



LÍVIA MARIA FERREIRA DA SILVA

**“CONFLITOS ENTRE ALUNOS DE 8 E 9
ANOS: CAUSAS, ESTRATÉGIAS E
FINALIZAÇÕES”**

**CAMPINAS
2015**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LÍVIA MARIA FERREIRA DA SILVA

**CONFLITOS ENTRE ALUNOS DE 8 E 9 ANOS: CAUSAS,
ESTRATÉGIAS E FINALIZAÇÕES**

Orientadora: Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação na área de concentração de Psicologia Educacional

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA LÍVIA MARIA FERREIRA DA SILVA
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA TELMA PILEGGI VINHA

Assinatura da Orientadora

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Telma P. Vinha".

CAMPINAS
2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si38c Silva, Livia Maria Ferreira da, 1976-
Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos : causas, estratégias e finalizações / Livia Maria Ferreira da Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Telma Pileggi Vinha.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Conflito interpessoal. 2. Construtivismo (Educação). 3. Ensino Fundamental. 4. Conflito (Psicologia). I. Vinha, Telma Pileggi, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Conflicts among 8 and 9 years old students : causes, strategies and outcomes

Palavras-chave em inglês:

Interpersonal conflicts

Construtivism (Education)

Elementary school

Conflict (Psychology)

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Telma Pileggi Vinha [Orientador]

Maria Suzana de Stefano Menin

Ana Maria Falcão de Aragão

Luciene Regina Paulino Tognetta

Rosely Palermo Brenelli

Data de defesa: 25-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

TESE DE DOUTORADO

**CONFLITOS ENTRE ALUNOS DE 8 E 9 ANOS: CAUSAS,
ESTRATÉGIAS E FINALIZAÇÕES**

Autor : Livia Maria Ferreira da Silva
Orientador: Prof. Dr. Telma Pileggi Vinha

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Livia Maria Ferreira da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25/02/2015

Assinatura: Telma Vinha

Telma Pileggi Vinha

COMISSÃO JULGADORA:

Flávia Suzana Klein
Deslaur
Roselyne B. Mendes
Luiz Augusto

2015

*A arte de viver é simplesmente a arte de
conviver... Simplesmente, disse eu? Mas como
é difícil!*

(Mário Quintana)

Às crianças participantes dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Finalizo um percurso de quatro anos de doutorado e três de mestrado na Unicamp. Os sentimentos de felicidade e tristeza se combinam por deixar esse lugar que será meu para sempre.

Não posso deixar de expressar minha gratidão pelas pessoas, tão queridas, que fizeram parte dessa trajetória, árdua e feliz!

À *Telma Pileggi Vinha*, são sete anos de convivência, em que você apostou em mim, apresentou obstáculos que eu jamais soube que seria capaz de transpor! Ensinou a superar limites sem deixar de ser doce e acolhedora! Não posso deixar de mencionar o quanto eram empolgantes as reuniões das “confliteiras” em sua casa! Perdi as contas de quantas horas analisamos, episódio por episódio, os conflitos das crianças, e nossos conflitos se misturavam nesse caldeirão efervescente, simplesmente porque você queria cuidar de nós.

À *Carolina Aragão Escher Marques*, Carol, minha amiga e irmã. Sua presença nessa trajetória vai muito além das deliciosas e inflamadas discussões teóricas. Houve uma época em que você queria-me “engolir” para me proteger... e você se fazia presente, SEMPRE! Você é uma irmã eleita. Sorte minha que tive essa opção!

À *Mariana Tavares Almeida*, por fazer parte do trio das “Confliteiras”, tornando-o mais acolhedor. Sempre aprendo muito com você!

À *Alice*, minha filhinha, meu amor, minha força e inspiração. Quer conflito maior do que a maternidade?

À *Eliana Maria Ferreira da Silva*, minha mãe, não tem ninguém que fique mais feliz com minhas conquistas do que você. Eu sei do seu orgulho!

À *Lara Cristina Ferreira da Silva*, a “Didi”, minha irmã, pelo apoio espiritual.

À *Maria de Fátima Magalhães Lázari*, a “Fafá”, minha tia, pelas preciosas orientações, pelo auxílio na fase de implementação do doutorado sanduíche e por todas as oportunidades que me deu na vida.

