológicos que contribuem para a dôr crónica. As escalas também têm sido utilizadas em estudos recentes sobre a inoculação e tratamento da raiva por Deffenbacher e colaboradores (Deffenbacher, Demm & Brandon, 1986;

Deffenbacher, Esworth & Stark, 1986; Demm & Deffenbacher, 1986; Hazaleus & Deffenbacher, 1986) e na investigação sobre os efeitos de factores situacionais na experiência e expressão da raiva (Aragona, 1983; Bromet & Lennart, 1987; Buck, 1987; Pape, 1986; Pederson & Hollandsworth, a ser imprimido) têm estudado os efeitos da utilização de marijuana sobre a experiência e expressão da raiva.

McMillian (1984) utilizou as escalas do STAXI para avaliar a raiva sentida pelos pacientes submetidos ao tratamento da doença de Hodgkins e cancro do pulmão. As escalas do STAXI têm sido igualmente utilizadas para examinar relações entre a expressão da raiva, a robustez e bem-estar, e o combate ao stress. (Johnson-Saylor, 1984; Schlosser & Sheeley, 1985<sup>a</sup>, 1985b).

O instrumento de medida utilizado no presente estudo foi a escala de STAXI.

Trata-se de um instrumento de medida da emoção raiva constituído por três partes principais: a Parte 1 *Como me sinto neste momento*, formada por dez itens, que são uma medida do estado de raiva; a Parte 2 *Como me sinto geralmente*, formada também por dez itens que são uma medida do traço de raiva e a Parte 3 *Quando estou zangado(a) ou furioso(a)*, formada por 24 itens, que são uma medida da expressão da raiva.

### **1.5.2- STAXI (State-Trait Anger Expression Inventory)**

Questionário de auto-avaliação, desenvolvido por Charles D. Spielberger em colaboração com L. Barker, G.<sup>a</sup> Jacobs, E.H. Johnson, S.S. Krasner, S.E. Oesterle, S. Russel, R. Crane, L. Westberry e T. Jworden contendo quarenta e quatro itens os quais formam seis escalas e duas sub-escalas. O presente instrumento destina-se a avaliar a intensidade da raiva, enquanto estado emocional e as diferenças individuais na predisposição para a raiva enquanto traço de

personalidade. Neste estudo utilizámos a edição experimental traduzida e adaptada por Silva, D. Campos R. E Prazeres N. (1999).

O sentimento de raiva, tal como é medido pelo S.T.A.X.I., é composto por dois componentes: Estado de raiva e Traço de raiva.

**Estado de Raiva** é definido como um estado emocional caracterizado por sentimentos subjectivos de intensidade diferente, desde a irritação moderada à raiva ou fúria intensa. Este estado emocional é geralmente acompanhado por tensão muscular e activação do sistema autónomo. A intensidade do estado de raiva varia em função do sentimento de injustiça, ataque ou tratamento injusto por parte de outros e frustração relacionada com obstáculos ao comportamento intencional.

**Traço de Raiva** é definida como uma predisposição para percepcionar um vasto conjunto de situações como irritantes ou frustrantes e tendência para responder a essas situações com elevações mais frequentes de estado de raiva.

**Expressão de Raiva**, tal como é definida, engloba três componentes:

1) **Raiva-Out** – expressão de raiva em relação a objectos ou pessoas (*anger-out*); 2) **Raiva-In** – supressão dos sentimentos de raiva (*anger.in*) e 3) **Raiva-Controlo** – tentativa de controlo da expressão de raiva (*anger-control*).

Os nomes, o número de itens e o componente de raiva avaliado por cada escala são descritos da seguinte forma:

**ESTADO DE RAIVA (STATE-ANGER: S-Anger)**- Uma escala com 10 itens, que mede a intensidade dos sentimentos de raiva num determinado momento.

**TRAÇO DE RAIVA (TRAIT-ANGER: T-Anger)-** Uma escala com 10 itens que mede as diferenças individuais na disposição para sentir a raiva. A escala Raiva-T tem dois sub-conjuntos:

**Traço de Raiva Temperamento (Angry Temperament: T-Anger/T)-** Uma sub-escala de 4 itens de Raiva-T, que mede a propensão geral para experienciar ou expressar raiva sem provocação específica.

**Traço de Raiva Reacção (Angry Reaction: T-Anger/R)-** Uma sub-escala de 4 itens de Raiva-T, que mede diferenças individuais na predisposição para expressar raiva, quando criticado ou tratado injustamente por outros.

**RAIVA-IN - INTERNALIZAÇÃO DA RAIVA (ANGER-IN: AX/In)-** Uma escala com 8 itens de expressão da raiva, que mede a frequência com que os sentimentos de raiva são guardados, contidos ou reprimidos.

**RAIVA-OUT - EXTERNALIZAÇÃO DA RAIVA (ANGER-OUT: AX/Out)-** Uma escala com 8 itens de expressão de raiva, que mede a frequência com que o indivíduo exprime raiva contra outras pessoas ou objectos que o rodeiam no seu ambiente.

**CONTROLO DA RAIVA (ANGER CONTROL: AX/Con)-** Uma escala com 8 itens que mede a frequência com que um indivíduo tenta controlar a expressão de RAIVA.

**EXPRESSÃO DA RAIVA (ANGER EXPRESSION: AX/EX)-** Uma escala baseada nas respostas aos 24 itens das escalas Internalização da Raiva, Externalização da Raiva e Controlo da Raiva, que fornece um índice geral da frequência com que a raiva é expressa, independente da direcção dessa expressão.

O material consta de uma folha com o título *INVENTÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO* na qual se encontram as instruções que o examinador lê,

e instruções próprias, em cada uma das três partes do teste, que o indivíduo lerá antes de iniciar as respostas.

Ao responder a cada um dos 44 itens do STAXI, os indivíduos auto avaliam-se numa escala com 4 possibilidades de resposta, de "Quase Nunca" a "Quase Sempre", que avalia não só a entidade dos seus sentimentos de raiva mas também a frequência com que a raiva é sentida, expressa, reprimida ou controlada.

Quadros normativos fornecem transformações dos resultados brutos para cada pessoa em percentis e notas T. Um gráfico de perfis fornece um método de representar graficamente percentis a fim de facilitar o exame dos padrões de perfis de raiva.

## **1.6- PROCEDIMENTOS**

### **1.6.1. A RECOLHA DE DADOS**

A recolha dos dados realizou-se no início do ano lectivo 2000/2001. Os questionários foram passados a pequenos grupos de alunos(10) constituídos dentro da turma tendo participado todos os alunos. A passagem do questionário realizou-se no espaço da sala de aula onde existia o ambiente exigido para o efeito.

A passagem foi feita pelo investigador. O preenchimento dos questionários demorou entre 15 a 30 minutos dependendo do nível de escolaridade.

A apresentação do instrumento aos sujeitos foi feita pelo investigador, dizendo apenas que se tratava de um questionário sobre os seus sentimentos, atitudes e comportamentos.

O preenchimento foi feito individualmente por cada adolescente, servindo o investigador apenas como orientador e esclarecedor de dúvidas.

Bronfenbrenner (1979) referido em (Silbereisen & Eyferth), dizia há uns anos atrás que a psicologia do desenvolvimento tradicional seria uma ciência na qual se estudava um comportamento estranho, numa situação estranha, com adultos estranhos; actualmente ela pode ser pensada de um modo diferente, sendo os indivíduos mais frequentemente estudados no seu meio natural considerando-se as interacções entre estes e o meio.

A elaboração da recolha de dados no meio natural dos sujeitos, obedecendo aos seus ritmos diários, foi por nós efectuada com a intenção de considerar o indivíduo em interacção com o meio. A certeza da dimensão e complexidade do adolescente levou-nos a optar pela recolha de informação junto dos sujeitos na sua dimensão de vida diária.

Uma vez que a aplicação do STAXI está prevista por Spielberger (1988) para adolescentes a partir dos 13 anos, exigindo-se um nível de leitura correspondente ao 5º ano de escolaridade, optámos por passar o questionário a alunos do 7º ano ao 12º ano.

No entanto, cabe-nos pontualizar que as normas portuguesas elaboradas por Silva D., Campos R. e Prazeres N. (1999) têm como referência alunos do 9º ao 12º ano.

### **1.6.2. A COTAÇÃO**

Para realizar a cotação da escala STAXI procede-se do seguinte modo: somam-se os valores de todos os itens referentes a cada sub-escala, o que nos dá o resultado bruto da mesma.

O apuramento dos resultados brutos de cada escala faz-se mediante o lançamento dos números assinalados pelo sujeito em folha própria.

Apresentação das sub-escalas e dos números dos itens que os constituem com designação respectiva:

Sub-Escala	Item	
<b>ESTADO RAIVA</b>	1. Estou furioso(a)	
	2. Sinto-me irritado(a)	
	3. Sinto-me zangado(a)	
	4. Apetece-me gritar com alguém	
	5. Apetece-me partir coisas	
	6. Estou louco(a) de raiva	
	7. Apetece-me dar murros na mesa	
	8. Apetece-me bater em alguém	
	9. Estou a ferver de raiva	
	10. Apetece-me praguejar	
<b>TRAÇO RAIVA</b>	<b>Traço Raiva Temperamento</b>	11. Irrito-me com facilidade
		12. Tenho um temperamento exaltado
		13. Sou uma pessoa colérica
		16. Perco as estribeiras
	<b>Traço Raiva Reação</b>	14. Fico zangado(a) quando sou obrigado(a) a andar mais devagar, por causa dos enganos dos outros
		15. Sinto-me aborrecido(a) quando não sou reconhecido(a) por ter feito um bom trabalho
		18. Fico furioso(a) quando me criticam na presença de outras pessoas
		20. Sinto-me enfurecido(a) quando faço um bom trabalho e me dão uma avaliação fraca
<b>RAIVA IN</b>	23. Guardo as coisas para mim	
	25. Fico ressentido(a) ou amuado(a)	
	26. Afasto-me das pessoas	
	30. Fico a ferver por dentro mas não o mostro	
	33. Tendo a guardar rancor mas não digo a ninguém	
	36. Critico, interiormente, bastante os outros	
	37. Fico mais zangado(a) do que aquilo que sou capaz de admitir	
41. Fico muito mais irritado(a) do que aquilo que as pessoas pensam		
<b>RAIVA OUT</b>	22. Expresso a minha zanga	
	27. Faço comentários sarcásticos aos outros	
	29. Faço coisas como bater nas portas	
	32. Discuto com os outros	
	34. Ataco tudo o que me enfureça	
	39. Digo coisas desagradáveis	
	42. Perco a cabeça	
	43. Se alguém me aborrece, sou capaz de lhe dizer o que sinto	
<b>CONTROLE RAIVA</b>	21. Controlo-me	
	24. Sou paciente com os outros	
	28. Mantenho a calma	
	31. Controlo o meu pensamento	
	35. Consigo evitar perder o controlo	
	38. Acalmo-me mais rapidamente do que a maioria das pessoas	
	40. Tento ser tolerante e compreensivo	
44. Controlo os meus sentimentos de raiva		
<b>EXPR. RAIVA</b>	<b>ROUT + RIN + RCONT + 16</b>	

O Manual do STAXI de Spielberger (1991) e a Adaptação para a População Portuguesa de Silva D., Campos R. e Prazeres N. (1999) fornecem os valores de média e desvio padrão de cada escala para cada sexo e consoante os níveis de escolaridade.

### 1.6.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os cálculos estatísticos foram efectuados no programa SPSS (Statistical Package for The Social Sciences) for Windows.

O total da nossa população, chamamo-la assim uma vez que os sujeitos que constituíram o grupo para a aplicação do questionário de Auto-Avaliação STAXI foram todos os alunos do 7º ao 12º ano, é de 642 adolescentes.

Deste grupo, foram retirados os alunos que já tinham ficado retidos em algum ano de escolaridade e os alunos que ao longo do questionário não tenham respondido a alguma questão. Assim, a nossa amostra é de 552.

#### Dimensão e caracterização dos grupos que iremos trabalhar estatisticamente

Sexo	Nível Escolaridade						Total
	7º	8º	9º	10º	11º	12º	
Feminino	42	31	33	39	46	48	239
Masculino	49	56	51	43	59	55	313
Total							552

	7º e 8º anos Pré-adolescentes	9º ao 12º ano Adolescentes
Feminino	73	166
Masculino	105	208

A distribuição das respostas de cada sujeito por cada item nas várias Escalas de STAXI são apresentadas no Anexo 2.

Todos os itens de resposta apresentam respostas consideráveis em todas as alternativas da escala de Likert. E, em nenhum item se verifica uma ausência total de variância como se pode verificar pela análise do desvio padrão que nunca é zero.

Para as variáveis que entram em estudo o programa SPSS fornece para cada sub-escala:

- N: número total de sujeitos.
- Valor mínimo
- Valor máximo
- Média
- Desvio padrão

E ainda:

- T: É um teste de significância dos coeficientes de regressão não estandardizados obtidos através do cálculo de um valor t para cada coeficiente.
- Sig T: Nível de significância estatístico do valor do teste T. Quando  $< 0.05$  os coeficientes têm baixa probabilidade de serem iguais a zero na população. A hipótese é rejeitada quando o nível de significância é menor que 0.05.

O teste t-Student é utilizado para determinar se as médias de duas amostras não relacionadas diferem. Rejeita-se a Hipótese Nula que pressupõe igualdade de médias (assumindo variâncias iguais), quando o nível de significância é inferior a 0.05. Quanto mais próxima de zero for a diferença entre as médias das duas amostras, maior é a probabilidade dessa diferença ser devido ao acaso. É utilizado quando as variáveis dependentes são intervalares ou proporcionais.

As variáveis utilizadas para formar os grupos de comparação (variáveis independentes) foram: nível de escolaridade e sexo. As variáveis dependentes consideradas foram: os resultados nas sub-escalas do questionário de auto-avaliação STAXI.

O teste ANOVA é utilizado para determinar se as médias de mais do que duas amostras não relacionadas diferem estatisticamente ou não. Rejeita-se a Hipótese Nula que pressupõe igualdade de médias (assumindo variâncias iguais), quando o nível de significância é inferior a 0,05. A ANOVA por nós utilizada foi ANOVA ONEWAY.

## **IV APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

# 1 - ESTATÍSTICA DESCRITIVA

**Quadro 1 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão do Total da Amostra**

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	552	10	40	12,85	4,67
Traço de raiva	552	8	29	17,01	3,78
Traço de raiva temperamento	552	4	14	6,75	1,75
Traço de raiva reacção	552	4	16	10,26	2,78
Raiva in	552	8	31	16,37	4,38
Raiva out	552	8	32	14,85	3,87
Controlo da raiva	552	8	32	20,51	5,09
Expressão Raiva	552	6	62	26,71	9,02
Valid N (listwise)	552				

Pela leitura do Quadro 1 - Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão do Total da Amostra, é possível constatar que para o total da nossa amostra, 552 adolescentes do 7º ao 12º ano, o valor de Média mais elevado (26,71) ocorre na sub-escala *Expressão da Raiva* e o mais baixo (6,75) na sub-escala *Traço de Raiva Temperamento*.

Os valores de mínimo e máximo oscilam entre 10 e 40 para a sub-escala *Estado de Raiva* o que significa que existiu pelo menos um sujeito, que se auto-avaliou em todos os itens da sub-escala com 1 ponto e pelo menos outro que se avaliou sempre com 4 pontos.

Esta mesma oscilação entre valor mínimo e valor máximo volta a surgir nas sub-escalas *Raiva-Out* e *Controle da Raiva*, sendo que nestas duas situações os valores quantitativos são 8 e 32 respectivamente para mínimo e máximo, uma vez que cada uma das sub-escalas é constituída por 8 itens.

Nas restantes 4 sub-escalas – *Traço de Raiva*, *Traço de Raiva Temperamento*, *Traço de Raiva Reacção* e *Raiva-In* – o valor mínimo é sempre resultado da auto-avaliação de pelo menos um sujeito que optou pela cotação 1. Nestas 4 sub-escalas, relativamente aos valores máximos não existe esta permanência da opção pela resposta 4 como indicadora de todos os itens.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 62 e 6 respectivamente. Salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

Procederemos, agora, à apresentação dos resultados e da respectiva estatística descritiva de todos os sujeitos da nossa amostra separados por sexos.

## Quadro 2 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão do Total da Amostra Masculina

### Descriptive Statistics<sup>a</sup>

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	313	10	40	13,56	5,46
Traço de raiva	313	8	29	17,36	3,85
Traço de raiva temperamento	313	4	14	6,84	1,84
Traço de raiva reacção	313	4	16	10,53	2,78
Raiva in	313	9	29	16,56	4,28
Raiva out	313	8	32	15,16	4,06
Controlo da raiva	313	8	32	20,76	5,11
Expressão Raiva	313	8	62	26,96	9,21
Valid N (listwise)	313				

a. Sexo = Masculino

Através da análise do Quadro 2 - Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão do Total da Amostra Masculina, é evidente que se mantêm as médias mais elevadas (26,96) e mais baixas (6,84) nas mesmas sub-escalas verificadas para o total da amostra, ou seja, respectivamente *Expressão da Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento*.

É possível constatar que os valores de máximo e mínimo são exactamente os mesmos para as mesmas sub-escalas observadas para a amostra total, à excepção da sub-escala *Raiva-In*, em que o valor mínimo não é de 8 mas 9, e o valor máximo, conseqüentemente, baixa de 32 para 29.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 62 e 8 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

### Quadro 3 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão do Total da Amostra Feminina

#### Descriptive Statistics<sup>a</sup>

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	239	10	27	11,92	3,16
Traço de raiva	239	8	28	16,55	3,63
Traço de raiva temperamento	239	4	14	6,64	1,63
Traço de raiva reacção	239	4	16	9,91	2,75
Raiva in	239	8	31	16,12	4,50
Raiva out	239	8	30	14,44	3,57
Controlo da raiva	239	8	32	20,18	5,05
Expressão Raiva	239	6	54	26,38	8,76
Valid N (listwise)	239				

a. Sexo = Feminino

A observação imediata das médias obtidas nas várias sub-escalas pelas raparigas que constituem a nossa amostra são ligeiramente

mais baixas às obtidas pela amostra total. Como é possível constatar pela leitura do Quadro 3 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão do Total da Amostra Feminina, os resultados das médias variam entre 26,38 e 6,64, representando a média mais alta e mais baixa. Resultados, estes, obtidos tal como no caso dos rapazes, nas sub-escalas *Expressão da Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento*. É, no entanto, de salientar que a média na sub-escala *Traço de Raiva Reacção* (9,91) é mais próxima do *Traço de Raiva Temperamento* do que nos rapazes ou na amostra total.

Relativamente aos valores mínimo e máximo nas 8 sub-escalas existe menor uniformidade do que nas duas situações por nós analisadas anteriormente, isto é, quer no caso da amostra total, quer no que diz respeito à amostra global de rapazes.

Assim, apenas duas vezes é atingido os extremos mínimo e máximo possíveis de registar na sub-escala. Acontecendo para a sub-escala *Controle da Raiva* entre 8 e 32; e para o *Traço de Raiva Reacção*, entre 4 e 16.

Em todas as sub-escalas o valor mínimo é coincidente com a opção de pelo menos um sujeito de se atribuir 1 ponto em todos os itens que constituem as sub-escalas.

No que diz respeito aos valores máximos, estes variam mais e apenas nas duas sub-escalas referidas – *Controle de Raiva* e *Traço de Raiva Reacção*. Houve pelo menos um sujeito que se auto-avaliou para todos os itens com pontuação 4.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 54 e 6 respectivamente. Salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI. Procederemos de seguida à apresentação dos resultados e da estatística descritiva distribuídos por níveis de escolaridade.

Num primeiro momento apresentaremos o quadro referente à totalidade dos sujeitos que constituíam o grupo da amostra para aquele nível de escolaridade, sendo imediatamente seguido das duas apresentações por sexo.

**Quadro 4 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de 7º ano de escolaridade**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	91	10	37	13,20	5,70
Traço de raiva	91	8	29	16,98	4,45
Traço de raiva temperamento	91	4	13	6,82	1,94
Traço de raiva reacção	91	4	16	10,15	3,27
Raiva in	91	9	31	16,04	4,63
Raiva out	91	8	32	14,32	4,34
Controlo da raiva	91	10	31	20,19	5,37
Expressão Raiva	91	6	62	26,18	10,28
Valid N (listwise)	91				

a. Escolaridade = 7

Pela leitura do Quadro 4 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de 7º ano de escolaridade, é possível constatar que para o grupo de 7º ano (91 sujeitos) o valor de Média mais elevado (26,18) é novamente na sub-escala *Expressão da Raiva*, e o valor de Média mais baixo é de 6,82 obtido para a sub-escala *Traço de Raiva Temperamento*.

Os valores mínimo/máximo atingem os seus extremos nas sub-escalas *Traço de Raiva Reacção* (4 e 16 respectivamente) e *Raiva-Out* (8 e 32 respectivamente), o que significa que nestas duas sub-escalas pelo menos um sujeito avaliou sempre com 1 ponto todos os itens e pelo

menos outro auto-avaliou-se com pontuação 4 para todos os itens que constituem a sub-escala.

No que diz respeito à distribuição quer dos valores mínimos, quer dos valores máximos, não é nada homogénea.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 62 e 6 respectivamente. Salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 5 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Rapazes de 7º ano**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	49	10	37	14,12	7,18
Traço de raiva	49	8	29	17,73	4,74
Traço de raiva temperamento	49	4	13	7,06	2,13
Traço de raiva reacção	49	4	16	10,67	3,35
Raiva in	49	10	29	16,20	4,57
Raiva out	49	8	32	14,71	4,52
Controlo da raiva	49	10	30	19,65	5,36
Expressão Raiva	49	8	62	27,27	10,71
Valid N (listwise)	49				

a. Escolaridade = 7, Sexo = Masculino

Mais uma vez constatamos que as médias mais alta (27,27) e mais baixa (7,06) são obtidas nas sub-escalas *Expressão de Raiva* e *Traço de Temperamento*, respectivamente.