Ao meu pai, *Gilberto Ferreira da Silva*, que, com seu exemplo, me ensinou o valor do conhecimento. Há muito de você em mim. Espero que, onde você esteja, possa se orgulhar deste trabalho.

Às professoras que compuseram a banca do exame de qualificação: **Luciene Regina Paulino Tognetta** e **Ana Aragão**, pela leitura rigorosa e pelas contribuições preciosas que muito me fizeram pensar...

Luciene Tognetta, Lu, sou muito grata a tudo o que aprendi com você, pela confiança e pelas oportunidades de trabalho.

À **Luciana Castrillon**, que cuidou de nós como se fosse nossa mãe, quando Carol e eu participamos do Estágio de Doutorado Sanduíche. Sua alegria e encanto pela Educação são admiráveis!

Ao **Joe**, que tanto nos ajudou no exterior!

Ao professor **Robert L. Selman**, Bob, por ter me aceito na *Harvard Graduate School of Education*.

À **Capes**, pelos financiamentos concedidos.

Aos queridos amigos do GEPPEM: **Adriana, Flávia, Thais, Mariana Wrege e Adriano**. Adoro estar com vocês!

A **Manu** e ao **Vini**, filhos da Carol, por algum tempo, meus filhos também. Lembram-se como vocês me ajudaram com a Alice?

À **escola**, à **professora**, aos **pais das crianças** e às **crianças** que participaram da pesquisa. Obrigada pela abertura e confiança. Sem vocês, realmente, este trabalho não existiria.

E, finalmente, ao **Márcio**, pelo amor e compreensão.

RESUMO

Fundamentado na teoria piagetiana, este trabalho se constitui de um estudo qualitativo e quantitativo, que tem como objetivos identificar as causas, as estratégias empregadas e as finalizações dos conflitos interpessoais entre os alunos de oito e nove anos, bem como investigar diferenças nas formas como essas crianças resolvem os conflitos vividos e como julgam solucioná-los. Objetiva, ainda, comparar essas mesmas variáveis entre os alunos de três e quatro, e cinco e seis anos, participantes de um estudo anterior, análogo. A amostra foi constituída por 30 alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal do interior paulista, escolhidas por conveniência. Os dados foram coletados por meio de sessões de observação da rotina escolar no decorrer de um semestre letivo, totalizando 92 horas, sendo encerrado por saturação. Para avaliar como os alunos julgavam resolver conflitos, foram apresentadas, por meio de entrevistas clínicas, histórias em que se apresentavam conflitos hipotéticos, elaboradas com base na identificação das principais causas das desavenças entre as crianças. Foram encontradas diferenças significativas ($P < 0.001$) entre os grupos etários pesquisados, sendo a disputa física a principal causa de conflito entre as crianças de três e quatro anos e de cinco e seis anos, porém, ela declina, significativamente, aos oito e nove anos, cedendo lugar à provocação e à reação ao comportamento perturbador. As estratégias físicas e impulsivas predominam nos grupos de três e quatro anos e no de cinco e seis anos, diminuindo, significativamente ($P < 0.001$), aos oito e nove anos. Os participantes de oito e nove anos empregaram mais estratégias unilaterais do que os participantes dos outros dois grupos etários ($P < 0.001$). Tais resultados indicam que as estratégias apresentam uma evolução no que se refere à tomada e coordenação de perspectiva, bem como maior autorregulação dos impulsos. Nas três faixas etárias estudadas, os conflitos foram principalmente abandonados, indicando a limitação das estratégias empregadas. Quanto à comparação entre o juízo e a ação, os alunos de três e quatro anos e de cinco e seis anos apresentaram estratégias mais sofisticadas na vivência dos conflitos reais, quando comparadas com as respostas emitidas nas entrevistas. Contudo, no grupo de crianças de oito e nove anos, as estratégias de resolução de conflitos mais evoluídas, em termos de competências psicossociais, foram apresentadas com maior frequência na resolução de conflitos hipotéticos do que nos conflitos reais vivenciados. Tais achados são coerentes com a teoria piagetiana a respeito da precocidade da ação em relação ao juízo nas crianças pré-operatórias e, paulatinamente, pelo processo de tomada de consciência, o juízo antecipa-se em relação à ação. A contribuição do estudo caracteriza-se, portanto, no detalhamento das evoluções da compreensão e da vivência dos conflitos interpessoais, oferecendo subsídios para o planejamento de intervenções mais afinadas com as necessidades próprias de cada faixa etária, favorecendo o desenvolvimento de estratégias de resolução de conflitos mais cooperativas.