Os valores mínimo e máximo atingem os seus limites de expressão nas sub-escalas *Traço de Raiva Reacção* (4 e 16) e *Raiva-Out* (8 e

32), o que corresponde a dizer que nestas duas sub-escalas pelo menos um sujeito avaliou sempre com 1 ponto todos os itens da sub-escala e pelo menos outro auto-avaliou-se com a pontuação 4 para todos os itens constitutivos da sub-escala.

São cinco as sub-escalas em que pelo menos um sujeito registou para todos os itens a resposta 1: *Estado Raiva*; *Traço de Raiva*; *Traço de Raiva Temperamento*; *Traço de Raiva Reacção* e *Raiva-Out*.

Quanto à distribuição dos valores máximos pelas diferentes sub-escalas esta é mais heterogénea.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 62 e 8 respectivamente. Salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 6 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Raparigas de 7º ano**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	42	10	20	12,12	2,94
Traço de raiva	42	10	24	16,10	3,97
Traço de raiva temperamento	42	4	12	6,55	1,67
Traço de raiva reacção	42	4	16	9,55	3,10
Raiva in	42	9	31	15,86	4,75
Raiva out	42	8	30	13,86	4,12
Controlo da raiva	42	10	31	20,81	5,37
Expressão Raiva	42	6	48	24,90	9,72
Valid N (listwise)	42				

a. Escolaridade = 7, Sexo = Feminino

Através da análise do Quadro 6 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Raparigas do 7º ano, é evidente que se mantém as médias mais elevada (24,90) e mais baixa (6,55) nas mesmas sub-escalas referenciadas até aqui: *Expressão de Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento*. No entanto,

salvaguardamos já, o facto de estes valores serem bastante inferiores aos até agora analisados.

Do total das 42 raparigas que constituem o grupo de 7º ano apenas numa sub-escala – *Traço de Raiva Reacção* – os valores de mínimo e máximo coincidem com os limites extremos possíveis, ou seja, 4 e 16 correspondendo respectivamente a uma pontuação de resposta tipo 1 e resposta tipo 4 para todos os itens das sub-escalas.

Os valores máximos obtidos na generalidade das sub-escalas são mais baixos.

Relativamente aos valores mínimos, estes são coincidentes com o extremo inferior em 4 sub-escalas: *Estado Raiva*, *Traço de Raiva Temperamento*, *Traço de Raiva Reacção* e *Raiva-Out*. O que quer dizer que nestas situações pelo menos um sujeito optou por responder com 1 ponto em todos os itens de cada sub-escala.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 48 e 6 respectivamente. Salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 7 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo Total de 8º ano de escolaridade**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	87	10	30	12,07	3,87
Traço de raiva	87	8	25	16,34	3,54
Traço de raiva temperamento	87	4	12	6,31	1,50
Traço de raiva reacção	87	4	16	10,03	2,93
Raiva in	87	9	29	15,26	3,98
Raiva out	87	8	26	14,09	3,47
Controlo da raiva	87	9	31	21,10	5,10
Expressão Raiva	87	8	57	24,25	9,49
Valid N (listwise)	87				

a. Escolaridade = 8

Pela leitura do Quadro 7 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo Total de 8º ano de escolaridade, é possível constatar que para o total do 8º ano (87 sujeitos), o valor de média mais elevado (24,25) ocorre na sub-escala *Expressão da Raiva* e o mais baixo (6,31) na sub-escala *Traço de Raiva Temperamento*, o que é coincidente com as informações anteriores.

Os valores mínimo e máximo oscilam entre 4 e 16 para a sub-escala *Traço de Raiva Reacção*, o que significa que existe pelo menos um sujeito que se auto-avaliou em todos os itens da sub-escala com 1 ponto e pelo menos outro que se avaliou sempre com 4 pontos.

Em 4 sub-escalas: *Traço de Raiva*, *Traço de Raiva Temperamento*, *Traço de Raiva Reacção* e *Raiva-Out*, o valor mínimo é sempre resultado da auto-avaliação de pelo menos um sujeito que optou pela cotação 1 em todos os itens constitutivos da respectiva sub-escala. Nestas sub-escalas, relativamente aos valores máximos, não existe

esta permanência da opção pela resposta tipo 4 como indicadora de todos os itens: à excepção da sub-escala *Traço de Raiva Reacção* em que o valor máximo obtido é 16. Isto significa a auto-avaliação de pelo menos um sujeito pela pontuação 4 para os 4 itens que constituem a sub-escala.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 57 e 8 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 8 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Rapazes de 8º ano**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	56	10	30	12,54	4,54
Traço de raiva	56	8	25	16,88	3,75
Traço de raiva temperamento	56	4	12	6,46	1,50
Traço de raiva reacção	56	4	16	10,41	3,12
Raiva in	56	9	29	15,27	3,74
Raiva out	56	8	26	14,02	3,46
Controlo da raiva	56	9	31	21,30	5,41
Expressão Raiva	56	10	57	23,98	9,44
Valid N (listwise)	56				

a. Escolaridade = 8, Sexo = Masculino

Através da análise do Quadro 8 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Rapazes do 8º ano, é evidente que se mantém as médias mais elevada (23,98) e mais baixa (6,46) nas mesmas sub-escalas verificadas para o total da amostra de adolescentes de 8º ano, ou seja, respectivamente *Expressão de Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento*.

É possível constatar que os valores de máximo e mínimo só numa situação atingem os limites extremos possíveis. Esse facto ocorre na sub-escala *Traço de Raiva Reacção*, onde os valores são 16 e 4 respectivamente.

Os valores mínimos coincidem com o limite inferior possível em mais quatro situações: *Estado de Raiva*, *Traço de Raiva*, *Traço de Raiva Temperamento* e *Raiva Out*.

No que se refere aos valores máximos só na situação já referida – *Traço de Raiva Reacção* – é que o valor coincide com o limite superior, isto é, 16. Nas outras sub-escalas não existiu nenhum sujeito a auto-avaliar-se com pontuação 4 em todos os itens que constituem cada sub-escala.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 57 e 10 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 9 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Raparigas de 8º ano**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	31	10	17	11,23	2,01
Traço de raiva	31	9	23	15,39	2,96
Traço de raiva temperamento	31	4	10	6,03	1,47
Traço de raiva reacção	31	5	15	9,35	2,44
Raiva in	31	9	29	15,26	4,43
Raiva out	31	9	22	14,23	3,54
Controlo da raiva	31	11	29	20,74	4,54
Expressão Raiva	31	8	54	24,74	9,71
Valid N (listwise)	31				

a. Escolaridade = 8, Sexo = Feminino

A observação imediata das médias obtidas pelas raparigas de 8º ano nas oito sub-escalas são, na generalidade, ligeiramente mais baixas. Como é possível constatar pela leitura do Quadro 9 - Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Raparigas de 8º ano, os resultados das médias variam entre 24,74 e 6,03, representando a média mais alta, e mais baixa. Resultados estes obtidos, tal como no caso dos rapazes, nas sub-escalas *Expressão de Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento*. É, no entanto, de salientar que a média na sub-escala *Traço de Raiva Reacção* (9,35) é mais próxima do *Traço de Raiva Temperamento*, como já tínhamos verificado noutros grupos de constituição feminina.

Relativamente aos valores de mínimo e máximo não existe nenhuma situação em que estes cálculos coincidam simultaneamente com os limites possíveis, quer inferior, quer superior.

Especificamente, o valor máximo nunca é atingido no limite superior, isto é, não há nenhum sujeito que tenha optado pela resposta tipo 4 para todos os itens de uma dada sub-escala.

No que se refere aos valores mínimos, estes coincidem com o limite inferior em apenas duas situações. Assim, nas sub-escalas *Estado de Raiva* (10) e *Traço de Raiva Temperamento* (4) houve pelo menos um sujeito que se auto-avaliou com 1 ponto para os dez itens da primeira situação e para os 4 itens da segunda situação.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 54 e 8 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 10 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de 9º ano de escolaridade**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	84	10	26	12,50	3,58
Traço de raiva	84	10	29	17,62	3,97
Traço de raiva temperamento	84	4	14	7,00	1,89
Traço de raiva reacção	84	5	16	10,62	2,82
Raiva in	84	8	27	16,14	3,93
Raiva out	84	10	31	15,68	3,93
Controlo da raiva	84	8	30	19,83	4,61
Expressão Raiva	84	11	52	27,99	8,73
Valid N (listwise)	84				

a. Escolaridade = 9

Pela leitura do Quadro 10 - Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de 9º ano de escolaridade, é possível constatar que para o grupo de 9º ano de escolaridade (84 sujeitos), o valor de média mais elevado (27,99) é novamente na sub-escala *Expressão de Raiva*. E o valor de média mais baixo é de 7,00 obtido para a sub-escala *Traço de Raiva Temperamento*.

Os valores mínimo e máximo nunca atingem os limites extremos possíveis. No que diz respeito aos valores mínimos especificamente, estes são coincidentes com o limite inferior na sub-escala *Estado de Raiva* (10), *Traço de Raiva Temperamento* (4), *Raiva-In* (8) e *Controle de Raiva* (8). Nestas quatro situações, pelo menos um sujeito respondeu com 1 ponto para se auto-avaliar nos itens constituintes das respectivas sub-escalas.

Relativamente aos valores máximos, estes coincidem apenas uma vez com o limite superior, o que implica uma opção tipo 4 para todos os itens da sub-escala *Traço de Raiva Reacção*.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 52 e 11 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 11 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Rapazes de 9º ano**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	51	10	26	12,84	4,02
Traço de raiva	51	10	29	18,14	4,25
Traço de raiva temperamento	51	4	14	7,25	2,19
Traço de raiva reacção	51	5	16	10,88	2,71
Raiva in	51	10	27	16,12	3,81
Raiva out	51	10	31	16,02	4,36
Controlo da raiva	51	8	30	19,71	4,62
Expressão Raiva	51	11	52	28,43	9,67
Valid N (listwise)	51				

a. Escolaridade = 9, Sexo = Masculino

Mais uma vez constatamos que as médias mais alta (28,43) e mais baixa (7,25) são obtidas nas sub-escalas *Expressão de Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento*, respectivamente.

Os valores mínimo e máximo nunca atingem simultaneamente os seus limites de expressão.

O valor mínimo coincide com o limite inferior nas sub-escalas *Estado de Raiva* (10), *Traço de Raiva Temperamento* (4) e *Controle de Raiva* (8). Sendo que nestas situações, pelo menos um sujeito optou por cotar a sua avaliação pessoal com resposta tipo 1 para todos os itens que constituem cada sub-escala.

Na sub-escala *Traço de Raiva Reacção*, o valor máximo é de 16, o que nos indica que pelo menos um sujeito se auto-avaliou sempre com 4 pontos para todos os itens.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 52 e 11 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 12 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Raparigas de 9º ano**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	33	10	24	11,97	2,74
Traço de raiva	33	10	23	16,82	3,39
Traço de raiva temperamento	33	4	10	6,61	1,25
Traço de raiva reacção	33	6	16	10,21	2,97
Raiva in	33	8	27	16,18	4,16
Raiva out	33	10	24	15,15	3,15
Controlo da raiva	33	8	28	20,03	4,67
Expressão Raiva	33	15	41	27,30	7,14
Valid N (listwise)	33				

a. Escolaridade = 9, Sexo = Feminino

Através da análise do Quadro 12 - Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Raparigas de 9º

ano, é possível verificar que se mantêm as médias mais elevadas (27,30) para a sub-escala *Expressão de Raiva* e mais baixa (6,61) na sub-escala *Traço de Raiva Temperamento*.

Os valores máximo e mínimo nunca coincidem simultaneamente com os limites extremos possíveis.

Especificamente para o valor máximo existe apenas uma situação em que pelo menos um sujeito optou por se atribuir 4 pontos em todos os itens daquela sub-escala – *Traço de Raiva Reacção*.

Relativamente aos valores mínimos, estes são coincidentes com o extremo inferior em quatro sub-escalas: *Estado de Raiva*, *Traço de Raiva Temperamento*, *Raiva-In* e *Controlo de Raiva*. O que quer dizer que nestas situações, pelo menos um sujeito optou por responder com 1 ponto em todos os itens das respectivas sub-escalas.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 41 e 15 respectivamente. Salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI. Sendo que esta é, até ao momento, de todos os dados analisados, a menor diferença, o menor intervalo de variação.

**Quadro 13 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de 10º ano de escolaridade**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	82	10	34	13,26	4,58
Traço de raiva	82	10	28	16,98	3,73
Traço de raiva temperamento	82	4	14	6,73	1,76
Traço de raiva reacção	82	6	16	10,24	2,68
Raiva in	82	8	29	16,27	5,04
Raiva out	82	8	26	14,38	4,06
Controlo da raiva	82	8	30	20,91	4,88
Expressão Raiva	82	7	52	25,73	8,59
Valid N (listwise)	82				

a. Escolaridade = 10

Pela leitura do Quadro 13 - Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de 10º ano de escolaridade, é possível constatar que para o total de 10º ano (82 sujeitos), o valor de média mais elevado (25,73) ocorre na sub-escala *Expressão de Raiva* e o mais baixo (6,73) na sub-escala *Traço de Raiva Temperamento*, o que é coincidente com as informações trabalhadas até ao momento.

Mais uma vez, os valores mínimo e máximo não coincidem em simultâneo com os limites extremos possíveis.

Analisando exclusivamente os valores máximos nas oito sub-escalas, em apenas uma situação este é o mesmo que o seu extremo superior (16). Isto ocorre na sub-escala *Traço de Raiva Reacção*.

Em cinco sub-escalas: *Estado de Raiva*, *Traço de Raiva Temperamento*, *Raiva-In*, *Raiva-Out* e *Controlo de Raiva*, o valor mínimo é sempre resultado da auto-avaliação de pelo menos um

sujeito que optou pela cotação 1 em todos os itens constitutivos da respectiva sub-escala.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 52 e 7 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 14 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Rapazes de 10º ano**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	43	10	34	13,91	5,17
Traço de raiva	43	10	25	17,12	3,70
Traço de raiva temperamento	43	4	12	6,81	1,75
Traço de raiva reacção	43	6	16	10,30	2,70
Raiva in	43	10	29	17,30	4,95
Raiva out	43	9	26	15,33	4,31
Controlo da raiva	43	12	30	20,88	5,02
Expressão Raiva	43	13	52	27,74	8,49
Valid N (listwise)	43				

a. Escolaridade = 10, Sexo = Masculino

Através da análise do Quadro 14 - Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Rapazes de 10º ano, é evidente que se mantêm as médias mais elevada (27,74) e mais baixa (6,71) nas mesmas sub-escalas verificadas para o total da amostra de adolescentes de 10º ano, o que coincide também com a nossa amostra global, ou seja, respectivamente *Expressão de Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento*.

Em nenhuma sub-escala os valores máximo e mínimo atingem simultaneamente os limites extremos, quer inferior, quer superior.

É possível constatar que relativamente ao valor máximo, só na sub-escala *Traço de Raiva Reacção* (16) este é coincidente com o limite superior, possível de ser atingido, o que quer dizer que pelo menos um sujeito atribuiu resposta tipo 4 a todos os itens desta sub-escala.

Os valores mínimos coincidem com o limite inferior possível em apenas duas situações: *Estado de Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento*.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 52 e 13 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 15 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Raparigas de 10º ano**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	39	10	27	12,54	3,76
Traço de raiva	39	11	28	16,82	3,80
Traço de raiva temperamento	39	4	14	6,64	1,78
Traço de raiva reacção	39	6	16	10,18	2,69
Raiva in	39	8	29	15,13	4,96
Raiva out	39	8	25	13,33	3,53
Controlo da raiva	39	8	28	20,95	4,78
Expressão Raiva	39	7	43	23,51	8,25
Valid N (listwise)	39				

a. Escolaridade = 10, Sexo = Feminino

A observação das médias obtidas pelas raparigas de 10º ano nas oito sub-escalas estão mais uma vez de acordo com o até aqui constatado. Assim, como é possível verificar pela leitura do Quadro 15 - Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Raparigas de 10º ano, os resultados das médias variam entre 23,51 e 6,64, representando respectivamente a média mais alta e a mais baixa. Resultados estes, obtidos nas sub-escalas *Expressão de Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento*.

Não é possível constatar a coincidência em simultâneo dos valores máximo e mínimo, em nenhuma das oito sub-escalas, com os limites extremos superiores e inferiores possíveis.

Os valores mínimos coincidem com o limite inferior em cinco sub-escalas: *Estado de Raiva*, *Traço de Raiva Temperamento*, *Raiva-In*, *Raiva-Out* e *Controle de Raiva*, o que significa que nestas situações pelo menos um sujeito se auto-avaliou em todos os itens respondendo com 1 ponto.

No que se refere aos valores máximos, só na situação já referida, em análises anteriores, *Traço de Raiva Reacção*, é que o valor é coincidente com o limite superior (16). Nas outras sub-escalas não existiu nenhum sujeito a auto-avaliar-se com pontuação 4 em todos os itens que constituem cada sub-escala.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 43 e 7 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 16 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de 11º ano de escolaridade**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	105	10	40	13,52	5,79
Traço de raiva	105	8	25	17,40	3,33
Traço de raiva temperamento	105	4	10	6,87	1,49
Traço de raiva reacção	105	4	16	10,53	2,45
Raiva in	105	9	30	17,00	4,35
Raiva out	105	8	27	15,29	3,69
Controlo da raiva	105	8	32	20,06	5,33
Expressão Raiva	105	10	49	28,23	8,66
Valid N (listwise)	105				

a. Escolaridade = 11

Pela leitura do Quadro 16 - Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de 11º ano de escolaridade, é possível constatar que para o grupo de 11º ano (105 sujeitos) o valor de média mais elevado (28,23) é novamente na sub-escala *Expressão de Raiva*. E o valor de média mais baixo é de 6,87, obtido para a sub-escala *Traço de Raiva Temperamento*.

Os valores mínimo e máximo, voltam a atingir cumulativamente, os limites extremos possíveis. Isto verifica-se em três situações: Estado de Raiva (10/40), Traço de Raiva Reacção (4/16) e Controle de Raiva (8/32). Estas situações acontecem porque em cada uma delas, pelo menos um sujeito optou por se avaliar em todos os itens com 1 ponto e pelo contrário outro houve que se avaliou sempre com respostas tipo 4.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 49 e 10 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 17 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Rapazes de 11º ano**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	59	10	40	14,76	6,80
Traço de raiva	59	10	25	17,58	3,31
Traço de raiva temperamento	59	4	10	6,88	1,51
Traço de raiva reacção	59	6	16	10,69	2,37
Raiva in	59	9	26	17,08	4,09
Raiva out	59	9	27	15,34	3,99
Controlo da raiva	59	10	32	20,64	4,95
Expressão Raiva	59	10	49	27,78	8,35
Valid N (listwise)	59				

a. Escolaridade = 11, Sexo = Masculino

Mais uma vez, constatamos que as médias mais alta (27,78) e mais baixa (6,88) são obtidas nas sub-escalas *Expressão de Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento*, respectivamente.

Pela observação do Quadro 17 - Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Rapazes de 11º ano, observamos que os valores mínimo e máximo só numa situação – *Estado de Raiva* – atingem simultaneamente os seus limites de expressão inferior e superior.

O valor mínimo coincide com o limite inferior em apenas mais uma situação *Traço de Raiva Temperamento*, ou seja, um sujeito pelo menos optou por se avaliar com respostas tipo 1 em todos os 4 itens da sub-escala.

Nas sub-escalas *Traço de Raiva Reacção* e *Controle de Raiva* o valor máximo coincide com o limite máximo possível para cada uma delas. O que nos indica que pelo menos um sujeito se auto-avaliou sempre

com 4 pontos para todos os itens que constituem cada uma das referidas sub-escalas.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 49 e 10 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 18 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Raparigas de 11º ano**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	46	10	25	11,93	3,64
Traço de raiva	46	8	23	17,17	3,38
Traço de raiva temperamento	46	4	10	6,85	1,49
Traço de raiva reacção	46	4	15	10,33	2,56
Raiva in	46	9	30	16,89	4,69
Raiva out	46	8	23	15,22	3,31
Controlo da raiva	46	8	32	19,30	5,75
Expressão Raiva	46	10	45	28,80	9,11
Valid N (listwise)	46				

a. Escolaridade = 11, Sexo = Feminino

Através da análise do Quadro 18 - Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Raparigas de 11º ano, é possível verificar que se mantêm as médias mais elevada (28,80) para a sub-escala *Expressão de Raiva* e mais baixa (6,85) na sub-escala *Traço de Raiva Temperamento*.

Os valores máximo e mínimo coincidem apenas uma vez com os limites extremos possíveis. Na sub-escala *Controle de Raiva* (32/8) pelo menos um sujeito se auto-avaliou para todos os itens que

constituem a escala apoiado em respostas tipo 1 e outro, exclusivamente, em respostas tipo 4.

No caso específico dos valores máximos, a situação descrita anteriormente para a sub-escala *Controle de Raiva* é a única em que ocorre a coincidência.

Relativamente aos valores mínimos, estes são coincidentes com o extremo inferior em seis sub-escalas: *Estado de Raiva*, *Traço de Raiva*, *Traço de Raiva Temperamento*, *Traço de Raiva Reacção*, *Raiva-Out* e *Controle de Raiva*. O que quer dizer que nestas situações pelo menos um sujeito optou por responder com 1 ponto em todos os itens das respectivas escalas.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 45 e 10 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

#### Quadro 19 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de 12<sup>o</sup> ano de escolaridade

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	103	10	28	12,48	3,74
Traço de raiva	103	9	28	16,74	3,59
Traço de raiva temperamento	103	4	14	6,75	1,86
Traço de raiva reacção	103	4	16	9,99	2,57
Raiva in	103	10	27	17,20	4,12
Raiva out	103	9	24	15,19	3,56
Controlo da raiva	103	10	32	20,97	5,10
Expressão Raiva	103	11	46	27,43	7,91
Valid N (listwise)	103				

a. Escolaridade = 12

Pela leitura do Quadro 19 - Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de 12º ano de escolaridade, é possível constatar que para o total do grupo de adolescentes do 12º ano (103 sujeitos), o valor de média mais elevado (27,43) ocorre, como até aqui, na sub-escala *Expressão de Raiva* e o mais baixo (6,75) na sub-escala *Traço de Raiva Temperamento*.

Os valores de mínimo e máximo oscilam entre 4 e 16 para a sub-escala *Traço de Raiva Reacção*. Isto significa que pelo menos um sujeito se auto-avaliou em todos os itens da sub-escala com 1 ponto, e pelo menos outro se avaliou sempre com 4 pontos. Esta sub-escala é a única em que existe coincidência simultaneamente entre valores mínimo e máximo e os possíveis limites extremos.

Para além da situação já referida anteriormente, existe mais uma sub-escala – *Controle de Raiva* – em que o valor máximo coincide com o limite superior.

Em duas sub-escalas – *Estado de Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento* – o valor mínimo coincide com o limite inferior possível, o que quer dizer que pelo menos um sujeito optou por resposta tipo 1 para todos os itens que constituem cada uma das sub-escalas.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 46 e 11 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 20 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Rapazes de 12º ano**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	55	10	28	13,18	4,03
Traço de raiva	55	9	23	16,78	3,32
Traço de raiva temperamento	55	4	12	6,60	1,86
Traço de raiva reacção	55	5	16	10,18	2,44
Raiva in	55	10	27	17,44	4,35
Raiva out	55	10	24	15,58	3,62
Controlo da raiva	55	10	32	22,18	5,04
Expressão Raiva	55	11	46	26,84	8,22
Valid N (listwise)	55				

a. Escolaridade = 12, Sexo = Masculino

Mais uma vez constatamos que as médias mais alta (26,84) e mais baixa (6,60) são obtidas nas sub-escalas *Expressão de Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento*, respectivamente.

Os valores mínimos e máximos nunca coincidem simultaneamente com os limites extremos possíveis.

Especificamente para o valor máximo existem duas situações em que pelo menos um sujeito optou por se avaliar para cada item que constitui a sub-escala com 4 pontos. As duas sub-escalas são *Traço de Raiva Reacção* e *Controle de Raiva*.

Relativamente aos valores mínimos, existe coincidência com o extremo inferior em duas sub-escalas: *Estado de Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento*, o que quer dizer que nestas situações, pelo menos um sujeito optou por responder com 1 ponto em todos os itens das respectivas escalas.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 46 e 11 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

**Quadro 21 – Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Raparigas de 12º ano**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Estado de raiva	48	10	25	11,67	3,24
Traço de raiva	48	10	28	16,69	3,91
Traço de raiva temperamento	48	4	14	6,92	1,87
Traço de raiva reacção	48	4	16	9,77	2,73
Raiva in	48	10	26	16,94	3,87
Raiva out	48	9	22	14,75	3,46
Controlo da raiva	48	11	32	19,58	4,85
Expressão Raiva	48	15	45	28,10	7,55
Valid N (listwise)	48				

a. Escolaridade = 12, Sexo = Feminino

A observação imediata das médias, como é possível constatar pela leitura do Quadro 21 - Resultados de Média, Valores Mínimo/Máximo e Desvio Padrão para o Grupo de Raparigas de 12º ano, indica que mais uma vez, se mantém o que temos verificado até aqui. Os resultados das médias variam entre 28,10 e 6,92, representando as médias mais alta e mais baixa. Resultados estes obtidos, como anteriormente, nas sub-escalas *Expressão de Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento*.

É, no entanto, de salientar que a média na sub-escala *Traço de Raiva Reacção* (9,77) é mais próxima do *Traço de Raiva Temperamento*, do que tem habitualmente acontecido.

Relativamente aos valores máximo e mínimo nas oito sub-escalas, existe apenas uma situação – *Traço de Raiva Reacção* – em que ocorre coincidência simultaneamente entre os valores mínimo e máximo e os limites extremos inferior e superior.

Em mais duas sub-escalas – *Estado de Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento* – o valor mínimo é coincidente com a opção de pelo menos um sujeito de se atribuir 1 ponto em todos os itens que constituem as sub-escalas.

No que diz respeito aos valores máximos, estes variam mais, havendo apenas uma situação – *Controle de Raiva* – em que pelo menos um sujeito se auto-avaliou para todos os itens com 4 pontos.

Na sub-escala *Expressão da Raiva* os valores máximo e mínimo são 45 e 15 respectivamente, salientamos que estes totais advêm da aplicação de uma fórmula desenvolvida pelos criadores da STAXI.

Da análise estatística descritiva existem alguns aspectos coincidentes entre os diferentes grupos de sujeitos que constituem a nossa amostra. O que é unanimemente comum, apesar de os valores quantitativos variarem, é que a média mais alta é sempre na sub-escala *Expressão de Raiva* e a média mais baixa é sempre na sub-escala *Traço de Raiva Temperamento*.

Por vezes não existe coincidência simultânea entre os valores mínimo e máximo de uma mesma sub-escala e os limites extremos inferiores e superiores possíveis para essa mesma escala. No entanto, em todos os grupos foi possível destacar a sub-escala em que o valor máximo ou mínimo coincidia respectivamente com o limite superior, ou seja, pontuação 4 em todos os itens dessa sub-escala, e limite inferior, isto

é, resposta tipo 1 atribuída a todos os itens constitutivos de determinadas sub-escala.

## 2 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO TESTE-T

Num primeiro momento procederemos à análise e comparação da existência ou não de diferenças estatisticamente significativas para a amostra total. Seguidamente, faremos uma análise por nível de escolaridade. Procederemos à formulação da Hipótese que pretendemos testar: “Existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas quanto ao Estado, Traço e Expressão de Raiva”.

**Quadro 22 – Estatística Descritiva para o Total da Amostra**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Estado de raiva	Masculino	313	13,56	5,46	,31
	Feminino	239	11,92	3,16	,20
Traço de raiva	Masculino	313	17,36	3,85	,22
	Feminino	239	16,55	3,63	,23
Traço de raiva temperamento	Masculino	313	6,84	1,84	,10
	Feminino	239	6,64	1,63	,11
Traço de raiva reacção	Masculino	313	10,53	2,78	,16
	Feminino	239	9,91	2,75	,18
Raiva in	Masculino	313	16,56	4,28	,24
	Feminino	239	16,12	4,50	,29
Raiva out	Masculino	313	15,16	4,06	,23
	Feminino	239	14,44	3,57	,23
Controlo da raiva	Masculino	313	20,76	5,11	,29
	Feminino	239	20,18	5,05	,33
Expressão Raiva	Masculino	313	26,96	9,21	,52
	Feminino	239	26,38	8,76	,57

Pela análise do Quadro 22 - Estatística Descritiva para o Total da Amostra, podemos observar a média e desvio padrão para cada sub-escala comparativamente a rapazes e raparigas.

Através do Quadro 23 (apresentado a seguir) iremos poder constatar quais as sub-escalas em que existem diferenças estatisticamente significativas ou naquelas em que não se verificam.

**Quadro 23 – Resultados do Teste-T para a Amostra Total de Rapazes e Raparigas**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Estado de raiva	Equal variances assumed	4,122	550	,000	1,63
	Equal variances not assumed	4,408	515,752	,000	1,63
Traço de raiva	Equal variances assumed	2,528	550	,012	,82
	Equal variances not assumed	2,549	526,594	,011	,82
Traço de raiva temperamento	Equal variances assumed	1,339	550	,181	,20
	Equal variances not assumed	1,360	537,664	,174	,20
Traço de raiva reacção	Equal variances assumed	2,586	550	,010	,62
	Equal variances not assumed	2,589	514,772	,010	,62
Raiva in	Equal variances assumed	1,156	550	,248	,43
	Equal variances not assumed	1,148	498,704	,251	,43
Raiva out	Equal variances assumed	2,167	550	,031	,72
	Equal variances not assumed	2,204	539,064	,028	,72
Controlo da raiva	Equal variances assumed	1,322	550	,187	,58
	Equal variances not assumed	1,324	515,599	,186	,58
Expressão Raiva	Equal variances assumed	,741	550	,459	,57
	Equal variances not assumed	,746	524,342	,456	,57

Através da análise do Quadro 23 e tendo como referência o nível de significância 0,05, poderemos verificar as situações em que há ou não diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos relativamente ao Estado, Traço e Expressão de Raiva.

O valor de significância é de 0,000 para a sub-escala *Estado de Raiva*. Logo, rejeita-se a Hipótese nula, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas quanto à intensidade dos seus sentimentos de raiva num determinado momento.

Na sub-escala *Traço de Raiva*, o valor de significância é de 0,012. Rejeita-se a Hipótese nula, ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas face à sua disposição para sentir raiva.

O valor de significância é de 0,181 para a sub-escala *Traço de Raiva Temperamento*. Este valor indica que não se rejeita a Hipótese nula, isto é, não há diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas.

Na sub-escala *Traço de Raiva Reacção*, o valor de significância é de 0,010, inferior a 0,05. Logo, rejeita-se a Hipótese nula, ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas quanto ao seu modo ou disposição para expressar raiva, quando criticados ou tratados injustamente pelos outros.

Estes resultados de *Traço de Raiva*, *Traço de Raiva Temperamento* e *Traço de Raiva Reacção*, permite-nos inferir que as diferenças relativamente ao *Traço de Raiva* se ficam a dever ao *Traço de Raiva Reacção*. As raparigas e rapazes são diferentes na predisposição para expressar a raiva, mais do que na propensão geral para experienciar ou expressar raiva sem ter havido provocação específica.

Na sub-escala *Raiva-In*, o valor de significância é de 0,248. Logo, não se rejeita a Hipótese nula, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas atribuídas ao sexo dos sujeitos.

O valor de significância é de 0,031 para a sub-escala *Raiva-Out*. Logo, rejeita-se a Hipótese nula, isto é, existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas no modo como expressam raiva em relação a objectos ou pessoas.

Nas sub-escalas *Controlo de Raiva* e *Expressão de Raiva*, os valores de significância são respectivamente 0,187 e 0,459. Logo, não se rejeita a Hipótese nula, ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas devido ao sexo dos sujeitos.

Assim, através da análise do Quadro 23 - Resultados do Teste-T para a Amostra Total de Rapazes e Raparigas, constatamos que existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas para as sub-escalas *Estado de Raiva*, *Traço de Raiva*, *Traço de Raiva Reacção* e *Raiva-Out*.

#### Quadro 24 – Estatística Descritiva para o 7º ano de escolaridade

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Estado de raiva	Masculino	49	14,12	7,18	1,03
	Feminino	42	12,12	2,94	,45
Traço de raiva	Masculino	49	17,73	4,74	,68
	Feminino	42	16,10	3,97	,61
Traço de raiva temperamento	Masculino	49	7,06	2,13	,30
	Feminino	42	6,55	1,67	,26
Traço de raiva reacção	Masculino	49	10,67	3,35	,48
	Feminino	42	9,55	3,10	,48
Raiva in	Masculino	49	16,20	4,57	,65
	Feminino	42	15,86	4,75	,73
Raiva out	Masculino	49	14,71	4,52	,65
	Feminino	42	13,86	4,12	,64
Controlo da raiva	Masculino	49	19,65	5,36	,77
	Feminino	42	20,81	5,37	,83
Expressão Raiva	Masculino	49	27,27	10,71	1,53
	Feminino	42	24,90	9,72	1,50

a. Escolaridade = 7

Pela análise do Quadro 24 – Estatística Descritiva para o 7º ano de escolaridade, podemos observar a Média e Desvio Padrão para cada sub-escala comparativamente a rapazes e raparigas.

Através do Quadro 25 – Resultados do Teste-T para o 7º ano de escolaridade (apresentado a seguir) iremos poder constatar quais as sub-escalas em que existem diferenças estatisticamente significativas ou naquelas em que estas não ocorrem.

Procederemos, então, à apresentação e análise do Quadro 25 a fim de testar a Hipótese “Existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas do 7º ano, quanto ao Estado, Traço e Expressão de Raiva”.

**Quadro 25 – Resultados do Teste-T para o 7º ano de escolaridade**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Estado de raiva	Equal variances assumed	1,690	89	,095	2,00
	Equal variances not assumed	1,786	65,669	,079	2,00
Traço de raiva	Equal variances assumed	1,771	89	,080	1,64
	Equal variances not assumed	1,795	88,965	,076	1,64
Traço de raiva temperamento	Equal variances assumed	1,266	89	,209	,51
	Equal variances not assumed	1,290	88,378	,201	,51
Traço de raiva reacção	Equal variances assumed	1,653	89	,102	1,13
	Equal variances not assumed	1,663	88,450	,100	1,13
Raiva in	Equal variances assumed	,355	89	,724	,35
	Equal variances not assumed	,354	85,782	,724	,35
Raiva out	Equal variances assumed	,939	89	,350	,86
	Equal variances not assumed	,946	88,659	,347	,86
Controlo da raiva	Equal variances assumed	-1,025	89	,308	-1,16
	Equal variances not assumed	-1,025	86,811	,308	-1,16
Expressão Raiva	Equal variances assumed	1,093	89	,277	2,36
	Equal variances not assumed	1,102	88,689	,274	2,36

Através da análise do Quadro 25 - Resultados do Teste-T para o 7º ano de escolaridade, e tendo como referência o nível de significância 0,05 podemos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas de 7º ano quanto ao Estado, Traço e Expressão de Raiva. Isto fica-se a dever ao facto de o valor de significância nunca ser inferior a 0,05, logo não se rejeita a Hipótese nula.

### Quadro 26 – Estatística Descritiva para o 8º ano de escolaridade

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Estado de raiva	Masculino	56	12,54	4,54	,61
	Feminino	31	11,23	2,01	,36
Traço de raiva	Masculino	56	16,88	3,75	,50
	Feminino	31	15,39	2,96	,53
Traço de raiva temperamento	Masculino	56	6,46	1,50	,20
	Feminino	31	6,03	1,47	,26
Traço de raiva reacção	Masculino	56	10,41	3,12	,42
	Feminino	31	9,35	2,44	,44
Raiva in	Masculino	56	15,27	3,74	,50
	Feminino	31	15,26	4,43	,80
Raiva out	Masculino	56	14,02	3,46	,46
	Feminino	31	14,23	3,54	,64
Controlo da raiva	Masculino	56	21,30	5,41	,72
	Feminino	31	20,74	4,54	,82
Expressão Raiva	Masculino	56	23,98	9,44	1,26
	Feminino	31	24,74	9,71	1,74

a. Escolaridade = 8

Pela análise do Quadro 26 – Estatística Descritiva para o 8º ano de escolaridade, podemos observar a Média e Desvios Padrão para cada sub-escala comparativamente a rapazes e raparigas.

Através do Quadro 27 – Resultados do Teste-T para o 8º ano de escolaridade (apresentado a seguir), iremos poder constatar quais as sub-escalas em que existem diferenças estatisticamente significativas ou naquelas em que estas não ocorrem.

Procederemos, então, à apresentação e análise do Quadro 27 a fim de testar a Hipótese “Existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas do 8º ano, quanto ao Estado, Traço e Expressão de Raiva”.

**Quadro 27 – Resultados do Teste-T para o 8º ano de escolaridade**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Estado de raiva	Equal variances assumed	1,524	85	,131	1,31
	Equal variances not assumed	1,856	82,038	,067	1,31
Traço de raiva	Equal variances assumed	1,904	85	,060	1,49
	Equal variances not assumed	2,036	74,697	,045	1,49
Traço de raiva temperamento	Equal variances assumed	1,295	85	,199	,43
	Equal variances not assumed	1,302	63,094	,198	,43
Traço de raiva reacção	Equal variances assumed	1,627	85	,108	1,06
	Equal variances not assumed	1,744	75,195	,085	1,06
Raiva in	Equal variances assumed	,011	85	,991	9,79E-03
	Equal variances not assumed	,010	53,723	,992	9,79E-03
Raiva out	Equal variances assumed	-,266	85	,791	-,21
	Equal variances not assumed	-,265	60,897	,792	-,21
Controlo da raiva	Equal variances assumed	,490	85	,626	,56
	Equal variances not assumed	,515	71,630	,608	,56
Expressão Raiva	Equal variances assumed	-,356	85	,723	-,76
	Equal variances not assumed	-,353	60,587	,725	-,76

Através da análise do Quadro 27 - Resultados do Teste-T para o 8º ano de escolaridade, e tendo como referência o nível de significância 0,05 podemos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas de 8º ano quanto ao Estado, Traço e Expressão de Raiva. Isto fica-se a dever ao facto de o valor de significância nunca ser inferior a 0,05, logo não se rejeita a Hipótese nula.

### Quadro 28 – Estatística Descritiva para o 9º ano de escolaridade

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Estado de raiva	Masculino	51	12,84	4,02	,56
	Feminino	33	11,97	2,74	,48
Traço de raiva	Masculino	51	18,14	4,25	,60
	Feminino	33	16,82	3,39	,59
Traço de raiva temperamento	Masculino	51	7,25	2,19	,31
	Feminino	33	6,61	1,25	,22
Traço de raiva reacção	Masculino	51	10,88	2,71	,38
	Feminino	33	10,21	2,97	,52
Raiva in	Masculino	51	16,12	3,81	,53
	Feminino	33	16,18	4,16	,72
Raiva out	Masculino	51	16,02	4,36	,61
	Feminino	33	15,15	3,15	,55
Controlo da raiva	Masculino	51	19,71	4,62	,65
	Feminino	33	20,03	4,67	,81
Expressão Raiva	Masculino	51	28,43	9,67	1,35
	Feminino	33	27,30	7,14	1,24

a. Escolaridade = 9

Pela análise do Quadro 28 – Estatística Descritiva para o 9º ano de escolaridade, podemos observar a Média e Desvio Padrão para cada sub-escala comparativamente a rapazes e raparigas.

Através do Quadro 29 – Resultados do Teste-T para o 9º ano de escolaridade (apresentado a seguir), iremos poder constatar quais as sub-escalas em que existem diferenças estatisticamente significativas ou naquelas em que estas não ocorrem.

Procederemos, então, à apresentação e análise do Quadro 29 a fim de testar a Hipótese: "Existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas do 9º ano, quanto ao Estado, Traço e Expressão de Raiva".

**Quadro 29 – Resultados do Teste-T para o 9º ano de escolaridade**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Estado de raiva	Equal variances assumed	1,094	82	,277	,87
	Equal variances not assumed	1,184	81,715	,240	,87
Traço de raiva	Equal variances assumed	1,500	82	,138	1,32
	Equal variances not assumed	1,574	78,388	,119	1,32
Traço de raiva temperamento	Equal variances assumed	1,546	82	,126	,65
	Equal variances not assumed	1,727	80,941	,088	,65
Traço de raiva reacção	Equal variances assumed	1,067	82	,289	,67
	Equal variances not assumed	1,046	63,969	,300	,67
Raiva in	Equal variances assumed	-,073	82	,942	-6,42E-02
	Equal variances not assumed	-,071	64,082	,943	-6,42E-02
Raiva out	Equal variances assumed	,988	82	,326	,87
	Equal variances not assumed	1,058	80,887	,293	,87
Controlo da raiva	Equal variances assumed	-,313	82	,755	-,32
	Equal variances not assumed	-,312	67,946	,756	-,32
Expressão Raiva	Equal variances assumed	,576	82	,566	1,13
	Equal variances not assumed	,614	80,476	,541	1,13

Através da análise do Quadro 29 - Resultados do Teste-T para o 9º ano de escolaridade, e tendo como referência o nível de significância 0,05 podemos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas de 9º ano quanto ao Estado, Traço e Expressão de Raiva. Isto fica-se a dever ao facto de o valor de significância nunca ser inferior a 0,05, logo não se rejeita a Hipótese nula.

### Quadro 30 – Estatística Descritiva para o 10º ano do Ensino Secundário

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Estado de raiva	Masculino	43	13,91	5,17	,79
	Feminino	39	12,54	3,76	,60
Traço de raiva	Masculino	43	17,12	3,70	,56
	Feminino	39	16,82	3,80	,61
Traço de raiva temperamento	Masculino	43	6,81	1,75	,27
	Feminino	39	6,64	1,78	,29
Traço de raiva reacção	Masculino	43	10,30	2,70	,41
	Feminino	39	10,18	2,69	,43
Raiva in	Masculino	43	17,30	4,95	,75
	Feminino	39	15,13	4,96	,79
Raiva out	Masculino	43	15,33	4,31	,66
	Feminino	39	13,33	3,53	,56
Controlo da raiva	Masculino	43	20,88	5,02	,77
	Feminino	39	20,95	4,78	,77
Expressão Raiva	Masculino	43	27,74	8,49	1,29
	Feminino	39	23,51	8,25	1,32

a. Escolaridade = 10

Pela análise do Quadro 30 – Estatística Descritiva para o 10º ano do Ensino Secundário, podemos observar a Média e Desvio Padrão para cada sub-escala comparativamente a rapazes e raparigas.

Através do Quadro 31 – Resultados do Teste-T para o 10º ano do Ensino Secundário (apresentado a seguir), iremos poder constatar

quais as sub-escalas em que existem diferenças estatisticamente significativas ou naquelas em que estas não ocorrem.

Procederemos, então, à apresentação e análise do Quadro 31 a fim de testar a Hipótese “Existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas do 10º ano, quanto ao Estado, Traço e Expressão de Raiva”.