PALAVRAS-CHAVE: CONFLITOS INTERPESSOAIS. CONSTRUTIVISMO. EDUCAÇÃO. ENSINO FUNDAMENTAL. ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS.

ABSTRACT

Based on Piaget's theory aims at identifying the causes, this research is a qualitative and quantitative study, wich aim is to identify the causes, the strategies employed and the outcomes of interpersonal conflicts of students of 8th and 9th grades as well as investigating the differences in the ways these children solve them and how they understand their resolution. It also aims at comparing these variables among 3, 4, 5 and 6 year old students who were part of a similar previous study. The sample group was made of 30 students of the 3rd grade of Elementary School of a municipal school in the state of São Paulo, chosen by convenience. Data were collected in 92 hours of observation sessions of the school routine throughout a semester and were concluded by saturation. Evaluations were carried through clinical interviews, during which stories containing hypothetical conflicts were told based on identification of the main cause of conflict among children. Significant differences ($P<0.001$) were found among the age groups researched: among 3 and 4, and 5 and 6 year-olds, physical dispute is the main cause of conflict; there is a significant ($P<0.001$) decline in this data in 8 and 9 year-olds, being replaced by teasing and reaction to disturbing behavior. Physical and impulsive strategies were prevalent in the groups of 3 and 4 and 5 and 6 year olds decreasing significantly ($P<0.001$) in 8 and 9 year old participants. This group used more unilateral strategies than the participants of the two other age groups. These results indicate there is a development in the strategies concerning taking and coordination of perspective, as well as better self regulation of impulses. In the three age groups studied, conflicts were mainly abandoned, which indicates the limitation of strategies used. As to the comparison between judgment and action, 3 and 4, and 5 and 6 year old students showed more sophisticated strategies in the actual living of conflicts when compared to the answers given during interviews. However, in the 8 and 9 year-old group, solution strategies for conflicts were more developed in terms of psychosocial capacity in the resolution of hypothetical conflicts than in real ones. Such findings are coherent to Piaget's theory about action taking previous to judgment in pre-operational children who, gradually, as they develop self-awareness, let judgment precede action. Therefore, the contribution of the study was to detail the development of the understanding and living of interpersonal conflicts, which may help the planning of interventions that are more accurate for each age group, aiding the development of strategies for more cooperative conflict resolution.

KEY WORDS: INTERPERSONAL CONFLICTS; CONSTRUCTIVISM; EDUCATION; ELEMENTARY SCHOOL; CONFLICT RESOLUTION STRATEGIES.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: AS CAUSAS DOS CONFLITOS ENTRE AS CRIANÇAS DE 8 E 9 ANOS.....	98
FIGURA 2: COMPARAÇÃO DAS CAUSAS DOS CONFLITOS ENTRE AS FAIXAS ETÁRIAS	113
FIGURA 3: FREQUÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS DAS CRIANÇAS DE 8 E 9 ANOS	124
FIGURA 4: COMPARAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NAS TRÊS FAIXAS ETÁRIAS.....	139
FIGURA 5: PORCENTAGENS DAS FINALIZAÇÕES DOS EPISÓDIOS DE CONFLITOS DAS CRIANÇAS DE 8 E 9 ANOS	145
FIGURA 6: COMPARAÇÃO DAS FINALIZAÇÕES DOS EPISÓDIOS DE CONFLITOS ENTRE AS TRÊS FAIXAS ETÁRIAS.....	152
FIGURA 7: COMPARAÇÃO ENTRE JUÍZO E AÇÃO AOS 8 A 9 ANOS	168
FIGURA 8: COMPARAÇÃO ENTRE JUÍZO E AÇÃO NAS TRÊS FAIXAS ETÁRIAS	169

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ORIENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS INTERPESSOAIS EM CADA NÍVEL DE COORDENAÇÃO DE PERSPECTIVA SOCIAL	15
QUADRO 2: CATEGORIAS DAS CAUSAS DOS CONFLITOS ENTRE AS CRIANÇAS DE 3 A 14 ANOS	95
QUADRO 3: CATEGORIAS DAS ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DOS EPISÓDIOS DE CONFLITOS	122
QUADRO 4: AS FINALIZAÇÕES DOS EPISÓDIOS DE CONFLITOS	144

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: RELAÇÃO ENTRE A CATEGORIA REAÇÃO AO COMPORTAMENTO PERTURBADOR E ESTRATÉGIAS FÍSICAS E IMPULSIVAS.....	102
TABELA 2: FREQUÊNCIAS DAS CAUSAS DOS CONFLITOS ENTRE AS TRÊS FAIXAS ETÁRIAS....	115
TABELA 3: CAUSAS E SEXO.....	118
TABELA 5: RELAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS E AS FAIXAS ETÁRIAS	139
TABELA 6: RELAÇÃO ENTRE SEXO E TIPO DE ESTRATÉGIA	143
TABELA 7: COMPARAÇÃO DAS FINALIZAÇÕES DOS EPISÓDIOS DE CONFLITOS NAS TRÊS FAIXAS ETÁRIAS.....	152

Sumário

1.	INTRODUÇÃO	1
2.	REVISÃO DE LITERATURA.....	7
2.1	As estratégias de resolução de conflitos	13
2.2	Os agentes de socialização: os estilos parentais, o ambiente escolar e a cultura.....	23
2.3	Outras variáveis: o tipo de relacionamento, o gênero, a personalidade e o julgamento moral.....	31
2.4	A provocação como causa dos conflitos entre as crianças e jovens	40
3.	AS CARACTERÍSTICAS DA INFÂNCIA SEGUNDO A TEORIA PIAGETIANA	49
3.1	O construtivismo piagetiano	49
3.2	O período sensório motor e os afetos perceptivos	54
3.3	O período pré-operatório e os sentimentos interindividuais.....	57
3.4	O período operatório.....	61
3.4.1	O estágio operatório concreto e os sentimentos normativos	61
3.4.2	O estágio operatório formal e os sentimentos ideais	66
4.	MÉTODO	71
4.1	Objetivos.....	73
4.2	Hipóteses.....	73
4.3	Participantes.....	74
4.3.1	Caracterização da escola.....	74
4.3.2	O ambiente sociomoral da classe.....	76
4.4	Delineamento da pesquisa e coleta de dados	81
4.5	Procedimento para a coleta de dados.....	84
4.5.1	A pesquisa piloto	84
4.5.2	A coleta de dados: as observações e as entrevistas	86
4.5.3	Análise dos dados	89
5.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	93
5.1	1ª Parte - Os conflitos observados entre as crianças: as causas, as estratégias e as finalizações	93
5.1.1	As causas dos conflitos entre as crianças	94
5.1.2.	As estratégias de resolução de conflitos	121

5.1.2	As finalizações dos episódios de conflitos	144
5.2	2ª parte: A avaliação de conflitos hipotéticos pelas crianças	155
5.3	3ª parte: As estratégias de resolução de conflitos no juízo e na ação – ponte ou lacuna?	168
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
7.	REFERÊNCIAS	179

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo dos conflitos interpessoais teve origem durante minha atuação, tanto na docência quanto na coordenação pedagógica, em escolas públicas e particulares. Na época, não compreendia esse tipo de interação como esperada e necessária para o desenvolvimento da criança, e não tinha clareza sobre como intervir diante das desavenças entre os alunos, de maneira a auxiliá-los na construção de estratégias mais elaboradas e cooperativas. Essa lacuna formativa gerava muita angústia e posturas incoerentes com meus ideais construtivistas.