**Quadro 31 – Resultados do Teste-T para o 10º ano do Ensino Secundário**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Estado de raiva	Equal variances assumed	1,358	80	,178	1,37
	Equal variances not assumed	1,379	76,510	,172	1,37
Traço de raiva	Equal variances assumed	,356	80	,722	,30
	Equal variances not assumed	,356	78,766	,723	,30
Traço de raiva temperamento	Equal variances assumed	,443	80	,659	,17
	Equal variances not assumed	,442	78,889	,659	,17
Traço de raiva reacção	Equal variances assumed	,206	80	,837	,12
	Equal variances not assumed	,206	79,233	,837	,12
Raiva in	Equal variances assumed	1,985	80	,051	2,17
	Equal variances not assumed	1,984	79,197	,051	2,17
Raiva out	Equal variances assumed	2,276	80	,026	1,99
	Equal variances not assumed	2,298	79,185	,024	1,99
Controlo da raiva	Equal variances assumed	-,060	80	,952	-6,50E-02
	Equal variances not assumed	-,060	79,794	,952	-6,50E-02
Expressão Raiva	Equal variances assumed	2,285	80	,025	4,23
	Equal variances not assumed	2,288	79,607	,025	4,23

Através da análise do Quadro 31 e tendo como referência o nível de significância de 0,05 poderemos verificar as situações em que há ou não diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos relativamente ao Estado, Traço e Expressão de Raiva.

Não se rejeita a Hipótese Nula, isto é, não há diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, uma vez que o valor de significância é sempre superior a 0,05 nas seguintes sub-escalas: *Estado de Raiva*, *Traço de Raiva*, *Traço de Raiva Temperamento*, *Traço de Raiva Reacção* e *Controlo de Raiva*.

Relativamente à sub-escala *Raiva-In*, o valor de significância é de 0,051, está no limite de 0,05; por isso não se rejeita a Hipótese nula, o que representa que não há diferenças estatisticamente significativas. No entanto, chamamos a atenção para o facto de existir, provavelmente, uma certa tendência para uma eventual possibilidade de ocorrerem diferenças entre os rapazes e as raparigas de 10º ano relativamente ao modo e frequência com que os seus sentimentos de raiva são guardados, contidos ou reprimidos.

No que diz respeito às sub-escalas *Raiva-Out* e *Expressão de Raiva*, existem diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas de 10º ano. Deste modo, rejeita-se a Hipótese nula, isto é, existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas face ao modo como expressam raiva em relação a objectos ou pessoas que os rodeiam nos seus vários contextos de vida. Sendo o valor de significância de 0,026.

Quanto à *Expressão de Raiva*, cujo valor de significância é de 0,025, podemos rejeitar a Hipótese nula, isto é, assumir que há diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas de 10º ano quanto ao nível de frequência com que a raiva é expressa, independentemente da direcção dessa expressão.

**Quadro 32 – Estatística Descritiva para o 11º ano do Ensino Secundário**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Estado de raiva	Masculino	59	14,76	6,80	,89
	Feminino	46	11,93	3,64	,54
Traço de raiva	Masculino	59	17,58	3,31	,43
	Feminino	46	17,17	3,38	,50
Traço de raiva temperamento	Masculino	59	6,88	1,51	,20
	Feminino	46	6,85	1,49	,22
Traço de raiva reacção	Masculino	59	10,69	2,37	,31
	Feminino	46	10,33	2,56	,38
Raiva in	Masculino	59	17,08	4,09	,53
	Feminino	46	16,89	4,69	,69
Raiva out	Masculino	59	15,34	3,99	,52
	Feminino	46	15,22	3,31	,49
Controlo da raiva	Masculino	59	20,64	4,95	,64
	Feminino	46	19,30	5,75	,85
Expressão Raiva	Masculino	59	27,78	8,35	1,09
	Feminino	46	28,80	9,11	1,34

a. Escolaridade = 11

Pela análise do Quadro 32 – Estatística Descritiva para o 11º ano do Ensino Secundário, podemos observar a Média e Desvio Padrão para cada sub-escala comparativamente a rapazes e raparigas.

Através do Quadro 33 – Resultados do Teste-T para o 11º ano do Ensino Secundário (apresentado a seguir), iremos poder constatar quais as sub-escalas em que existem diferenças estatisticamente significativas ou naquelas em que estas não ocorrem.

Procederemos, então, à apresentação e análise do Quadro 33 a fim de testar a Hipótese: "Existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas do 11º ano, quanto ao Estado, Traço e Expressão de Raiva".

**Quadro 33 – Resultados do Teste-T para o 11º ano do Ensino Secundário**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Estado de raiva	Equal variances assumed	2,550	103	,012	2,83
	Equal variances not assumed	2,733	92,340	,008	2,83
Traço de raiva	Equal variances assumed	,613	103	,541	,40
	Equal variances not assumed	,611	95,898	,542	,40
Traço de raiva temperamento	Equal variances assumed	,114	103	,910	3,35E-02
	Equal variances not assumed	,114	97,425	,910	3,35E-02
Traço de raiva reacção	Equal variances assumed	,764	103	,447	,37
	Equal variances not assumed	,757	93,143	,451	,37
Raiva in	Equal variances assumed	,225	103	,822	,19
	Equal variances not assumed	,222	89,764	,825	,19
Raiva out	Equal variances assumed	,167	103	,868	,12
	Equal variances not assumed	,171	102,548	,865	,12
Controlo da raiva	Equal variances assumed	1,282	103	,203	1,34
	Equal variances not assumed	1,259	89,026	,211	1,34
Expressão Raiva	Equal variances assumed	-,600	103	,550	-1,02
	Equal variances not assumed	-,593	92,431	,555	-1,02

Através da análise do Quadro 33 e tendo como referência o nível de significância de 0,05, poderemos verificar as situações em que há ou não diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos relativamente ao Estado, Traço e Expressão de Raiva.

À excepção de uma, em todas as outras sub-escalas o valor de significância é superior a 0,05. Estes valores indicam que não se rejeita a Hipótese nula, isto é, não há diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas.

O valor de significância é de 0,012 para a sub-escala *Estado de Raiva*. Logo, rejeita-se a Hipótese nula, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas quanto à intensidade dos seus sentimentos de raiva num determinado momento.

**Quadro 34 – Estatística Descritiva para o 12º ano do Ensino Secundário**

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Estado de raiva	Masculino	55	13,18	4,03	,54
	Feminino	48	11,67	3,24	,47
Traço de raiva	Masculino	55	16,78	3,32	,45
	Feminino	48	16,69	3,91	,56
Traço de raiva temperamento	Masculino	55	6,60	1,86	,25
	Feminino	48	6,92	1,87	,27
Traço de raiva reacção	Masculino	55	10,18	2,44	,33
	Feminino	48	9,77	2,73	,39
Raiva in	Masculino	55	17,44	4,35	,59
	Feminino	48	16,94	3,87	,56
Raiva out	Masculino	55	15,58	3,62	,49
	Feminino	48	14,75	3,46	,50
Controlo da raiva	Masculino	55	22,18	5,04	,68
	Feminino	48	19,58	4,85	,70
Expressão Raiva	Masculino	55	26,84	8,22	1,11
	Feminino	48	28,10	7,55	1,09

a. Escolaridade = 12

Pela análise do Quadro 34 – Estatística Descritiva para o 12º ano do Ensino Secundário, podemos observar a Média e Desvio Padrão para cada sub-escala comparativamente a rapazes e raparigas.

Através do Quadro 35 – Resultados do Teste-T para o 12º ano do Ensino Secundário (apresentado a seguir), iremos poder constatar quais as sub-escalas em que existem diferenças estatisticamente significativas ou naquelas em que estas não ocorrem.

Procederemos, então, à apresentação e análise do Quadro 35 a fim de testar a Hipótese: “Existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas do 12º ano, quanto ao Estado, Traço e Expressão de Raiva”.

**Quadro 35 – Resultados do Teste-T para o 12º ano do Ensino Secundário**

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Estado de raiva	Equal variances assumed	2,082	101	,040	1,52
	Equal variances not assumed	2,113	100,337	,037	1,52
Traço de raiva	Equal variances assumed	,132	101	,895	9,43E-02
	Equal variances not assumed	,131	92,797	,896	9,43E-02
Traço de raiva temperamento	Equal variances assumed	-,860	101	,392	-,32
	Equal variances not assumed	-,860	99,063	,392	-,32
Traço de raiva reacção	Equal variances assumed	,807	101	,421	,41
	Equal variances not assumed	,801	95,032	,425	,41
Raiva in	Equal variances assumed	,612	101	,542	,50
	Equal variances not assumed	,616	100,956	,539	,50
Raiva out	Equal variances assumed	1,186	101	,238	,83
	Equal variances not assumed	1,190	100,162	,237	,83
Controlo da raiva	Equal variances assumed	2,656	101	,009	2,60
	Equal variances not assumed	2,663	100,019	,009	2,60
Expressão Raiva	Equal variances assumed	-,811	101	,420	-1,27
	Equal variances not assumed	-,815	100,720	,417	-1,27

Através da análise do Quadro 35 e tendo como referência o nível de significância 0,05 poderemos verificar a situação e que há ou não diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos, relativamente ao Estado, Traço e Expressão de Raiva.

À excepção de duas, em todas as outras sub-escalas o valor de significância é superior a 0,05. Estes valores indicam que não se rejeita a Hipótese nula, isto é, não há diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas.

O valor de significância é de 0,040 para a sub-escala *Estado de Raiva*. Logo, rejeita-se a Hipótese nula, ou seja, há diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas quanto à intensidade dos seus sentimentos de raiva num determinado momento.

Para a segunda sub-escala em questão – *Controlo de Raiva* – o valor de significância é de 0,09. Logo, rejeita-se a Hipótese nula, ou seja, existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas de 12º ano face ao *Controlo de Expressão de Raiva*.

Da análise efectuada através do Teste-T, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas nas situações seguintes:

Quando trabalhada o total da amostra, 313 rapazes e 239 raparigas, encontraram-se diferenças:

- Estado de Raiva (0,000)
- Traço de Raiva (0,012)
- Traço de Raiva Reacção (0,010)
- Raiva-Out (0,031)

Quando trabalhados os níveis de escolaridade, cada um correspondendo a um grupo subdividido entre rapazes e raparigas, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das sub-escalas da STAXI nos três primeiros anos estudados (7º, 8º e 9º ano de escolaridade).

No grupo de 10º ano, as diferenças significativas encontradas entre rapazes e raparigas, foram nas sub-escalas *Raiva-Out* (0,026) e *Expressão de Raiva* (0,025). Havendo, no entanto, a salientar o caso da sub-escala *Raiva-In* com 0,051.

Relativamente ao grupo de 11º ano, existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas na sub-escala *Estrado de Raiva* (0,012).

E no grupo correspondente ao 12º ano, as diferenças entre rapazes e raparigas mostraram-se estatisticamente significativas em duas sub-escalas: *Estado de Raiva* (0,040) e *Controlo de Raiva* (0,009).

### 3 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANOVA PARA GRUPO DE RAPAZES E GRUPO DE RAPARIGAS

Num primeiro momento procederemos à análise dos valores de significância que nos permitem encontrar, ou não, diferenças estatisticamente significativas para o total dos rapazes tendo em conta os vários níveis de escolaridade, e de seguida, o total das raparigas relativo aos vários níveis de escolaridade.

Procederemos, então, à formulação da Hipótese que pretendemos testar: "Existem diferenças estatisticamente significativas nos rapazes face ao Estado, Traço e Expressão de Raiva, consoante o seu nível de escolaridade".

**Quadro 36 – Apresentação dos resultados da ANOVA para toda a amostra masculina**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Estado de raiva	Between Groups	198,845	5	39,769	1,342	,246
	Within Groups	9096,427	307	29,630		
	Total	9295,272	312			
Traço de raiva	Between Groups	74,557	5	14,911	1,004	,415
	Within Groups	4559,922	307	14,853		
	Total	4634,479	312			
Traço de raiva temperamento	Between Groups	22,378	5	4,476	1,336	,249
	Within Groups	1028,312	307	3,350		
	Total	1050,690	312			
Traço de raiva reação	Between Groups	18,636	5	3,727	,478	,793
	Within Groups	2393,383	307	7,796		
	Total	2412,019	312			
Raiva in	Between Groups	191,863	5	38,373	2,134	,061
	Within Groups	5519,409	307	17,979		
	Total	5711,272	312			
Raiva out	Between Groups	133,323	5	26,665	1,637	,150
	Within Groups	5002,007	307	16,293		
	Total	5135,329	312			
controlo da raiva	Between Groups	245,891	5	49,178	1,909	,093
	Within Groups	7909,655	307	25,764		
	Total	8155,546	312			
expressão Raiva	Between Groups	678,482	5	135,696	1,615	,156
	Within Groups	25800,892	307	84,042		
	Total	26479,374	312			

a. Sexo = Masculino

Pela análise do Quadro 36 - Apresentação dos resultados da ANOVA para toda a amostra masculina, podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas nos rapazes dos vários níveis de escolaridade, uma vez que os valores de significância são sempre superiores a 0,05. Logo, não se rejeita a Hipótese nula.

Salientamos, no entanto, o valor de significância na sub-escala *Raiva-In* de 0,061 que é um resultado bastante próximo de 0,05.

Poderemos pôr como ressalva a possível eventualidade de existir alguma heterogeneidade entre os rapazes de diferentes níveis de ensino quanto à frequência com que os seus sentimentos de raiva são guardados, contidos ou reprimidos.

Formulação da Hipótese que pretendemos testar: "Existem diferenças estatisticamente significativas nas raparigas face ao Estado, Traço e Expressão de Raiva consoante o seu nível de escolaridade".

**Quadro 37 – Apresentação dos resultados da ANOVA para toda a amostra feminina**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Estado de raiva	Between Groups	34,687	5	6,937	,690	,631
	Within Groups	2341,957	233	10,051		
	Total	2376,644	238			
Traço de raiva	Between Groups	74,649	5	14,930	1,137	,341
	Within Groups	3058,548	233	13,127		
	Total	3133,197	238			
Traço de raiva temperamento	Between Groups	17,503	5	3,501	1,329	,253
	Within Groups	613,827	233	2,634		
	Total	631,331	238			
Traço de raiva reacção	Between Groups	29,807	5	5,961	,782	,563
	Within Groups	1775,348	233	7,620		
	Total	1805,155	238			
Raiva in	Between Groups	123,866	5	24,773	1,229	,296
	Within Groups	4695,615	233	20,153		
	Total	4819,481	238			
Raiva out	Between Groups	112,573	5	22,515	1,798	,114
	Within Groups	2918,297	233	12,525		
	Total	3030,870	238			
Controlo da raiva	Between Groups	102,579	5	20,516	,802	,549
	Within Groups	5960,685	233	25,582		
	Total	6063,264	238			
Expressão Raiva	Between Groups	936,365	5	187,273	2,516	,031
	Within Groups	17339,986	233	74,421		
	Total	18276,351	238			

a. Sexo = Feminino

Através da análise do Quadro 37 - Apresentação dos resultados da ANOVA para toda a amostra feminina, verificamos que, com uma excepção, não existem diferenças estatisticamente significativas nas raparigas dos vários níveis de escolaridade, uma vez que os valores de significância são sempre superiores a 0,05. Logo, não se rejeita a Hipótese nula.

A excepção existe na sub-escala *Expressão de Raiva*, onde o valor de significância é de 0,031, sendo que assim podemos rejeitar a Hipótese

nula, isto é, assumir que existem diferenças estatisticamente significativas nas raparigas , tendo em conta os níveis de escolaridade, na frequência com que os seus sentimentos de raiva são expressos, independentemente da direcção dessa expressão.

#### **4 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANOVA PARA A TOTALIDADE DA NOSSA AMOSTRA**

Num primeiro momento procederemos à apresentação e análise dos valores de significância que nos permitem encontrar, ou não, diferenças estatisticamente significativas para todo o grupo de sujeitos da nossa amostra (552).

De seguida apresentamos e analisamos os Post Hoc das sub-escalas onde foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, a fim de detectarmos o âmbito de relação entre os níveis de escolaridade nessas referidas sub-escalas.

Procederemos, então, à formulação da Hipótese que pretendemos testar: "Existem diferenças estatisticamente significativas nos sujeitos face ao Estado, Traço e Expressão da Raiva consoante o seu nível de escolaridade".

**Quadro 38 – Apresentação dos resultados da ANOVA para toda a nossa amostra**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Estado de raiva	Between Groups	149,992	5	29,998	1,378	,231
	Within Groups	11882,528	546	21,763		
	Total	12032,520	551			
Traço de raiva	Between Groups	93,440	5	18,688	1,314	,256
	Within Groups	7764,494	546	14,221		
	Total	7857,935	551			
Traço de raiva temperamento	Between Groups	24,025	5	4,805	1,577	,165
	Within Groups	1663,475	546	3,047		
	Total	1687,500	551			
Traço de raiva reacção	Between Groups	31,637	5	6,327	,815	,539
	Within Groups	4236,798	546	7,760		
	Total	4268,435	551			
Raiva in	Between Groups	234,501	5	46,900	2,481	,031
	Within Groups	10321,845	546	18,904		
	Total	10556,346	551			
Raiva out	Between Groups	183,742	5	36,748	2,492	,030
	Within Groups	8052,170	546	14,748		
	Total	8235,911	551			
Controlo da raiva	Between Groups	135,439	5	27,088	1,047	,389
	Within Groups	14128,532	546	25,876		
	Total	14263,971	551			
Expressão Raiva	Between Groups	1062,029	5	212,406	2,652	,022
	Within Groups	43738,427	546	80,107		
	Total	44800,457	551			

Pela leitura do Quadro 38 - Apresentação dos resultados da ANOVA para toda a nossa amostra, verificamos que nas sub-escalas seguintes, o valor de significância é superior a 0,05, portanto, não existem diferenças estatisticamente significativas: *Estado de Raiva* (0,231), *Traço de Raiva* (0,256), *Traço de Raiva Temperamento* (0,165), *Traço de Raiva Reacção* (0,539) e *Controlo de Raiva* (0,389).

Relativamente à sub-escala *Raiva-In*, o valor de significância é de 0,031, por isso rejeita-se a Hipótese nula, o que representa que há diferenças significativas. Os grupos de sujeitos correspondendo a níveis de escolaridade diferentes, assumem frequências diferentes

com que os seus sentimentos de raiva são guardados, contidos e reprimidos.

No que se refere à sub-escala *Raiva-Out*, existem diferenças significativas entre alguns níveis de escolaridade. Deste modo, rejeita-se a Hipótese nula, isto é, existem diferenças entre os sujeitos de níveis de escolaridade diferentes face ao modo como expressam os seus sentimentos de raiva em relação a objectos ou pessoas que os rodeiam nos vários contextos de vida. Sendo o valor de significância 0,030.

Quanto à *Expressão de Raiva*, cujo valor de significância é de 0,022, podemos rejeitar a Hipótese nula, isto é, assumir que há diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos pertencentes a grupos de níveis de escolaridade diferentes quanto à frequência com que a raiva é expressa, independentemente da direcção dessa expressão.

**Quadro 39 – Apresentação dos resultados dos Post Hoc da sub-  
escala *Raiva-In* e *Raiva-Out***

Dependent Variable		(I) Escolaridade	(J) Escolaridade	Sig.	95% Confidence Interval
					Lower Bound
Raiva in	Tukey HSD	7	8	,839	-1,08
			9	1,000	-1,97
			10	,999	-2,11
			11	,641	-2,73
			12	,431	-2,94
		8	7	,839	-2,64
			9	,774	-2,77
			10	,664	-2,91
			11	,065	-3,53
			12	,027	-3,74
		9	7	1,000	-1,78
			8	,774	-1,02
			10	1,000	-2,05
			11	,759	-2,67
			12	,559	-2,88
		10	7	,999	-1,66
			8	,664	-,90
			9	1,000	-1,80
			11	,864	-2,56
			12	,694	-2,77
		11	7	,641	-,82
			8	,065	-6,07E-02
			9	,759	-,96
			10	,864	-1,09
12	,999		-1,92		
12	7	,431	-,62		
	8	,027	,14		
	9	,559	-,76		
	10	,694	-,90		
	11	,999	-1,51		

Quadro 39 (cont)

Dependent Variable		(I) Escolaridade	(J) Escolaridade	Sig.	95% Confidence Interval
					Lower Bound
Raiva in	Scheffe	7	8	,921	-1,40
			9	1,000	-2,30
			10	1,000	-2,44
			11	,798	-3,04
			12	,633	-3,25
		8	7	,921	-2,96
			9	,883	-3,10
			10	,813	-3,24
			11	,183	-3,84
			12	,097	-4,05
		9	7	1,000	-2,10
			8	,883	-1,34
			10	1,000	-2,38
			11	,874	-2,98
			12	,738	-3,20
		10	7	1,000	-1,99
			8	,813	-1,23
			9	1,000	-2,13
			11	,934	-2,87
			12	,833	-3,08
		11	7	,798	-1,12
			8	,183	-,37
			9	,874	-1,27
			10	,934	-1,41
12	1,000		-2,22		
12	7	,633	-,93		
	8	,097	-,17		
	9	,738	-1,07		
	10	,833	-1,21		
	11	1,000	-1,81		
Raiva out	Tukey HSD	7	8	,999	-1,41
			9	,178	-3,02
			10	1,000	-1,73
			11	,493	-2,53
			12	,609	-2,45
		8	7	,999	-1,87
			9	,075	-3,26
			10	,997	-1,97
			11	,265	-2,78
			12	,359	-2,70
		9	7	,178	-,30
			8	,075	-8,74E-02
			10	,246	-,40
		11	,982	-1,21	
		12	,956	-1,12	

Quadro 39 (cont)

Dependent Variable		(I) Escolaridade	(J) Escolaridade	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	
Raiva out	Tukey HSD	10	7	1,000	-1,61	
			8	,997	-1,40	
			9	,246	-3,00	
			11	,596	-2,52	
			12	,705	-2,44	
		11	7	,493	-,60	
			8	,265	-,39	
			9	,982	-1,99	
			10	,596	-,71	
			12	1,000	-1,43	
		12	7	,609	-,70	
			8	,359	-,49	
			9	,956	-2,09	
			10	,705	-,80	
			11	1,000	-1,61	
		Scheffe	7	8	1,000	-1,70
				9	,362	-3,30
				10	1,000	-2,01
	11			,686	-2,80	
	12			,775	-2,72	
	8		7	1,000	-2,15	
			9	,202	-3,55	
			10	,999	-2,26	
			11	,468	-3,05	
			12	,567	-2,97	
	9		7	,362	-,58	
			8	,202	-,38	
			10	,447	-,69	
			11	,993	-1,48	
			12	,981	-1,40	
	10		7	1,000	-1,89	
			8	,999	-1,69	
			9	,447	-3,29	
		11	,765	-2,80		
		12	,840	-2,71		
	11	7	,686	-,87		
8		,468	-,67			
9		,993	-2,27			
10		,765	-,98			
12		1,000	-1,69			
12	7	,775	-,97			
	8	,567	-,77			
	9	,981	-2,37			
	10	,840	-1,08			
	11	1,000	-1,87			

Para a sub-escala *Raiva-In*, as diferenças estatisticamente significativas ocorrem entre os sujeitos pertencentes ao 8º ano e os de 12º ano. Conclusão possível de verificar através da leitura do Quadro 39 - Apresentação dos resultados dos Post Hoc da sub-escala *Raiva-In* e *Raiva-Out*, em que o valor de significância inferior a 0,05 é no cruzamento de 8º ano com 12º ano (0,027).