Diante disso, fui à luta para superar o obstáculo da ignorância, o que significou estudar, estudar e estudar. Ao longo da pós-graduação, descobri que essa busca não teria fim por dois motivos, um objetivo e outro subjetivo. O primeiro é o fato de que uma pesquisa responde a algumas perguntas, mas abre muitas outras. O segundo é o fato de que o estudo faz parte de quem sou. Sendo assim, durante a especialização *lato sensu*, dediquei-me à compreensão acerca do desenvolvimento da autonomia moral infantil e do papel da escola nesse processo e, agora, no curso *stricto sensu*, volto-me ao delicioso, porém árduo, entendimento sobre os conflitos interpessoais.

Na introdução de meu trabalho de mestrado (finalizado em 2010), em que investigamos os conflitos interpessoais entre crianças de três e quatro anos e de cinco e seis anos, fizemos referência à acepção chinesa da palavra *crise*, a saber: oportunidade e perigo. Argumentamos que o conflito encerra o perigo de, por um lado, permanecermos no lugar em que estamos, mantendo o mau funcionamento do sistema, mas, por outro lado, ele traz a possibilidade de mudar para melhor e de aperfeiçoar as ações. Acreditamos que o conflito pode trazer a oportunidade de conhecermos mais sobre nós mesmos, sobre os outros, de revisar valores, apurar nossas maneiras de nos relacionar. Lamentavelmente, nem sempre os conflitos são encarados dessa forma, até porque o conflito é visto pela escola e pela sociedade como algo ruim e que deve ser evitado. Sufocar o conflito é virar as costas para o humano, é negar um processo natural. E se o conflito faz parte de nosso modo de estar no mundo, o *não olhar* reveste-se de crueldade. Como professores, negamos, sufocamos, evitamos o conflito e, assim, ignoramos nossos alunos, que por sua vez, continuarão enfrentando dificuldades para negociar, cooperar, lidar com o outro de modo mais sensível e humano. Em nosso ponto de vista, o conflito encerra também uma questão ética, pois

extrapola o âmbito do saber agir (LA TAILLE, 2006), da escolha da estratégia mais adaptativa para uma determinada situação, envolvendo, também, a perspectiva ética do sujeito (Ibidem) e do valor que este atribui a si e ao outro. Isso quer dizer que, sendo a coerção o modo mais eficaz para se atingir os objetivos em um conflito, o seu emprego vai depender, dentre outros fatores, daquilo que é valor para o indivíduo. Então, é necessário que olhemos para o desenvolvimento de modo integral, inclusive no aspecto moral, e que elaboremos modos mais científicos de atuação, que considerem o homem e suas especificidades.

Motivados por esses interesses e preocupações, em 2010, finalizamos a nossa pesquisa de mestrado que investigou as causas, as estratégias e as finalizações de conflitos das crianças que estavam na faixa etária de três a seis anos. Participaram desse estudo 43 crianças de 3 e 4 anos e 52 sujeitos de 5 e 6 anos. Além disso, analisamos as diferenças entre as estratégias empregadas nos conflitos vividos por aquelas crianças, estratégias essas verbalizadas durante as entrevistas realizadas com as crianças sujeitos dessa pesquisa. O intuito foi o de avaliar as diferenças entre juízo e ação. Observamos 255 episódios de conflitos nos diversos momentos da rotina escolar.

Os resultados desse estudo demonstraram que as principais desavenças entre as crianças pequenas eram causadas pela disputa física, isto é, pela concorrência de objetos e espaços; e as desavenças causadas por exclusão foram aumentando com a idade. Isso indica que o objetivo das crianças de três e quatro anos e de cinco e seis anos, em suas interações, é o controle pelo espaço físico, o que fica claro quando elas disputam o brinquedo ou o lugar na fila. Com o desenvolvimento da socialização, o exercício do poder, que é um dos elementos do conflito, vai se direcionando para o espaço social quando, por exemplo, as crianças provocam seus colegas e disputam amigos. O desejo pelo poder sempre estará presente nas interações sociais, o que vai mudando é a maneira como isso é expresso. Assim, nos pequenos, o controle se manifesta de modo físico e impulsivo, com o intuito de assegurar a dominância dos objetos. Já os mais velhos têm a necessidade de conquistar o *status* social e de controlar as relações.