#### Quadro 40 – Apresentação do reagrupamento dos níveis de escolaridade em análise

Escolaridade	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Tukey HSD <sup>a,b</sup>			
8	87	15,26	
7	91	16,04	16,04
9	84	16,14	16,14
10	82	16,27	16,27
11	105	17,00	17,00
12	103		17,20
Sig.		,076	,465
Scheffe <sup>a,b</sup>			
8	87	15,26	
7	91	16,04	
9	84	16,14	
10	82	16,27	
11	105	17,00	
12	103	17,20	
Sig.		,108	

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 91,164.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Esta constatação fica ainda mais clara através da leitura do Quadro 40 - Apresentação do reagrupamento dos níveis de escolaridade em análise, em que os diferentes níveis de escolaridade são agrupados, sendo que todos pertencem aos dois agrupamentos, à exceção de no primeiro caso, o 12º ano e no segundo agrupamento o 8º ano.

Para a sub-escala *Raiva-Out*, não é possível através da leitura do Quadro 39 - Apresentação dos resultados dos Post Hoc da sub-escala *Raiva-In* e *Raiva-Out*, encontrar nenhum valor de significância inferior a 0,05. O valor de significância que mais se aproxima de 0,05 é 0,075 encontrado no cruzamento entre o 8º e o 9º ano.

#### Quadro 41 – Apresentação do reagrupamento dos grupos de níveis de escolaridade em análise

	Escolaridade	N	Subset for alpha = .05
			1
Tukey HSD <sup>a,b</sup>	8	87	14,09
	7	91	14,32
	10	82	14,38
	12	103	15,19
	11	105	15,29
	9	84	15,68
	Sig.		
Scheffe <sup>a,b</sup>	8	87	14,09
	7	91	14,32
	10	82	14,38
	12	103	15,19
	11	105	15,29
	9	84	15,68
	Sig.		

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 91,164.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Efectivamente, constatamos que, quer segundo o modelo Tukey, quer segundo o modelo Scheffe a reorganização dos 6 grupos de níveis de escolaridade diferentes, faz-se sempre em apenas um agrupamento

**Quadro 42 – Apresentação dos resultados dos Post Hoc da sub-  
escala Expressão de Raiva**

Dependent Variable		(I) Escolaridade	(J) Escolaridade	Sig.	95% Confidence Interval
					Lower Bound
Expressão Raiva	Tukey HSD	7	8	,707	-1,90
			9	,764	-5,67
			10	1,000	-3,44
			11	,598	-5,71
			12	,927	-4,92
		8	7	,707	-5,75
			9	,070	-7,64
			10	,892	-5,40
			11	,027	-7,67
			12	,144	-6,89
		9	7	,764	-2,05
			8	,070	-,17
			10	,583	-1,70
			11	1,000	-3,97
			12	,998	-3,19
		10	7	1,000	-4,33
			8	,892	-2,45
			9	,583	-6,22
			11	,406	-6,26
			12	,796	-5,47
		11	7	,598	-1,60
			8	,027	,28
			9	1,000	-3,49
			10	,406	-1,26
12	,987		-2,74		
12	7	,927	-2,42		
	8	,144	-,54		
	9	,998	-4,31		
	10	,796	-2,08		
	11	,987	-4,34		

Quadro 42 (cont)

Dependent Variable		(I) Escolaridade	(J) Escolaridade	Sig.	95% Confidence Interval
					Lower Bound
Expressão Raiva	Scheffe	7	8	,842	-2,56
			9	,877	-6,33
			10	1,000	-4,11
			11	,767	-6,33
			12	,967	-5,55
		8	7	,842	-6,40
			9	,192	-8,31
			10	,949	-6,08
			11	,096	-8,31
			12	,314	-7,53
		9	7	,877	-2,71
			8	,192	-,84
			10	,756	-2,38
			11	1,000	-4,62
			12	,999	-3,83
		10	7	1,000	-5,00
			8	,949	-3,12
			9	,756	-6,90
			11	,611	-6,90
			12	,896	-6,12
		11	7	,767	-2,23
			8	,096	-,36
			9	1,000	-4,13
			10	,611	-1,91
12	,995		-3,34		
12	7	,967	-3,05		
	8	,314	-1,18		
	9	,999	-4,96		
	10	,896	-2,73		
	11	,995	-4,95		

No que se refere à sub-escala *Expressão de Raiva*, as diferenças estatisticamente significativas ocorrem entre os sujeitos pertencentes ao 8º ano de escolaridade e 11º ano. Conclusão esta possível de se verificar através da leitura do Quadro 42 - Apresentação dos resultados dos Post Hoc da sub-escala *Expressão de Raiva*, em que o

valor de significância inferior a 0,05 é no cruzamento de 8º com 11º ano (0,027).

### Quadro 43 – Apresentação do reagrupamento dos níveis de escolaridade em análise

Escolaridade	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Tukey HSD <sup>a,b</sup>			
8	87	24,25	
10	82	25,73	25,73
7	91	26,18	26,18
12	103	27,43	27,43
9	84	27,99	27,99
11	105		28,23
Sig.		,055	,412
Scheffe <sup>a,b</sup>			
8	87	24,25	
10	82	25,73	
7	91	26,18	
12	103	27,43	
9	84	27,99	
11	105	28,23	
Sig.		,111	

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- Uses Harmonic Mean Sample Size = 91,164.
- The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Esta constatação fica ainda mais clara através da leitura do Quadro 43 - Apresentação do reagrupamento dos níveis de escolaridade em análise, em que os diferentes níveis de escolaridade são agrupados, sendo que todos pertencem aos dois agrupamentos, à exceção de no primeiro caso, o 11º ano e no segundo agrupamento o 8º ano.

A análise dos Post Hoc revela o 8º ano como o grupo mais distinto, o que nos faz pensar que este corresponde exactamente ao ano de ensino identificado pelos professores como sendo o mais difícil.

**Quadro 44 – Resultados de Média, Desvios Padrão e Mediana da Aferição Portuguesa, para uma amostra de estudantes de ambos os sexos do 9º ao 12º ano**

Médias, Desvios Padrão e Medianas de uma amostra de estudantes de ambos os sexos, do 9º ao 12º ano

Escalas	N		Rapazes	Raparigas
Estado de Raiva	M=279	M	13,91	12,65
	F =339	DP	5,13	3,62
		Md	12,00	11,00
Traço de Raiva	M=272	M	20,09	19,88
	F =335	DP	4,84	4,65
		Md	20,00	19,00
Traço de Raiva Temperamento	M=276	M	6,63	6,95
	F =341	DP	2,05	2,22
		Md	6,00	6,00
Traço de Raiva-Reacção	M=277	M	9,66	9,34
	M=339	DP	2,72	2,44
		Md	10,00	9,00
Raiva-para dentro	M=275	M	16,40	16,75
	F =336	DP	3,99	4,17
		Md	16,00	16,00
Raiva-para fora	M=274	M	16,03	15,51
	F =341	DP	5,03	4,26
		Md	15,00	15,00
Controlo da Raiva	M=271	M	21,60	20,68
	F =337	DP	5,32	5,43
		Md	21,00	20,00
Expressão da Raiva	M=262	M	26,60	27,53
	F =328	DP	9,43	9,76
		Md	26,60	27,00

Quando se comparam as médias de ambos os sexos, Silva D., Campos R. e Prazeres N. (1999) autores da Aferição da STAXI para a População Portuguesa, verificam a ocorrência de diferenças significativas, nas escalas de *Estado de Raiva* ( $p < 0,01$ ), favorável aos rapazes, na sub-escala *Traço de Raiva Temperamento* ( $p < 0,05$ ) favorável às raparigas e na sub-escala *Controlo de Raiva* ( $p < 0,05$ ) favorável aos rapazes. Os autores da Aferição Portuguesa não encontraram outras diferenças significativas nas restantes escalas.

Os resultados obtidos no nosso estudo foram em alguns pontos, coincidentes com estes, no entanto, encontram-se algumas diferenças que valem a pena serem explicitamente referidas.

Quando se procedeu à comparação entre rapazes e raparigas para a totalidade da nossa amostra (Quadro 38), as diferenças estatisticamente significativas encontradas foram nas sub-escalas *Estado de Raiva*, *Traço de Raiva*, *Traço de Raiva Temperamento* e *Raiva-Out*.

Existem, para a globalidade da nossa amostra, duas sub-escalas em que se verificam diferenças estatisticamente significativas coincidentes com as da Aferição para a População Portuguesa. São estas, *Estado de Raiva* e *Traço de Raiva Temperamento*.

Quando procedemos à análise comparativa entre rapazes e raparigas para cada nível de escolaridade, constatámos que nos níveis de escolaridade correspondentes ao Ensino Básico, isto é, 7º, 8º e 9º ano, não se verificam diferenças em nenhuma das sub-escalas do STAXI.

Na análise referente ao 10º ano, encontram-se diferenças estatisticamente significativas em duas sub-escalas: *Raiva-Out* e *Expressão de Raiva*. Reportando-nos aos resultados obtidos pelos investigadores da Aferição Portuguesa, verificamos que estas diferenças não são coincidentes.

Ao pensarmos nas razões que poderão estar subjacentes a este facto, e sabendo que ambas as amostras são constituídas por adolescentes estudantes, retivemos a nossa atenção na característica idade. Efectivamente a média de idade da amostra da Aferição Portuguesa é de 16,04 anos nos rapazes e de 16,01 nas raparigas. Ora, na nossa amostra o grupo de 7º ao 9º ano (uma vez que não foram englobados os alunos que foram retidos no seu percurso escolar), a média de

idades é de 12, 13 e 14 anos, respectivamente. No 10º ano a idade dos sujeitos da amostra não ultrapassa nunca os 15 anos.

Com isto não queremos dizer que o simples pormenor idade é suficiente para originar estas diferenças.

No entanto, não deixam de ser curiosos estes resultados a ainda mais estimulantes quando na continuidade da nossa análise nos apercebermos que nos outros dois níveis de escolaridade referentes ao Ensino Secundário (11º e 12º ano) existem diferenças significativas coincidentes com as da Aferição, senão nas três sub-escalas, em pelo menos uma (11º ano) ou mesmo em duas sub-escalas (12º ano).

Assim, no 11º ano encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas na sub-escala *Estado de Raiva*. No 12º ano, estas diferenças mantêm-se para a sub-escala *Estado de Raiva* e surge também na sub-escala *Controlo de Raiva*.

Efectivamente, a média de idades da mostra utilizada na Aferição Portuguesa e as idades dos sujeitos que constituem a nossa amostra, referente ao 11º e 12º ano, são semelhantes.

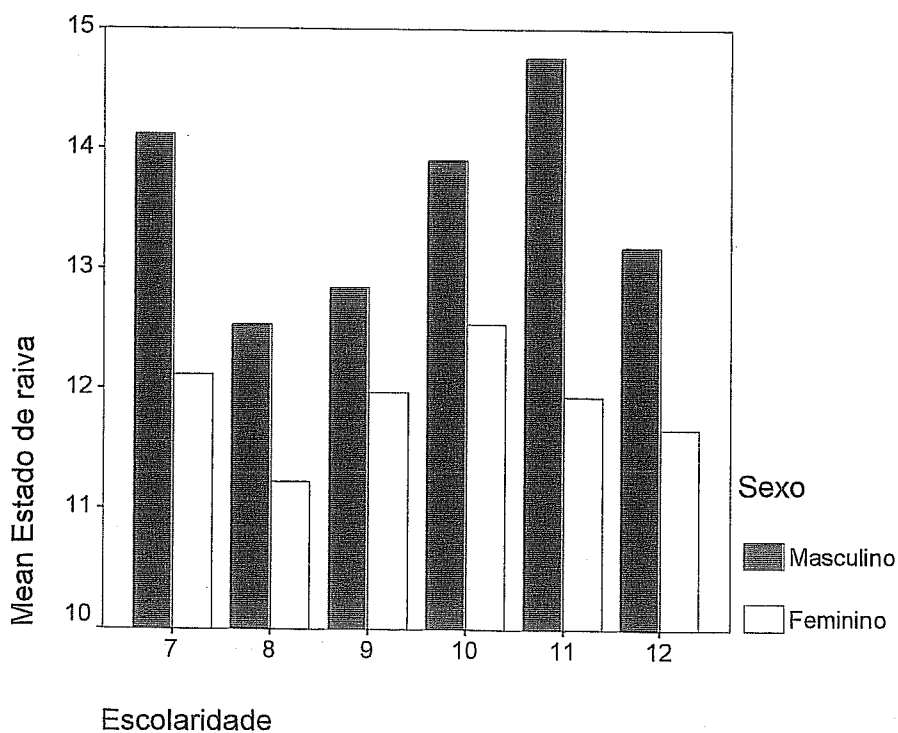
Parece-nos que estes resultados são bastante curiosos. Por um lado não estamos crentes que o simples factor idade, sendo tão específico à idade de 16 anos para cima ou para baixo, possa constituir factor determinante. Mas por outro, o próprio nível de escolaridade tem implicações claramente diferentes o que por si pode acarretar algumas nuances na vivência da raiva.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES GERAIS

Procederemos, nesta secção da apresentação do nosso trabalho, a uma análise qualitativa dos resultados a que chegámos com a correspondente discussão e interpretação geral.

Com este propósito, socorremo-nos da visualização dos resultados em expressão de gráfico de barras, onde cruzámos as variáveis independentes (nível escolaridade/sexo) e cada uma das variáveis dependentes (sub-escalas do questionário de Auto-Avaliação STAXI).

**Gráfico 1 – Médias de Estado de Raiva**

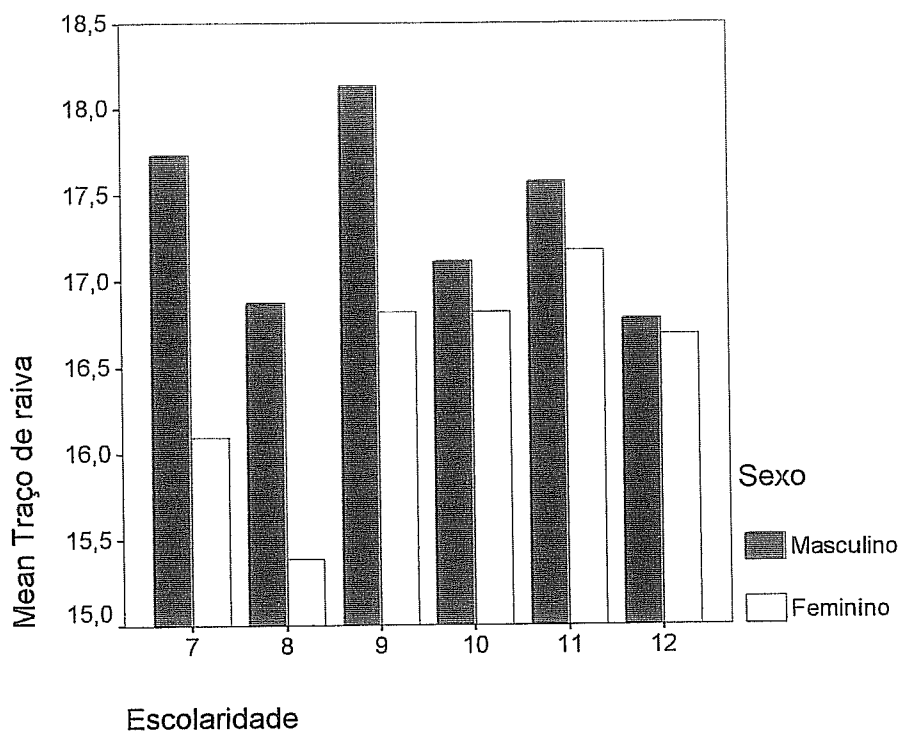


A observação imediata do Gráfico 1, referente à distribuição das médias obtidas por rapazes e raparigas em cada nível de escolaridade, diz-nos que os raparigas manifestam ter um *Estado de Raiva* sempre mais baixo do que os rapazes.

O ano em que as raparigas obtêm uma média de *Estado de Raiva* mais baixa é no 8º ano e a mais elevada é atingida no 10º ano. Assim, podemos dizer que no 10º ano as raparigas têm sentimentos de raiva mais intensos. Ao passo que é no 11º ano que os rapazes têm sentimentos de raiva com mais intensidade, comparado aos outros níveis de escolaridade. Os rapazes têm uma média de *Estado de Raiva* mais baixa no 8º ano, tal como acontecia com as raparigas.

Comparando a distribuição das médias de *Estado de Raiva* para os rapazes e raparigas tendo em conta os níveis obtidos, para esta sub-escala, pela amostra da Aferição Portuguesa verificamos que os valores são semelhantes no 10º ano. Os rapazes no 10º ano, obtêm uma média de Estado de Raiva (13,91) exactamente igual à da amostra da População Portuguesa. No caso das raparigas, essa média é muito próxima, 12,54, para as raparigas da nossa amostra e 12,65 para as raparigas da amostra da Aferição Portuguesa.

Gráfico 2 – Médias de Traço de Raiva



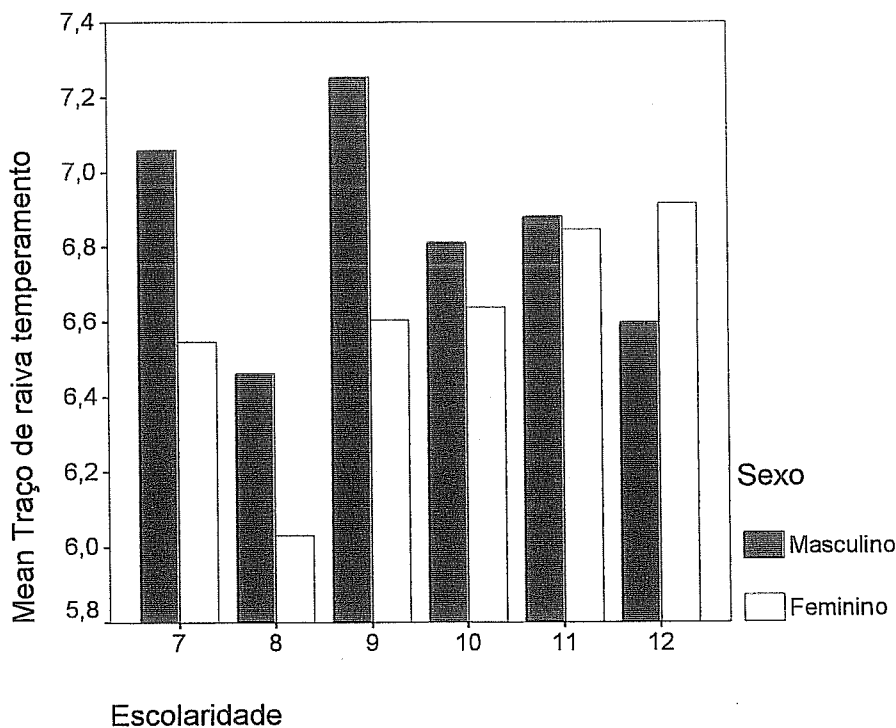
Novamente as raparigas têm médias mais baixas do que os rapazes para a sub-escala *Traço de Raiva*. De destacar que essa diferença é muito reduzida no 12º ano e muito assentuada no 8º ano. Apesar de nesta último nível de escolaridade (8º ano) ambos os sexos terem as médias mais baixas referente ao seu próprio sexo. Nos rapazes, a média de Traço de Raiva é muito próxima nos 8º e 12º anos.

Os rapazes do 9º ano de escolaridade experimentam mais frequentemente sentimentos de raiva e sentem-se mais injustiçados do que nos outros níveis de escolaridade. Nas raparigas, isto acontece no 11º ano.

No entanto, ao termos em conta as médias da amostra da Aferição Portuguesa, de 20,09 para rapazes e 19,88 para as raparigas, constatamos que todas as médias obtidas pelos sujeitos da nossa amostra são sempre muito mais baixas. Assim, parece que a predisposição para perceber um vasto conjunto de situações como

irritantes e frustrantes e a tendência para responder a essas situações com elevações mais frequentes de sentimentos de raiva, não é efectivamente elevada, nem mesmo para os rapazes de 9º ano, no que diz respeito à nossa amostra.

**Gráfico 3 – Médias de Traço de Raiva Temperamento**



A homogeneidade registada na distribuição das médias para rapazes e para raparigas nas duas sub-escalas anteriores não se verificam no *Traço de Raiva Temperamento*.