No que tange ao meio utilizado pelas crianças para resolverem seus conflitos, verificamos que as estratégias mais frequentes foram as físicas e impulsivas, como bater, tomar o brinquedo do colega ou a não interação, sendo substituídas pelas unilaterais com o aumento da idade. Essas estratégias unilaterais são caracterizadas por imposições verbais, tais como comando e ameaça, quando elas diziam “este lugar é meu, eu cheguei primeiro!” ou “vou contar para a professora que você fica me xingando”. Nós as consideramos mais

evoluídas, porque percebemos um desenvolvimento na autorregulação dos impulsos em relação às físicas e impulsivas.

Em decorrência dos objetivos das crianças e do emprego predominante das estratégias físicas e impulsivas, os conflitos foram abandonados ou resolvidos unilateralmente, tendo um ganhador e um perdedor. Tais resultados demonstraram a limitação das estratégias das crianças e o esgotamento dos recursos. Na comparação entre juízo e ação, pudemos confirmar a teoria piagetiana no que concerne ao êxito da ação em relação ao juízo, isto é, as estratégias mais evoluídas foram mais recorrentes nas interações vividas do que na avaliação das situações hipotéticas. Isso nos fez refletir sobre a importância de as crianças viverem seus conflitos, fracassarem nas suas resoluções, possuírem relações de amizade e de interagirem com seus pares.

Por meio dessas oportunidades, elas terão a possibilidade de construir modos mais cooperativos para resolver suas desavenças. Infelizmente, as intervenções dos professores das duas faixas etárias estudadas não eram no sentido de mediar o conflito, auxiliando as crianças a regularem seus impulsos, a argumentarem e a considerarem o desejo próprio e o alheio. As intervenções docentes visavam, via de regra, evitar o conflito, quando, por exemplo, a professora indicava o lugar onde os alunos deveriam sentar; a contenção, por meio da “terceirização”, quando a professora ameaçava levar as crianças para a coordenação, ou impunha uma punição, deixando-as sem brincar no recreio. Outra maneira de lidar com o conflito foi por meio da ausência de intervenções diante daquelas situações que eram consideradas menos graves pela professora.

Todas essas conclusões, às quais chegamos a partir da pesquisa realizada durante o curso de mestrado, nos mostraram que seria necessário dar continuidade a esse estudo para compreendermos a evolução das causas, das estratégias, dos resultados dos conflitos e das relações entre juízo e ação ao longo do desenvolvimento. Esse tipo de pesquisa é inexistente no Brasil e, internacionalmente, há diversos estudos sobre conflitos entre pares, porém são poucos os que utilizam a observação como instrumento para a coleta de dados. A ausência desse tipo de procedimento metodológico é indicada pelos próprios pesquisadores como uma das limitações de seus trabalhos.

Assim sendo, nesta pesquisa de doutorado, temos por objetivo analisar as causas, as estratégias, os resultados e as diferenças de estratégias empregadas na resolução dos conflitos reais e em situações hipotéticas, mas baseadas na realidade de alunos de oito e nove anos. Para isso, nosso estudo, que tem caráter quali-quantitativo, utilizou observações sistemáticas e entrevista clínica piagetiana como método. Com a pesquisa, objetivamos

também conhecer o desenvolvimento dos conflitos, comparando os resultados obtidos durante a pesquisa anterior, cujos participantes foram crianças de três a quatro anos e de cinco a seis anos, com os encontrados no doutorado.

Tanto o estudo do mestrado (LICCIARDI, 2010)¹ quanto a presente pesquisa, bem como os estudos de Marques (2015) e Oliveira (2014), em conjunto, pertencem a um subgrupo² do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) que investiga os conflitos interpessoais e visam compreender a gênese do fenômeno, configurando-se, por fim, em uma investigação de caráter comparativo.

Desse modo, a presente tese tem a seguinte estrutura: em primeiro lugar, apresentamos uma revisão de literatura, discutindo os estudos nacionais e internacionais sobre conflitos na escola, além das variáveis que interferem nesses eventos, tais como o desenvolvimento, o gênero, o tipo de relacionamento, a personalidade, a cultura etc. Apresentamos, ainda, um subitem sobre provocação, uma vez que realizamos uma extensa revisão de literatura sobre essa causa dos conflitos, tendo em vista a predominância dessa categoria em nossos dados. No segundo capítulo, debruçamo-nos sobre os princípios gerais da teoria piagetiana e discorremos a respeito das características do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral nos diferentes estágios, concentrando-nos nos períodos etários por nós estudados.

Em seguida, expusemos o método, explicando nossos objetivos, o delineamento da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os pressupostos que utilizamos para a realização das nossas análises. E, por fim, apresentamos a análise e a discussão dos resultados, que estão apresentados em três partes: a primeira refere-se às causas, às estratégias e às finalizações dos episódios de conflitos observados entre as crianças. Na segunda parte, analisamos as respostas emitidas pelos sujeitos a partir das situações hipotéticas de conflitos e, na terceira parte, comparamos as estratégias empregadas nos conflitos vividos com aquelas verbalizadas nas entrevistas, explicando as diferenças de acordo com a teoria piagetiana. Nas três partes da análise comparamos os resultados obtidos nesta pesquisa com aqueles oriundos da pesquisa de mestrado, a fim de conhecermos as possíveis diferenças na vivência dos conflitos com relação às idades. Especialmente nesse capítulo contamos com as contribuições do professor doutor Robert L. Selman, durante o período de estágio de doutorado sanduíche, na *Harvard Graduate School of Education*. Além de discutirmos alguns pontos da análise de dados, tivemos o privilégio

¹ A autora alterou seu nome.

² MARQUES, C.A.E., OLIVEIRA, M.T.A.; SILVA, L.M.F.; VINHA, T.P. Causas, estratégias e finalizações dos conflitos entre alunos de 3 a 14 anos. Relatório não publicado, 2014.

de esclarecer algumas dúvidas teóricas relativas à teoria desenvolvida pelo autor a respeito do desenvolvimento e das características das competências psicossociais. Além disso, pudemos ter acesso à biblioteca e aos manuais não publicados elaborados pelo professor Selman e sua equipe. Outra experiência que contribuiu para as nossas conclusões sobre as implicações pedagógicas foi a visita que realizamos em escolas que desenvolvem programas específicos dedicados à melhoria da convivência escolar e ao desenvolvimento das capacidades psicossociais.

Nas considerações finais, além de apontarmos os avanços e as limitações da nossa pesquisa, fizemos algumas reflexões sobre as possíveis implicações pedagógicas decorrentes dos resultados que encontramos.

Estamos certas de que percorremos um longo, árduo e empolgante caminho, mas há muito ainda para aperfeiçoar, aprender, analisar, redigir. Essa trilha, já um pouco conhecida, apresentou surpresas e desafios, como é inerente a toda pesquisa. Acreditamos, também, que nosso trabalho traz contribuições importantes para o conhecimento sobre o conflito, em especial nessa faixa etária, a segunda infância, ainda pouco estudada, fornecendo-nos detalhes a respeito de como os conflitos vão se transformando ao longo do desenvolvimento.

À medida que estudamos esse assunto, tornamo-nos mais convencidas da grande oportunidade que são as interações conflituosas e de como os laços afetivos e as amizades são importantes para sabermos quem somos. À medida que avançamos no conhecimento da realidade exterior, aprofundamos a elaboração da vida interior. O conflito encerra, portanto, as dores e as delícias, pedindo licença a Caetano Veloso, da necessária e humana condição de sermos seres sociais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo do presente capítulo é discutir as contribuições de pesquisas nacionais e internacionais que tratam do conflito interpessoal, refletindo, também, acerca das implicações pedagógicas decorrentes desse tipo de conflito.

O conflito é estudado pela Psicologia a partir de diferentes pressupostos teóricos, e poderia ser dividido em dois grandes grupos, para efeitos didáticos: aqueles que ocorrem no interior do indivíduo e os que são exteriores a ele. Os primeiros são os conflitos intrapessoais, expressos por antagonismos entre os elementos psíquicos - bastante estudados pela psicanálise. Também podem ser caracterizados por desequilíbrios cognitivos, ocasionados pelas contradições entre o que o indivíduo pensa e como a realidade se apresenta ao sujeito. Esses últimos foram amplamente pesquisados por Piaget. Com base nessa teoria, entendemos que os conflitos do segundo grupo referem-se a interações sociais em desequilíbrio, percebidas por comportamentos externos de oposição, ou por manifestações sutis da afetividade, tais como expressões, tom de voz, gestos, quando eles não são tão evidentes.