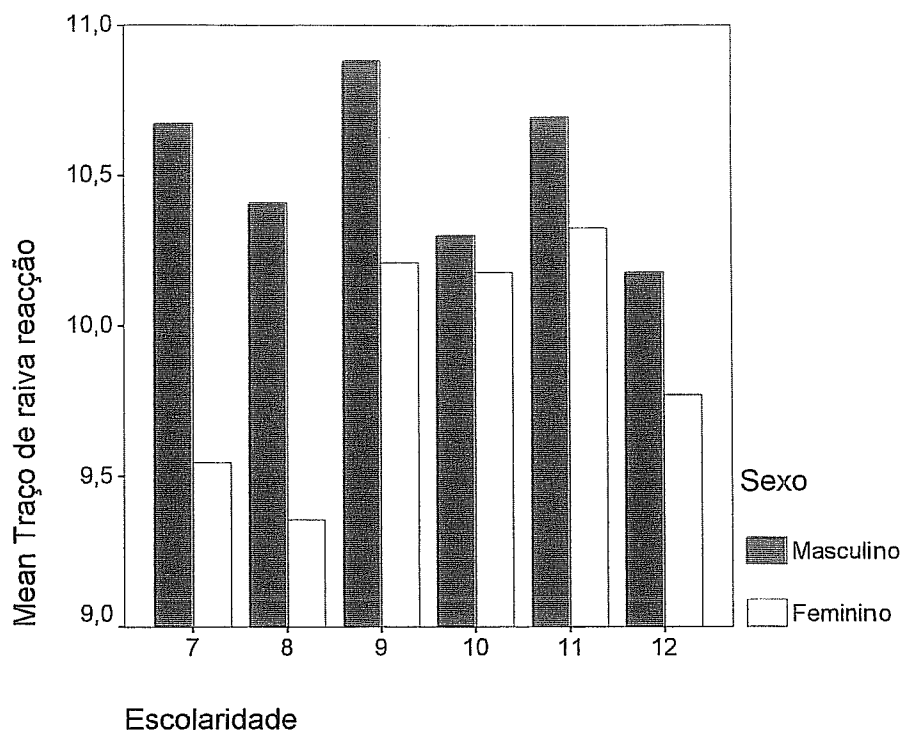
Quer nos rapazes, quer nas raparigas, a média mais baixa na sub-escala *Traço de Raiva Temperamento* ocorre no 8º ano. No 11º ano,

entre rapazes e raparigas, quase que não existe diferença nas suas médias, 6,88 e 6,85 respectivamente.

Nos rapazes, tal como acontecia na sub-escala analisada anteriormente, é no 9º ano que a média é mais elevada. Este é de novo um indicador, de que os rapazes neste ano de escolaridade, parece terem um “temperamento mais explosivo”, expressando prontamente os seus sentimentos de raiva, mesmo em situações com pouca provocação. A média dos rapazes da nossa amostra é bem mais elevada do que os rapazes da amostra utilizada para a Aferição Portuguesa, o que indica que os primeiros são mais frequentemente impulsivos e poderá faltar-lhes uma certa capacidade de controlo da sua raiva. No entanto, como diz no Manual, não quer dizer que sejam necessariamente rancorosos ou vingativos em relação aos que os rodeiam.

As raparigas de 12º ano obtêm aqui uma média mais elevada para a sub-escala *Traço de Raiva Temperamento*, comparativamente com os restantes níveis de escolaridade. Isto pode indicar que neste ano de escolaridade têm mais propensão em termos gerais para experienciar ou expressar raiva mesmo não existido provocação específica.

Gráfico 4 – Médias de Traço de Raiva Reacção



Mais uma vez observamos sensivelmente a mesma linha de distribuição das médias entre rapazes e raparigas, sendo que elas têm sempre médias bem mais baixas do que eles. O único ano de escolaridade em que essa diferença não é tão acentuada é no 10º ano.

Nos 7º e 8º anos, a diferença é extremamente forte entre os rapazes e as raparigas. Eles mostram ser indivíduos altamente sensíveis à crítica, afrontas e avaliações negativas, experimentando nestas situações, sentimentos intensos de raiva.

Tal como acontecia no *Traço de Raiva* e no *Traço de Raiva Temperamento*, a média mais elevada nos rapazes encontra-se no 9º

ano de escolaridade. No caso das raparigas, a média de *Traço de Raiva Reacção* é registada no 11º ano.

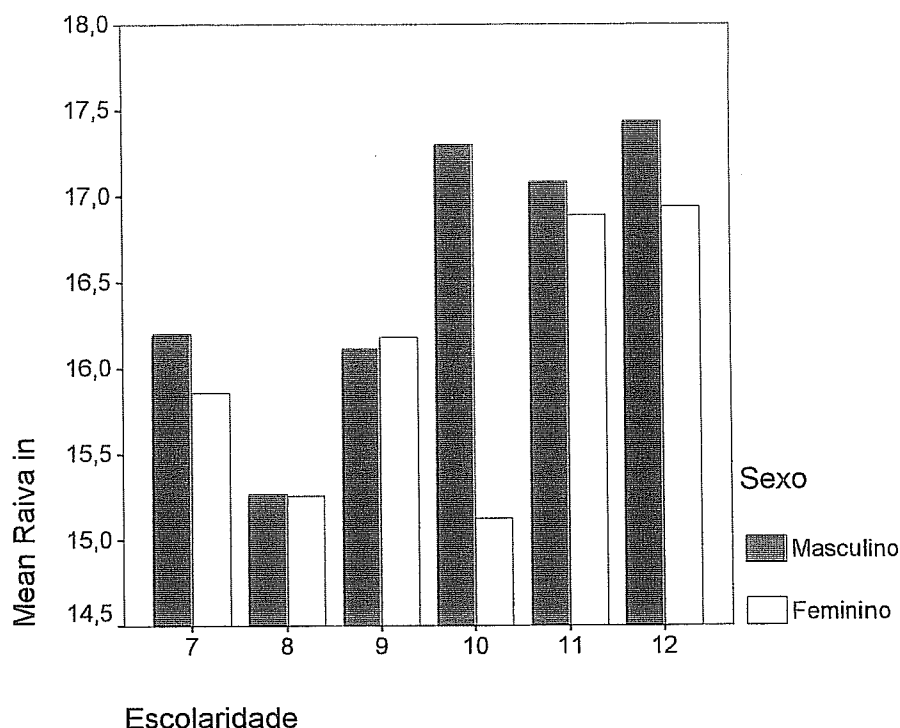
A média mais baixa quanto ao *Traço de Raiva Reacção* é nos rapazes no 12º ano e nas raparigas no 8º ano de escolaridade.

Comparando os resultados apresentados no Gráfico 4 obtidos pela nossa amostra e as médias registadas na Aferição Portuguesa para rapazes (9,66) e para raparigas (9,34) constatamos que em ambos os sexos os indivíduos da nossa amostra têm muito maior predisposição para expressar raiva quando criticados ou tratados injustamente pelos outros.

O valor mais baixo obtido pelas raparigas de 8º ano (9,35) é quase equivalente à média da Aferição. Mas o valor de média mais elevado para as raparigas já é de 10,33 e regista-se no 11º ano.

Relativamente aos rapazes, estes têm sempre médias muito mais elevadas do que as registadas na Aferição para a População Portuguesa (9,66). As médias dos rapazes para *Traço de Raiva Reacção* variam entre 10,18 (12º ano) e 10,88 (9º ano).

Gráfico 5 – Médias de Traço de Raiva-In



Como aconteceu em *Traço de Raiva Temperamento*, também para a sub-escala *Raiva-in* não existe uma homogeneidade na linha de distribuição das médias obtidas por rapazes e raparigas. No entanto, as raparigas obtêm em todos os níveis escolares médias mais baixas de *Raiva-In* do que os rapazes, à excepção do 9º ano em que esta é sensivelmente superior.

É de registar que no 8º ano de escolaridade as médias entre rapazes e raparigas quase que não aparentam diferenças. Já no que se refere ao 10º ano essa diferença é extremamente acentuada, 17,30 para rapazes e 15,13 para raparigas, para logo se esbater bastante nos dois níveis de escolaridade seguintes, em que as médias de *Raiva-In* das raparigas se aproximam das dos rapazes.

No 12º ano, rapazes e raparigas experimentam sentimentos de raiva, mas tendem a suprimi-los em vez de os expressarem, quer por comportamento físico ou verbal. Este nível de escolaridade corresponde em ambos os sexos à média mais elevada de *Raiva-In*. Isto, no entanto, não querará dizer que estes adolescentes não expressem raiva em algumas situações; dependerá do valor de *Raiva-Out* suprimi-la, ou não.

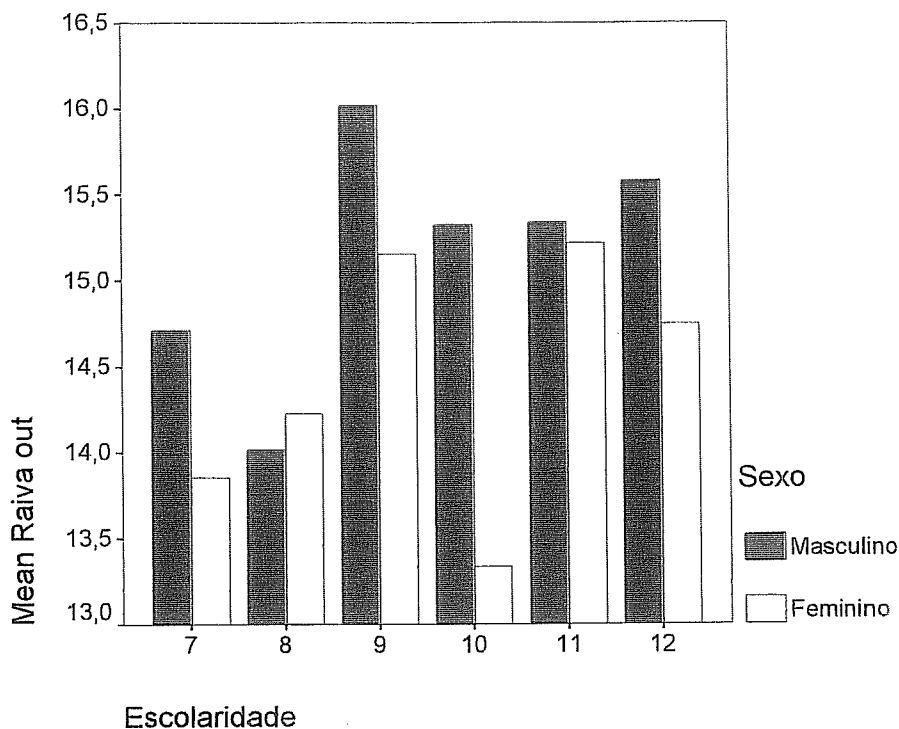
A média mais baixa de *Raiva-In* é para as raparigas do 10º ano e para os rapazes do 8º ano.

Quando comparados os valores apresentados do Gráfico 5 e as médias obtidas pelos rapazes (16,40) e raparigas (16,75) da mostra da Aferição Portuguesa, constatamos que as médias das raparigas de 11º ano (16,89) se aproximam ligeiramente das da Aferição. Apenas no 12º ano as raparigas da nossa amostra têm uma média de *Raiva-In* ligeiramente superior à média da Aferição. Cabe-nos explicitar que esta superioridade é quase insignificante (16,75 para 16,94). Nos restantes níveis de escolaridade, as médias são sempre inferiores na nossa amostra. No 10º ano, a diferença é bastante acentuada, 16,75 para 15,13.

Nos rapazes de Ensino Básico da nossa amostra, os valores de média de *Raiva-In* são sempre inferiores à média obtida pelos rapazes da amostra da Aferição para a População Portuguesa, e são bem mais elevados quando estão em causa os níveis de escolaridade correspondentes ao Ensino Secundário.

As raparigas da nossa amostra têm menor internalização da raiva do que a manifestada nas raparigas da Aferição para a População Portuguesa. A mesma tendência se verifica nos rapazes de Ensino Básico. No entanto, os rapazes de Ensino Secundário da nossa amostra têm mais sentimentos de raiva que são guardados contidos ou reprimidos do que os rapazes da amostra de Aferição.

Gráfico 6 – Médias de Traço de Raiva-Out



Na leitura do Gráfico 6 - Média de *Raiva-Out* – verificamos que as raparigas obtêm sempre médias mais baixas do que os rapazes, com uma única exceção, no 8º ano de escolaridade, em que as raparigas registam notas mais altas.

Novamente se verifica uma diferença muito acentuada no 10º ano entre a média de *Raiva-Out* dos rapazes e das raparigas (15,33 para rapazes e 13,33 para raparigas). Tal como acontecia em *Raiva-In*, logo essa diferença se esbate bastante nos dois níveis de escolaridade seguintes, em que as médias de *Raiva-Out* das raparigas se aproximam das dos rapazes. Isso coincide com o facto de ser no 10º ano de escolaridade que as raparigas atingem a média mais baixa de *Raiva-Out*, nos rapazes isso ocorre no 8º ano, único ano em que as raparigas têm média superior.

A média de *Raiva-Out* mais elevada para as raparigas é atingida no 11º ano do Ensino Secundário; nos rapazes isso acontece no 9º ano.

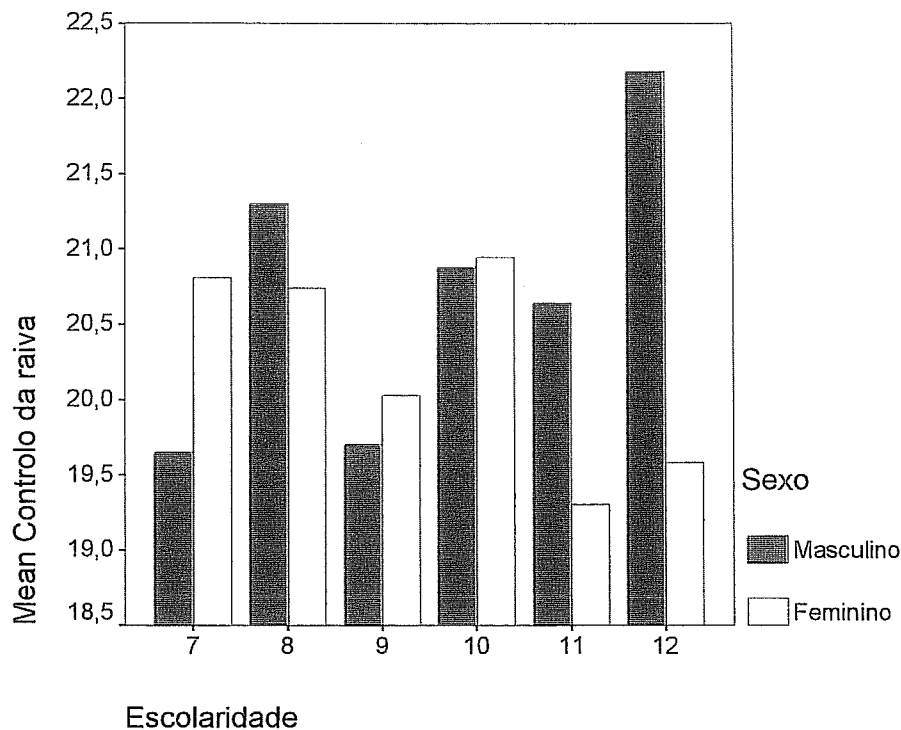
Comparando os valores de médias obtidos pela nossa amostra e as médias da Aferição para a População Portuguesa, verificamos que as raparigas da nossa amostra têm sempre médias mais baixas. Isso poderá indicar que elas ao sentirem raiva, a expressam com menos frequência, sob a forma de comportamentos opressivos dirigidos a outras pessoas ou objectos existentes no meio. Exemplos destes comportamentos seriam actos físicos, como agredir alguém, ou bater com as portas, e através da linguagem verbal mediante críticas, sarcasmo, insultos, ameaças e uso de palavrões.

Os rapazes de 9º ano da nossa amostra obtêm um valor de média de *Raiva-Out* (16,02) quase igual à da amostra da Aferição para a População Portuguesa (16,03). Esta média obtida no 9º ano corresponde à média mais elevada para a nossa amostra de rapazes quando comparados os vários níveis de escolaridade.

Tal como acontece com as raparigas, também os rapazes da nossa amostra parecem exprimir, com menos frequência, raiva contra outras pessoas ou objectos que os rodeiam nos seus ambientes, do que os rapazes da amostra de Aferição.

De um modo geral, parece que os adolescentes da nossa amostra têm níveis de externalização da raiva mais baixos.

Gráfico 7 – Médias de Controlo de Raiva



A homogeneidade registada na distribuição das médias para rapazes e para raparigas em sub-escalas anteriores não se verifica no *Controlo de Raiva*.

No 10º ano, as médias de *Controlo de Raiva* expressas pelos rapazes e pelas raparigas são muito semelhantes, 20,88 e 20,95 respectivamente. Essas diferenças acentuam-se extremamente nos dois anos seguintes, atingindo o seu máximo no 12º ano, em que os rapazes têm 22,18 e as raparigas 19,58.

Nestes dois anos (11º e 12º) e no 8º ano, os rapazes mostram tentar controlar mais firmemente a expressão dos seus sentimentos de raiva do que as raparigas. No 7º e 9º ano são os níveis de escolaridade em que as raparigas manifestam ter maior controlo de raiva. Como

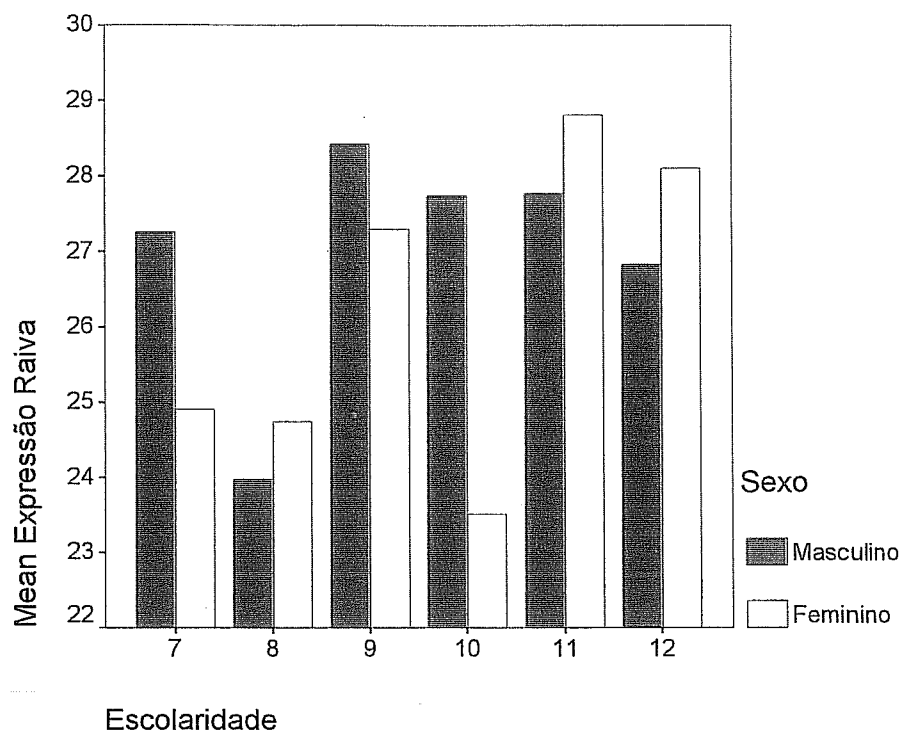
referimos anteriormente, no 10º ano essa diferença entre rapazes e raparigas é apenas uma nuance. No entanto, é neste nível de escolaridade (10º ano) que a média de *Controlo de Raiva* é mais elevada para as raparigas, quando comparada com a dos níveis de escolaridade por nós trabalhados. A média mais baixa surge no 11º ano. No caso dos rapazes a média mais elevada é no 12º ano e a mais baixa é no 7º ano, o que parece poder sugerir que os rapazes poderão aprender ao longo da escolaridade a controlarem melhor os seus sentimentos de raiva, sem que com isso se tornem passivos, recorrendo exageradamente ao isolamento ou tenham estados de depressão.

Analisando o Gráfico 7 – *Média de Controlo de Raiva* – e tendo como referência as médias dos rapazes (21,60) e das raparigas (20,68) da amostra utilizada na Aferição para a População Portuguesa, verificamos que nos rapazes da nossa amostra em apenas um nível de escolaridade (12º ano) obtêm média superior à da Aferição. Em todos os outros níveis de escolaridade os rapazes da nossa amostra manifestam ter menos capacidade de mobilizar quantidade de energia na direcção de prevenir a experiência e a expressão da raiva.

Nas raparigas de 7º, 8º e 10º anos, os níveis de *Controlo de Raiva* são superiores ao da média da Aferição Portuguesa. Estes valores decaem no 9º ano e são muitíssimo mais baixos no 11º e 12º anos.

Ora, no 11º ano, o valor de média é de 19,30 e no 12º ano é de 19,58 para 20,68 que é a média obtida pelas raparigas da amostra de Aferição. Assim, as raparigas da nossa amostra parece que deixam de investir tão acentuadamente no Controlo da expressão dos seus sentimentos de raiva.

Gráfico 8 – Médias de Expressão de Raiva



Mais uma vez não existe homogeneidade na linha de distribuição das médias dos rapazes e das raparigas para a sub-escala *Expressão de Raiva*. A diferença mais acentuada entre as médias dos rapazes e das raparigas quanto à *Expressão de Raiva*, ocorre no 10º ano, 27,74 e 23,51 respectivamente.

A frequência com que a raiva é expressa é mais elevada nos rapazes de 7º, 9º e 10º anos do que nas raparigas, sendo no 9º ano a média mais elevada para os rapazes quando comparados os níveis de escolaridade. O ano imediatamente anterior (8º ano de escolaridade) é, para os rapazes, coincidente com a média mais baixa em termos de *Expressão de Raiva*.

Nas raparigas, a média mais baixa é no 10º ano e a mais elevada é no 11º ano, seguida logo de perto, e quase imediatamente, pela média que elas atingem no 12º ano. Assim, podemos dizer que as raparigas experimentam intensos sentimentos de raiva nos dois últimos anos do Ensino Secundário. Estes, no entanto, podem ser suprimidos e/ou expressos em comportamentos agressivos. Isso só poderemos saber sujeito a sujeito, tendo em análise os seus valores individuais de *Raiva-In* e *Raiva-Out*.

Comparando os resultados apresentados no Gráfico 8 – Média de Expressão de Raiva – obtidos pela nossa amostra e as médias registadas na Aferição Portuguesa, para rapazes (26,60) e para as raparigas (27,53), constatamos que os valores de média são bastante semelhantes no 12º ano. Os rapazes de 12º ano obtêm uma média de *Expressão de Raiva* de 26,84 (26,60 na Aferição) e as raparigas de 28,10 (27,53 na Aferição).

Procurando fazer uma síntese, constatamos que quanto às diferenças estatisticamente significativas, elas encontram-se:

- Entre todos os rapazes e todas as raparigas nas escalas *Estado de Raiva*, *Traço de Raiva*, *Traço de Raiva Reacção* e *Raiva-Out*.
- Entre rapazes e raparigas de 10º ano quanto à *Raiva-Out* e *Expressão de Raiva*.
- Entre rapazes e raparigas de 11º ano quanto ao *Estado de Raiva*.
- Entre rapazes e raparigas de 12º ano nas escalas *Estado de Raiva* e *Controlo de Raiva*.
- Entre raparigas dos vários níveis de ensino, foram encontradas diferenças, na escala *Expressão de Raiva*.
- Para a totalidade da nossa amostra existem diferenças significativas nas sub-escalas *Raiva-In*, *Raiva-Out* e *Expressão de Raiva* segundo o nível de escolaridade (8º e 12º; 8º e 9º; 8º e 11º respectivamente).

Não se encontram diferenças significativas:

- No Ensino Básico entre rapazes e raparigas seja qual for a escala.
- Nos rapazes nos vários níveis de escolaridade.

Comparando os resultados da nossa amostra:

- No 8º ano de escolaridade, as raparigas obtêm a média mais baixa nas escalas: *Estado de Raiva*, *Traço de Raiva*, *Traço de Raiva Temperamento* e *Traço de Raiva Reacção*.
- No 10º ano as raparigas obtêm média mais baixa nas escalas: *Raiva-In*, *Raiva-Out* e *Expressão de Raiva*.
- No 11º ano as raparigas obtêm média mais baixa na escala *Controlo de Raiva*, muito próxima da média registada no 12º ano.
- As médias mais elevadas nas raparigas, ultrapassando até a dos rapazes, ocorre na *Expressão de Raiva* nos 11º e 12º anos. Facto que é coincidente com menor *Controlo de Raiva*.

- As médias mais elevadas nos rapazes são no 9º ano nas sub-escalas: *Traço de Raiva*, *Traço de Raiva Temperamento*, *Traço de Raiva Reacção*, *Raiva-Out* e *Expressão de Raiva*.
- As médias mais elevadas nos rapazes são no 12º ano nas sub-escalas: *Raiva-In* e *Controlo de Raiva*.
- A média mais elevada nos rapazes no 11º ano na escala *Estado de Raiva*.
- Os rapazes no 12º ano demonstram maior capacidade de *Controlo de Raiva*.

Comparando os resultados obtidos no nosso estudo com a Aferição para a População Portuguesa encontramos algumas coincidências:

- Os resultados de médias no 10º ano na escala *Estado de Raiva* são sensivelmente iguais à da Aferição.
- Os resultados de médias no 12º ano na escala *Expressão de Raiva* e na sub-escala *Traço de Raiva Temperamento*, são praticamente os mesmos aos da Aferição.
- As médias de *Traço de Raiva* da nossa amostra são sempre muito mais baixas do que as registadas na Aferição. A predisposição para perceber um vasto conjunto de situações como irritantes e frustrantes e a tendência para responder com sentimentos de raiva é menor nos sujeitos da nossa amostra.
- Na sub-escala *Traço de Raiva Reacção* as médias obtidas pelos adolescentes da nossa amostra são sempre mais elevadas do que as da Aferição. Havendo, pois, nos sujeitos da nossa amostra uma maior predisposição para expressarem raiva quando criticados ou tratados injustamente.
- As médias obtidas pelos rapazes da nossa amostra é em todos os níveis de escolaridade mais elevado do que a registada na Aferição, o que indica que os primeiros são mais impulsivos.
- As médias obtidas pelas raparigas da nossa amostra são sempre inferiores à da Aferição na sub-escala *Raiva-Out*, ou

seja, exprimem com menos frequência raiva contra pessoas ou objectos.

## V CONCLUSÃO

Ao chegar ao final deste trabalho, que para mim representa mais um caminho percorrido, do que uma meta, a pergunta que me ocorre persistentemente ao espírito é: Que queria eu? O que procurava? O que me motivou? O que aprendi? Terei alcançado algo?

E as respostas, mais do que uma resposta única e securizante, são: que explorei, procurei, pois queria conhecer mais e melhor o Ser em cada adolescente e na adolescência e isso eu sinto, eu sei, ter alcançado.

Mas alcançar, não é chegar, é antes querer partir novamente, é mais do que chegar a um final precariamente estabelecido. É querer continuar, alcançar é querer partir novamente, é saber-me de novo noutra cruzamento, noutra encruzilhada do meu percurso de saber, de conhecer e portanto, também de Ser.

O que aprendi? Que os adolescentes são! E que há muito deixaram de não ser isto, nem aquilo; que não há uma única maneira de viver a adolescência, mas várias únicas, irrepetíveis e tão individuais quanto mais forte for a procura de si que aquele jovem empreende.

Quer ser adolescente é procurar-se, para se encontrar e logo novamente precisar de partir para, ao explorar o mundo e ao percorrer o Outro, se possa, enfim perceber e melhor conhecer-se.

Que são muitas as mudanças que o adolescente vive e que não vivê-las, ou não as querer viver, é também uma forma de se ser adolescente.

Que ao mesmo tempo que o adolescente consegue pensar sobre hipóteses e colocar questões básicas e probabilísticas, que lhe permitam os adultos que continue a sonhar, a acreditar, a maravilhar-se.

Que o adolescente amará sempre os seus pais, que estes permanecerão eternamente dentro de si, fazendo parte do seu mundo interno e que com eles se zangando e lutando, lhes diz que pode crescer e ser, porque eles existem.

Que o adolescente é tão solidário e cooperante como egoísta e individualista e que ambas as vivências farão dele parte integrante.

Que o adolescente se explora e que ao procurar-se no seu corpo, descobre outra face de si e da sua sexualidade.

Que os maus sentimentos são benéficos e importantes.

Que mais do que construir grandes discursos teóricos, queremos escutar os adolescentes, viver com eles e assim ajudá-los a ser.

Dessa escuta, que temos o privilégio de poder fazer, deixamos alguns registos que, melhor que qualquer teórico e muito melhor que nós próprios, servirão de conclusão desta viagem e de exploração de outros rumos para outra viagem a imaginar.

*" SER ADOLESCENTE É O MAIOR DESAFIO DA VIDA!"*

"A adolescência é o nascer do sol na nossa vida. É o despertar para o mundo e dizer: "Estou aqui!". "

*"Vou contar-te o que é ser adolescente: é querer ser adulto logo à saída da infância..."*

*É querer fazer tudo e só o que nos apetece.*

*É querer experimentar, ver, ouvir e saber tudo.*

*É querer ter sempre os amigos por perto.*

*É querer sair à noite mesmo que no dia seguinte haja escola.*

*É querer sempre vestir as calças novas da irmã, mesmo que não nos sirvam.*

*É querer, a meio de uma aula, levantarmo-nos e sair batendo com a porta.*

*É querer usar aquele top. logo à noite quando está um frio de rachar.*

*É querer ficar em casa a ver televisão de pijama em vez de ir ao casamento da prima.*

*É querer, afinal, ir ao casamento quando se sabe que vai lá estar aquele sobrinho da amiga da tia.*

*É querer que, ao menos desta vez, os pais se esqueçam de obrigar a abrir a prenda deles à frente da família, mesmo sabendo que é um pijama aos ursinhos.*

*É querer ficar 2 horas, todos os dias, ao telefone com as amigas*

*É querer usar a maquilhagem da mãe.*

*É querer comprar 3 calças e 2 camisolas quando a roupa já não cabe no armário.*

*É querer fazer uma «mega-party» em casa quando os pais vão passar o fim-de-semana fora.*

*É querer morrer quando os pais chegam mais cedo do que o suposto.*

*É querer não ter pais, mas só alguém sempre pronto a dar dinheiro.*

*É querer que nos deixem em paz e ao mesmo tempo que simplesmente estejam ali ao lado.*

*É querer voltar a passar por tudo isto, quando crescemos..."*

**"Eu sou adolescente, logo tenho um lugar no mundo."**

"Ser adolescente é ter a mania que temos sempre razão, desafiar tudo e todos, ter o quarto desarrumado, não querer ter aulas, pegar num taco de baseball e destruir tudo o que detestamos; ouvir a música em altos berros; fazer asneira, mesmo que isso magoe os outros; discutir com o colega de trás; estar num monte bem alto e gritar até ficar sem forças, enfim não ter paciência para nada."

*“Ser adolescente é lutar todos os dias para nos afirmarmos perante os outros como aquilo que somos.”*

“Ser adolescente, é ser, primeiro que tudo pessimista. Cada adolescente pensa o pior de si próprio: é sempre o que tem mais borbulhas, ou o que é mais gordo, ou mais feio ou... sei lá! Um adolescente nunca está contente consigo mesmo: crises de autoconfiança e de auto-estima acontecem milhares de vezes por ano; depois há as crises com os pais e todos os adolescentes, às vezes, imaginam-se a fugir de casa e a vaguear pelas ruas escuras da cidade...”

“Nós adolescentes, somos rebeldes, orgulhosos, vaidosos, egoístas, ingênuos, amigos do nosso amigo, solidários, sensíveis, às vezes sinceros, outras vezes falsos, mas para além de todos estes defeitos e virtudes, somos um ser maravilhoso que ama a vida e quer gozã-la da melhor maneira possível!”

“Nós, os adolescentes, temos vários tipos de problemas, do tipo: a mesada (é pequena de mais), a escola (os pais estão sempre em cima de nós para nos motivar a estudar) e os PAIS, este é sem dúvida o mais difícil dos problemas. Os pais muitas vezes não são muito compreensivos, mas nós também não somos muito tolerantes.”

“Damos importância a coisas que os adultos acham ridículas, mas que para nós são essenciais para o nosso bem-estar.”

*“Começamos o dia muito bem dispostos, felizes com a vida e, passados cinco minutos, somos invadidos por uma grande tristeza, sem sabermos ao certo porquê.”*

"Um adolescente vê o mundo pela primeira vez cada dia, procurando as novidades do amanhã, e nadando contra a corrente, foge aos obstáculos quando neles não esbarra."

"Todos nos dizem que compreendem a nossa situação, mas ninguém parece ligar nada às nossas dificuldades e aos nossos problemas. Por isso, pensamos que todos estão contra nós, sem nunca percebermos que o nosso maior inimigo está dentro de nós mesmos, e por isso, não nos dá tréguas e combate-nos todos os dias a toda a hora."

*"A adolescência é a loucura, a irreverência, a audácia. Tudo isto faz parte de nós. Escorregamos de cima de um arco-íris até cá abaixo, ao mundo real, que tanto criticamos e queremos mudar, mas do qual vamos tomar conta no futuro... E, no entanto, quase todos acabaremos por ser adormecidos pelo sistema, por esta sociedade."*

" A vida é uma rotina. Será que a vida é uma repetitiva sequência, onde parece que já vi tudo, mas que nunca sei nada?"

"Sendo adolescente, acho que posso compreender todos os que estão a passar por esta fase, e como tal apoiá-los, coisa que alguns pais não fazem."

"Às vezes nem nos lembramos que os nossos pais, professores e outros familiares também sentem e pensam. Somos egoístas, queremos tudo à nossa maneira."

"Penso que o mais importante para mim na vida são os meus amigos, sem eles a vida não seria a mesma.

Por vezes, parece-me que os meus pais têm ciúmes deles! Quando era pequena, punha os meus pais acima de tudo e queria andar

sempre atrás deles para onde quer que fossem. Se calhar, julgam que agora gosto menos deles! Lá por não lhes ligar tanto...”

“Os pais, muitas vezes, não percebem isso porque para eles, por vezes, também é difícil reconhecer que os filhos estão a crescer.”

“Ser adolescente não é fácil, já não sou uma criança, mas também ainda não sou adulta, este ponto convém imenso aos meus pais. Quando não é para sair à noite ainda sou «pequena de mais», no entanto, quando lhes dá jeito, já posso assumir responsabilidades maiores, afinal já sou (uma) «crescidinha».”

*“Eu sou adolescente, um rapaz como outro qualquer, gosto de coisas simples e delicadas.*

*Eu sou adolescente, gosto de CD’s, cinema, amigos. É o que eu faço na vida.*

*Eu sou adolescente e tenho escola e também, notas, testes, avaliações, tudo conta para eu ser feliz amanhã.*

*Eu sou adolescente e com os meus pais eu me chateio: CD’s só em ocasiões especiais, cinema só acompanhado. Enfim, problemas de adolescente...*

*Eu sou adolescente e tenho os meus problemas... mas quem não tem?...*

*Eu sou adolescente e gosto de mim como sou; não gosto de criar problemas, gosto de estar com os amigos e de ir a festas.*

*Eu sou adolescente, e sou como sou: jovem, incompreendido, arruaceiro, rebelde, ouvindo apenas: «Eu já fui como tu...», «No meu tempo...», «Vocês agora...».*

*Eu sou adolescente e sou o Futuro da sociedade em que vivo.*

*Eu sou adolescente e gosto de mim assim. Um dia, quem sabe, eu ouça dos meus filhos, muitas das coisas que aqui referi.”*

“Como vêem, é difícil ser adolescente, mas ser pai de um adolescente ainda deve ser pior”.

sempre atrás deles para onde quer que fossem. Se calhar, julgam que agora gosto menos deles! Lá por não lhes ligar tanto..."

"Os pais, muitas vezes, não percebem isso porque para eles, por vezes, também é difícil reconhecer que os filhos estão a crescer."

"Ser adolescente não é fácil, já não sou uma criança, mas também ainda não sou adulta, este ponto convém imenso aos meus pais. Quando não é para sair à noite ainda sou «pequena de mais», no entanto, quando lhes dá jeito, já posso assumir responsabilidades maiores, afinal já sou (uma) «crescidinha»."

*"Eu sou adolescente, um rapaz como outro qualquer, gosto de coisas simples e delicadas.*

*Eu sou adolescente, gosto de CD's, cinema, amigos. É o que eu faço na vida.*

*Eu sou adolescente e tenho escola e também, notas, testes, avaliações, tudo conta para eu ser feliz amanhã.*

*Eu sou adolescente e com os meus pais eu me chateio: CD's só em ocasiões especiais, cinema só acompanhado. Enfim, problemas de adolescente...*

*Eu sou adolescente e tenho os meus problemas... mas quem não tem?...*

*Eu sou adolescente e gosto de mim como sou; não gosto de criar problemas, gosto de estar com os amigos e de ir a festas.*

*Eu sou adolescente, e sou como sou: jovem, incompreendido, arruaceiro, rebelde, ouvindo apenas: «Eu já fui como tu...», «No meu tempo...», «Vocês agora...».*

*Eu sou adolescente e sou o Futuro da sociedade em que vivo.*

*Eu sou adolescente e gosto de mim assim. Um dia, quem sabe, eu ouça dos meus filhos, muitas das coisas que aqui referi."*

"Como vêem, é difícil ser adolescente, mas ser pai de um adolescente ainda deve ser pior".

“Queremos é ‘curtir’ a vida ao máximo (o que pode ser um erro querer viver tudo num dia só!), estar com os amigos e namorada! E no meu ponto de vista, acho que devemos viver um dia de cada vez e aproveitar ao máximo esta fase da adolescência, porque amanhã, quando formos adultos, vamos querer voltar atrás...

A adolescência é uma caixinha de surpresas!! ”.

*“Não posso fazer tudo o que quero, mas posso pensar tudo o que quero e esperar que este manifesto faça opiniões extremas, não tiradas directamente da prateleira do supermercado.”*

“Descobrimos novas coisas, não só em nós nem na nossa vida, mas nas outras pessoas que vivem à nossa volta também.”

“Na minha cabeça acumulam-se perguntas, dúvidas, afirmações, medos... de repente tudo se misturou e ficou confuso. É tudo um emaranhado de cores, umas vivas, outras bem tristes.”

“Amanhã ainda me vou lembrar daquilo por que estou a passar hoje.”

*“Felizmente (?) não ficamos assim para sempre.”*

## VI BIBLIOGRAFIA

- ABERASUTY, I. & KNOBEL, M. (1992). "Adolescência Normal". Porto Alegre, Artes Médicas.
- ABERASUTY, I. (1992). "O adolescente e a Liberdade".
- AJURIAGUERRA, J.(1977). Manuel de Psychiatrie de L'enfant. Paris, Masson, 2ªed.
- ALVIM, (1957) "Os Problemas da Delinquência à Luz da Psicanálise" Jornal do Médico, Tome XXXIII. (8), p. 541 -549.
- ALVIM, (1957) "Problemas da Identidade e da Identificação", Jornal do Médico, Tome XXXIII, p. 607 – 612
- ALVIM, (1957) "Sobre a Responsabilidade nos delinquentes", Jornal do Médico, p. 358 -360.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM III - R). Washington, 1987.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - Manual de Diagnóstico e estatística dos distúrbios Mentais (DSM - III). Lisboa, Edição Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos Lda, 1986.
- ARIES, P. – "Para uma história de adolescência", in Revista Alter Ego, Lisboa, 1, 1986, pp.5-16
- AVANZINI, G. (1978). "O Tempo da Adolescência". Edições 70, Lisboa.
- AZEVEDO, M.H. & LOPES, L.R. (1980). "Famílias sem esperança até quando?" in Revista Infância e Juventude, Lisboa, Direcção Geral dos Serviços Tutelares de Menores.

BERGERET, J. (1935 - 1950) "La Violence Fondamentale (l'étayage instinctuel de la pulsion libidinale)", Revue Française de Psychanal.. 1981/89, 6 p.

BERGERET, J. (1979). Abrégé de Psychologie Pathologique. Masson, Paris.

BESOZZI, C. (1991). "Jovens Adultos e Sanções Penais: uma perspectiva sociológica". Revista Infância e Juventude, nº4 de 1991, Lisboa, Direcção Geral dos Serviços Tutelares de Menores.

BIAGGIO, A. M. B. & Spielberger, C. D. (1983). Inventário de Ansiedade Traço-Estado: IDATE-C. Manual para a forma experimental infantil em português. CEPA-Centro Editor de Psicologia Aplicada, Brasil.

BION, W.R. (1979). Eléments de la Psychanalyse. Paris, P.U.F.

BLOS, P. (1979). "The adolescent passage". New York, International Universities Press.

BORN, Michel (1991). "A fuga das instituições", Revista Infância e Juventude, Direcção Geral dos Serviços Tutelares de Menores, Lisboa, nº especial, p. 13 -25.

BOWLBY, J. (1958). "As Ligações Infantis". Livraria Bertrand, Colecção Teorema.

CALDAS, Alexandre Castro (1985). "Aspectos neuropsicológicos da agressão", Revista Infância e Juventude, Direcção Geral dos Serviços Tutelares de Menores, Lisboa, nº 2, p. 11 -24.

CAMPOS, B. P. (1989). "Desenvolvimento Psicológico e Formação Pessoal e Social na Escola". Inovação, Número Especial, 13-33.

- CAMPOS, B. P. (1991). Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social. Edições Afrontamento, Porto.
- CASIMIRO, Mário – “O Seio Materno”, in Revista Portuguesa de Psicanálise, Lisboa, 1986 (3), p.29-36
- CHIROL, C.; SEGOND, P. (1983) "Délinquance des jeunes, homeostase familiale et sociale", Bulletin de Psychologie, Tome XXXVI, nº 359, p. 238 - 247.
- COATES, R. (1989). The future or corrections in juvenile justice. In Irwin (Ed) Juvenile justice: Policies, programs and services. USA, Dorsay Press.
- COIMBRA, J. L. (1990). "Desenvolvimento Interpessoal e Moral". Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens. Universidade Aberta, Lisboa.
- COLAÇO, N. (1989). “A Assessoria Técnica da Psicologia ao Tribunal de Família de Lisboa”. Revista Infância e Juventude, nº 3, 1989, Lisboa, Direcção Geral dos Serviços Tutelares de Menores.
- CORDEIRO, J. Dias (1979). O Adolescente e a Família. Lisboa, Moraes Editores.
- CORDEIRO, J. Dias – A Saúde Mental e a Vida - Pessoas e Populações em Risco Psiquiátrico, Lisboa, Moraes Editores, 1982.
- CORDEIRO, J. Dias (1986) A outra face da Agressividade, Revista Alter Ego, Lisboa, Ed. Salamandra, p. 2 -86.
- CORDEIRO, J. Dias (1994). A Saúde Mental e a Vida. Ed. Salamanca Lda.

- COSTA, E. (1990). "Desenvolvimento da Identidade" Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens. Universidade Aberta, Lisboa.
- CRUZ, J.F.; ALMEIDA, L.S.& GONÇALVES, O.F. (1985). Intervenção Psicológica na Educação. Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia. Porto.
- DINIS, J.S. (1989). "Famílias dissociadas e abandono". Desadaptações Sociais e Criminalidade - O Papel da comunidade na sua Prevenção Vol 1, Centro de Estudos Judiciários.
- DUARTE-FONSECA, A.C. (1989). "O internamento em estabelecimento de reeducação: significantes e significados na lei e na prática portuguesas". Revista Infância e Juventude, nº 3, 1989, Lisboa, Direcção Geral dos Serviços Tutelares de Menores.
- ERIKSON, E. H (190). " Identity : Youth and crisis". Norton, New York.
- ERIKSON, E. H. (1963). " Childhood and Society". Norton, New York.
- ERIKSON, E. H. (1968) . " Identidade Juventude e Crise". Zahar Editores, Rio de Janeiro.
- ERIKSON, E. H. (1976) . " Infância e Sociedade". Zahar Editores, Rio de Janeiro.
- ERIKSON, E. H. (1980). " Identity and The Life Cycle". Norton, New York.
- EYSENCK, H. J. (1975b). The measurement of emotion: psychological parameters and methods. In L. Levi (Ed.), Emotions: Their parameters and measurement. New York: Raven Press.

EYSENCK, H. J. (1976). Psicometria. A base estatística para o estudo das diferenças individuais. Manual de psicologia humana (trad. Portug. De "A test book of human psychology"). Ed. By H. J. Eysenck e G. D. Wilson. MTP Press Ltd. London.

FIERRO, A. (1992). "Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia" Desarrollo Psicológico y Educación I . Alianza Psicología, Madrid.

FIERRO, A. (1992). "Relaciones Sociais en la Adolescencia. Desarrollo Psicológico y Educación I . Alianza Psicología, Madrid.

FREUD, S. (1920). Três Ensaios sobre a teoria da Sexualidade (1905). Lisboa, Livros do Brasil, 4ª ed.

FREUD, S. (1965). New Introductory Lectures On Psychoanalysis, New York: W. W. Norton

FREUD, S. Totem y Tabu (1913). Obras Completas. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973.

FREUD. Mas alla principio del pracer (1920). Obras completas. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973.

FREUD. Psicologia de las masas y analisis del yo (1921). Obras completas. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1973.

GALLATIN, J. (1978). A Adolescência e a Individualidade. Horbra, Editora Harper & Row do Brazil Ltda, São Paulo.

GRINBERG, L. e all. (1973). Introdução às Ideias de Bion. Rio de Janeiro, Imago editora.

GUIOMARA, D. R. (1966). The development of na instrument to measure anger expression in midle school students. Degree os master os education. (Guiomara.wam.umd.edu)

HIDALGO, J. (1992). Desarrollo de la Personalidad de los 6 a los 12 años Desarrollo Psicológico y Educación I . Alianza Psicologia, Madrid.

HOLLSTEIN (1991). "Origem e Prevenção da Delinquência Juvenil - Factores de Socialização secundária e terceária". Revista Infância e Juventude, Lisboa, Direcção Geral dos Serviços Tutelares de Menores.

IZARD, Carrol E. (1972). Anxiety: a variable combination of interacting fundamental emotions. In C.D. Spielberger (Ed.) Anxiety: Currente trends in theory and research (vol.I). Academic Press, New York.

IZARD, Carrol E. (1982). Measuring emotions in human development. In Measuring emotions in infants and children. Edited by Carroll E. Izard, Cambridge University Press, Cambridge.

KAMII, C. (1982). "La Autonomia como Objectivo de la Educación: Implicaciones de la Teoria de Piaget". Aprendizagem, Nº 12, Pag. 3-32.

KERNBERG, O.F. (1992). Agressão nos transtornos de personalidade e nas perversões. Porto Alegre: Artes Médicas.

KHOLBERG, L. (1982). "Los Estadios morales y la Moralización: el Enfolque Cognitivo- evolutivo". Infancia y Aprendizage, nº 18, 2, 33-51.

KHOLBERG, L. (1987). "Moral Educacional democratia" in Revista da Associação Portuguesa de Psicologia," Formar Professores-Contributos da Psicologia, vol. V nº 3, pag. 335-341.

KHOLBERG, L. (1966). "Moral Education in the Schools : a Developmental View" . School Review, LXXIV, 1, 1-29.

KHOLBERG, L. (1972). "The Cognitive- developmental Approach to Moral Education". Humanist, 32.

KHOLBERG, L. (1976). "Moral Stages and Moralization: The Cognitive- developmental Approach". "Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues". Holt, New York.

KHOLBERG, L. e MAYER, R. (1972). "Development as the Aim of Education". HARVARD EDUCATIONAL REVIEW, 42, 4, 449-496

KLEIN, M. (1927). "Les tendances criminelles chez les enfants normaux" , in KLEIN, M. (ED.), Essais de Psychanalyse. Paris, Payot, 1976, p. 211 - 219.

KLEIN, M. (1976) - "La criminalité" (1934), in KLEIN, M. (ED.), Essais de Psychanalyse. Paris, Payot, p. 307 - 311.

KNOBEL, M. (1962). "Psicologia de la adolescência". Ver. Univers. DE La Plata, 16, 55 – 75

LACAN, J.(1981) - A Família. Assírio & Alvin, 2ª ed.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. (1968). Vocabulaire de la Psychanalyse. Paris, P.U.F.

LEBOVICI, S. (1962). "Aperçu des recherches sur la notion de carence maternelle", in La Carence de Soins Maternels. Cahiers de Santé publique, Organisation Mondiale de la Santé, Genève.

LEWISKY, D. L. (1995). Adolescência: reflexões psicanalíticas. Porto Alegre: Artes Médicas.

LORENZ, K. (1963), On aggression. New York: Harcourt, Brace and World.

LOURENÇO, O. (1992). "Psicologia do Desenvolvimento Moral, Teoria, Dados e Implicações", Livraria Almedina, Coimbra.

MACHADO, J.P. (1977). "Dicionários Etimológicos da Língua Portuguesa". Livros Horizonte.

MALPIQUE, Celeste – A Ausência do Pai, Edições Afrontamento, Porto, 1990, 2ªed.

MARCELLI e BRACONNIER (1989). "Manual de Psicopatologia do Adolescente"; Porto Alegre Artes Médicas

MARCELLI e BRACONNIER (2000). "As mil faces da adolescência", Climepsi Editores, Lisboa

MARCIA, J. E. (1986). "Clinical Implications of the Identity Status Approach Within Psychosocial Developmental Theory". Cadernos de consulta Psicológica, 2, Pag. 23-34.

MARCIA, J. E. (1986). "Identity in Adolescence". Handbook of Adolescence. John Wiley & Sons.

MATOS, Coimbra (1976). "Psiquiatria Forense e Delinquência", Jornal do Médico, 92, 355.

- MATOS, Coimbra (1986). A Delinquência: Perspectiva Psicodinâmica", Revista Alter Ego, Lisboa.
- MATOS, Manuel (1996). "Adolescer e Delinquir", Análise Psicológica, 1 (XIV), pag. 23-29.
- MENEZES, I. (1990). " Desenvolvimento no Contexto Familiar" Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens. Universidade aberta, Lisboa.
- MENEZES, I.(1990). "Desenvolvimento Psicosexual". Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens. Universidade Aberta, Lisboa.
- MOITA, V. (1991). "Identidade, Identificação e Delinquência; contributos para uma compreensão psicológica e clínica da agressão e do comportamento delinquente". Revista Infância e Juventude, Lisboa, Direcção Geral dos Serviços Tutelares de Menores.
- MUNNICH, I. (1983). "Agression, criminalité, psychopathie", in Bulletin de Psychologie, Paris.
- NOVACO, R. W. (1975). Anger control: The development and evaluation of na experimental treatmente. Lexington, M. A: D. C. Health.
- PADILLA, M. L. & GONZALES, M: (1992). "Conocimento Social y Desarrollo Moral en los Años Escolares". Desarrollo Psicológico y educación I. Alianza psicologia, Madrid.
- PAIXÃO, R. (1991). "O Conceito de Homogeneidade e Heterogeneidade nos Grupos de Iguais Adolescentes". Dissertação de Doutoramento em Psicologia Clínica, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

- PALACIOS, J. (1992). "Qué es la Adolescencia?" Desarrollo Psicológico y Educación I. Alianza Psicología, Madrid.
- PEREIRA, A.J. (1994). "Delinquência Juvenil (abordagem psicodinâmica)" Revista Infância e Juventude, Lisboa, Direcção Geral dos Serviços Tutelares de Menores.
- PEREIRA, P. Silva (1969). "Perturbações Psicológicas da nossa Delinquência Juvenil", 1º volume. Livraria Portugal, Lisboa.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1966). La Psychologie de L'enfant. PUF, Paris.
- PIAGET, J. & INHELDER; B. (1955). "De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent" PUF, PARIS.
- PIAGET, J. (1938). Le Jugement Moral Chez L'Enfant. Ed. Alcan, Paris.
- PIAGET; J. & INHELDER, B. (1979). A Psicologia da Criança do Nascimento à Adolescência. Morais Ed. , Lisboa
- PIERON; H. (1968). Vocabulaire de la Psychologie. PUF, Paris.
- PINATEL, J. (1979). La Sociedad Criminógena. Aguilar sa Editores. Madrid.
- RODRIGUES. C. TEIXEIRA. M.; GOMES F. (1989) Afectividade Ed: Contraponto: Porto.
- RYAN, K. (1985). "Moral and Values Education". The International Encyclopedic of Educetion. Pergenon Press, Oxford.

- SANTOS, J. (1986). "Violência da Escola, Escola da Violência". Revista Alter Ego, Ed. Salamandra, Lisboa.
- SELMAN, R. (1980). Social- Cognitive Understanding - A Guide to Educational and Clinical Practice cap. 17, Pag. 299-316.
- SELMAN, R. (1980). The Development of Interpersonal Understanding. Academic Press, New York
- SELMAN, R. L. (1989). Foresting intimacy and autonomy. In W. Damon ( Ed. ), Child Development Today and Tomorrow. San Francisco: Jossey-Bass.
- SELMAN, R. L. (1980). "The Growth of Interpersonal Understanding - Developmental and Clinical Analysis". Academic Press, New York.
- SELMAN, R. L. (1985). The use of interpersonal negotiation strategies and communicative competencies: A clinical-developmental exploration in a pair of troubled early adolescents. In R. A. Hinde, A. E. Peret-Clerment, & J. Stephenson ( Eds.), Relationships and Cognitive Development. Oxford, England: Oxford University Press.
- SILVA, D. Campos R. e Prazeres N. (1999). O Inventário de Estado-Traço de Raiva (STAXI) e a sua Adaptação para a População Portuguesa. Revista Portuguesa de Psicologia. N.º 34
- SOARES, C. M. (1996) "Um conceito de reabilitação no Sistema Judicial" Análise Psicológica, 2-3 (XIV), p 325-329.
- SOARES, I. & CAMPOS, B. P. (1985). "Dificuldades de Relacionamento Entre Jovens e Programas de Desenvolvimento Interpessoal". Cadernos de Consulta Psicológica, 1, Pag. 151-162

SOARES, I. (1990). " O Grupo de Pares e a Amizade" in CAMPOS, B " Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens". Universidade Aberta, Lisboa.

SOCZKA, L. (1991). "Espaço urbano e comportamentos agressivos - da etologia à psicologia ambiental", Revista Infância e Juventude, Lisboa, Direcção Geral dos Serviços Tutelares de Menores.

SPIELBERGER, C. D. (1988). State-trait anger expression inventory. Revised research manual. Professional manual. Florida: Psychological assessment resources

SPIELBERGER, C. D. (1992) Manual do Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço (S.T.<sup>ax</sup>.I). Tradução e adaptação de Angela M. B. Biaggio. São Paulo, VETOR, Editora Psico-Pedagógica Ltda,. Original: (1991) State-Trait Anger Expression Inventory. Florida, Psychological Assessment Resources, Inc.

SPIELBERGER, C. D., Krasner, S. S. and Solomon, E. P. (1998) The Experience, Expression and Control of Anger. In M. P. Janisse (Ed.) Health Psychology: Individual Differences and Stress. New York: Springer Verlag/Publishers, pp. 89-108

SPIELBERGER, C. D., Reheiser, E.C., Sydeman, S.J. (1995) Measuring the Experience, Expression and Control of Anger. In H. Kassinove (Ed.) Anger disorders: definitions, diagnosis and treatment. Washington, DC: Taylor & Francis, pp. 49-67

SPIELBERGER, C. D., Ritterband, L.M., Sydeman, S.J., Reheiser, E.C., Unger, K.K. (1995) Assessment of Emotional States and Personality Traits: Measuring Psychological Vital Signs. In J.N. Butcher (Ed.) Clinical Personality Assessment Practical Approaches. New York: Oxford University Press, pp. 42-58

SPIELBERGER, C. D., Sydeman, S. J. (1994) State-Trait Anxiety Inventory and State-Trait Anger Expression Inventory. In M.E. Maruish (Ed.) The use of psychological tests for treatment planning and outcome assessment. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 292-321

SPRINTHALL, N. & COLLINS, W. A. (1988). "Adolescent Psychology: A Developmental View". Award Records Inc. New York.

STROGMAN, K. (1998). "A Psicologia da Emoção". Climepsi Editores, Lisboa

THIES-SPRINTHALL, L. (1984). "Promoting the Developmental Growth of Supervising Teachers, Theory Research Programs, and Implications. Journal of Teacher Education, 35, 3, 53-60.

VANDENPLAS-HOLPER, C. (1979). Éducation et Développement Social de L'Enfant. Presses Universitaires de France, Paris.

VIGOTSKY, L. S. (1978). "Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes". Harvard University Press, Cambridge.

WALGRAVE (1985). "A re Penalização da delinquência juvenil: uma fuga para a frente". Revista Infância e Juventude, nº 4, 1985, Lisboa, Direcção Geral dos Serviços Tutelares de Menores.

WINNICOTT D. W. – "A Delinquência como Sinal de Esperança" (1967) in Tudo Começa em Casa, Psicologia Pedagogia, Ed. Martins Fontes, S. Paulo, 1989.

WINNICOTT, D. W. – "La Tendance Anti-Scoail" (1956), in De La Pédiatrie à la Psychanalyse. Petit Bibliothèque Payot, Paris, 1971.

WINNICOTT, D.W. (1975). "O Brincar e a Realidade". Imago Editora, Rio de Janeiro.

WINNICOTT, D.W. (1980). "A Família e o Desenvolvimento do Indivíduo". Belo Horizonte, Interlivros.

WINNICOTT, D.W.(1987). "Privação e Delinquência". Ed. Martins Fontes, São Paulo.

## VII ANEXOS

## **ANEXO 1**

**STAXI DE CHARLES D.SPIELBERGER**

Forma preparada por Danilo Silva, Rui Campos e Nina Prazeres

DATA \_\_ / \_\_ / \_\_ IDADE \_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_ ESCOLARIDADE \_\_\_\_\_

PROFISSÃO \_\_\_\_\_

**INSTRUÇÕES**

Este Questionário está dividido em 3 partes. Cada parte contém várias afirmações que as pessoas utilizam para descrever os seus sentimentos e o seu comportamento. Repare que cada parte tem instruções **diferentes**. Leia atentamente as instruções de cada parte, antes de começar a responder.

Não há respostas certas nem erradas. Ao responder a cada afirmação, dê a resposta que o(a) descreve melhor. Se se enganar e desejar mudar a sua resposta, risque a resposta incorrecta e assinale a correcta, fazendo um círculo à volta do número correspondente.

**EXEMPLOS**

1: 1 (2) 3 4

2: (1) 2 (3) 4

## PARTE 1: INSTRUÇÕES

Apresentam-se a seguir várias afirmações que as pessoas utilizam para se descrever a si próprias. Leia cada afirmação e faça um círculo à volta do número que indica como se sente neste momento. Lembre-se que há respostas certas nem erradas. Não demore muito tempo com cada afirmação, mas dê a resposta que lhe parece descrever melhor os seus **sentimentos actuais**.

Preencha 1 para "De forma nenhuma"

Preencha 2 para "Um pouco"

Preencha 3 para "Moderadamente"

Preencha 4 para "Muitíssimo"

### COMO ME SINTO NESTE MOMENTO

	De forma nenhuma	Um pouco	Moderada- mente	Muitíssi- mo
1- Estou furioso(a) .....	1	2	3	4
2- Sinto-me irritado(a) .....	1	2	3	4
3- Sinto-me zangado(a) .....	1	2	3	4
4- Apetece-me gritar com alguém .....	1	2	3	4
5- Apetece-me partir coisas .....	1	2	3	4
6- Estou louco(a) de raiva .....	1	2	3	4
7- Apetece-me dar murros na mesa .....	1	2	3	4
8- Apetece-me bater em alguém .....	1	2	3	4
9- Estou a ferver de raiva .....	1	2	3	4
10 – Apetece-me praguejar .....	1	2	3	4

## PARTE 2: INSTRUÇÕES

Apresentam-se a seguir afirmações que as pessoas utilizam para se descrever a si mesmas. Leia cada afirmação e faça um círculo à volta do número que indica como se sente geralmente. Lembre-se que não há respostas certas nem erradas. Não perca muito tempo com cada afirmação, mas dê a resposta que lhe parece descrever melhor como se sente geralmente.

Preencha 1 para "Quase nunca"

Preencha 2 para "Algumas vezes"

Preencha 3 para "Frequentemente"

Preencha 4 para "Quase sempre"

### COMO ME SINTO GERALMENTE

	Quase nunca	Algumas vezes	Frequen- temente	Quase sempre
11- Irrito-me com facilidade .....	1	2	3	4
12- Tenho um temperamento exaltado .....	1	2	3	4
13- Sou uma pessoa colérica .....	1	2	3	4
14- Fico zangado quando sou obrigado a andar mais devagar, por causa dos enganos dos outros	1	2	3	4
15 – Sinto-me aborrecido quando não sou reconhecido(a), por ter feito um bom trabalho ....	1	2	3	4
16- Perco as estribeiras .....	1	2	3	4
17- Quando fico irritado(a) digo coisas desagradáveis .....	1	2	3	4
18- Fico furioso quando me criticam na presença de outras pessoas .....	1	2	3	4
19- Quando fico frustrado(a) apetece-me bater em alguém .....	1	2	3	4
20- Sinto-me enfurecido quando faço um bom trabalho e me dão uma avaliação fraca .....	1	2	3	4

### PARTE 3: INSTRUÇÕES

Toda a gente se sente de vez em quando zangada ou furiosa, mas as pessoas reagem de forma diferente quando estão zangadas ou furiosas. Apresentam-se a seguir várias afirmações que as pessoas utilizam para descrever as suas reacções, quando se sentem zangadas ou furiosas. Leia cada afirmação e faça um círculo à volta do número que indica a frequência com que você geralmente reage ou se comporta da forma descrita quando se sente zangado(a) ou furioso(a). Lembre-se que não há respostas certas nem erradas. Não perca muito tempo com cada afirmação.

Preencha 1 para "Quase nunca"

Preencha 2 para "Algumas vezes"

Preencha 3 para "Frequentemente"

Preencha 4 para "Quase sempre"

#### QUANDO ESTOU ZANGADO(A) OU FURIOSO(A)

	Quase nunca	Algumas vezes	Frequen- temente	Quase sempre
21- Controlo-me .....	1	2	3	4
22- Expresso a minha zanga .....	1	2	3	4
23- Guardo as coisas para mim .....	1	2	3	4
24- Sou paciente com os outros .....	1	2	3	4
25- Fico ressentido ou amuado .....	1	2	3	4
26- Afasto-me das pessoas .....	1	2	3	4
27- Faço comentários sarcásticos aos outros .....	1	2	3	4
28- Mantenho a calma.....	1	2	3	4
29- Faço coisas como bater com as portas .....	1	2	3	4
30- Fico a ferver por dentro mas não o mostro .....	1	2	3	4
31- Controlo o meu comportamento .....	1	2	3	4
32- Discuto com os outros .....	1	2	3	4
33- Tendo a guardar rancor mas não digo a ninguém .....	1	2	3	4
34- Ataco tudo o que me enfureça .....	1	2	3	4
35- Consigo evitar perder o controlo .....	1	2	3	4
36- Critico, interiormente, bastante os outros .....	1	2	3	4
37- Fico mais zangado(a) do que aquilo que sou capaz de admitir .....	1	2	3	4
38- Acalmo-me mais rapidamente do que a maioria das pessoas .....	1	2	3	4
39- Digo coisas desagradáveis .....	1	2	3	4
40- Tento ser tolerante e compreensivo .....	1	2	3	4
41- Fico muito mais irritado(a) do que aquilo que as pessoas pensam .....	1	2	3	4
42- Perco a cabeça .....	1	2	3	4
43- Se alguém me aborrece, sou capaz de lhe dizer o que sinto .....	1	2	3	4
44- Controlo os meus sentimentos de raiva .....	1	2	3	4

## **ANEXO 2**



ROUT+RIN-  
RCONT+16

36	37	41	22	27	29	32	34	39	42	43	21	24	28	31	35	38	40	44
Critico, interiormente, bastante os outros	Fico mais zangado(a) do que aquilo que sou capaz de admitir	Fico muito mais irritado(a) do que aquilo que as pessoas pensam	Expresso a minha zanga	Faço comentários sarcásticos aos outros	Faço coisas como bater com as portas	Disuto com os outros	Ataco tudo o que me enfureça	Digo coisas desagradáveis	Perco a cabeça	Se alguém me aborrece, sou capaz de lhe dizer o que sinto	Controlo-me	Sou paciente com os outros	Mantenho a calma	Controlo o meu pensamento	Consiço evitar perder o controlo	Acalmo-me mais rapidamente do que a maioria das pessoas	Tento ser tolerante e compreensivo	Controlo os meus sentimentos de raiva
2	3	3	1	1	3	1	1	2	1	3	3	4	2	4	3	2	4	3
2	1	2	3	2	2	1	2	2	1	2	3	3	1	3	1	4	4	3
2	3	1	2	1	1	1	1	3	1	3	2	2	3	3	2	2	2	1
3	4	2	4	1	2	4	1	2	4	4	2	3	2	2	1	1	3	2
2	1	1	4	2	4	3	2	2	3	4	1	2	1	1	1	1	2	1
2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	3	4	2	3	4	2	2	2	4
2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	3	3	2	2	3
3	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	4	2	3	4	2	2	4	4
1	2	2	2	1	3	2	1	2	2	2	2	3	2	2	1	1	3	2
3	3	3	3	1	2	2	1	2	2	3	1	2	3	2	2	1	3	2
2	4	4	2	1	1	1	1	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	3
1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	3	2	2	2	3	3	2	3	2
3	3	3	1	2	1	1	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	4	2
2	1	2	4	2	1	2	1	1	1	2	4	2	3	3	2	2	2	3
2	1	2	4	1	3	4	2	2	1	2	1	3	2	2	1	1	2	3
2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2