De acordo com a concepção construtivista, os conflitos interpessoais podem gerar desequilíbrios cognitivos, promovendo a construção de valores e normas (VINHA, 2000), o que confirma a ideia de Janet (*apud* ROCHENBLAVE-SPENLÉ, 1974, p. 21) sobre as fortes ligações entre ambos. Esse autor acredita que “a partir do momento em que há conduta social, há luta, conflito interpessoal. Mas esse conflito é sempre duplicado, em surdina, por um conflito intrapessoal, visto que o outro está em nós”, ou seja, nos tornamos mais humanos por meio do olhar do outro (LA TAILLE, 2006), e por um mecanismo que Piaget (1932) já havia comprovado: a cooperação possível nas relações entre pares.

A Psicologia compreende que os dois tipos de conflitos são de extrema importância para a constituição e a tomada de consciência de si, uma vez que as diferenças entre a subjetividade e a objetividade vão se afirmando por meio do esforço, da luta. Em outras palavras, o eu e o mundo se diferenciam a partir das resistências. Nesse sentido, Rochenblave-Spenlé (1974, p. 20) afirma que

o mundo só é vivido na medida em que é problemático, e nós mesmos só temos consciência de nós na medida em que estamos divididos. Consciência e conflito são, assim, indissociáveis e se inscrevem em nós como nossa história, sucessão de conflitos vividos e superados.

Assim, destaca-se a importância do conflito para a compreensão de si e do mundo, para o desenvolvimento da identidade e autonomia, da tomada de perspectiva, da sensibilidade. Além disso, a teoria construtivista defende a necessidade do conflito tanto para o desenvolvimento das estruturas lógicas (conflito intrapessoal) como para a aprendizagem de regras e valores (VINHA, 2003). Entretanto, alguns estudiosos consideram que nem todos os conflitos são benéficos para o desenvolvimento (DEUTSCH, 1973 *apud* JENSEN-CAMPBELL, 2003; LAURSEN e HAFEN, 2010; SHANTZ e HARTUP, 1992). Eles podem ser destrutivos quando os sujeitos empregam coerção, violência ou quando não se atêm à solução do problema, ou podem retardar o desenvolvimento (SHANTZ e HARTUP, 1992). Segundo Laursen e Hafen (2010), os resultados dos conflitos para os indivíduos variam de acordo com a frequência das desavenças e o tipo de relacionamento em que eles nascem. Frequências muito altas de conflitos trariam resultados prejudiciais para os sujeitos, tais como, *stress*, ansiedade, dificuldade no processamento da informação, déficit na socialização e rejeição. Os benefícios e malefícios da vivência do conflito também dependem da qualidade da relação interpessoal em que são originados. Se essa é de boa qualidade, a tendência é de que os resultados sejam positivos, porque os indivíduos se preocupam com a continuidade da relação. Então, nessas condições, evitar o conflito seria perder a oportunidade de obter ganhos, mas, em relacionamentos não saudáveis, pode ser um fator de proteção evitá-lo.

Mesmo em relacionamentos saudáveis, se a frequência das desavenças for alta, os resultados tendem a ser indesejáveis. Segundo Vuchinich (1990), os padrões de finalização dos conflitos podem interferir na efetividade dos relacionamentos de um grupo. Apesar da importância disso, pouco se tem estudado sobre esse tema. Para o autor, o conflito verbal é finalizado quando a oposição cessa e os participantes se engajam em outras atividades. O término de uma oposição pode ocorrer de cinco maneiras distintas: submissão, intervenção de terceiros, compromisso, impasse e retirada. Na submissão, uma parte desiste da contenda e se submete aos desejos do outro. Já na intervenção de terceiros, o conflito é interrompido por alguém que não estava inicialmente envolvido. Entendemos que tanto o impasse quanto a retirada implicam no abandono da questão, ainda que temporariamente. O compromisso, caracterizado por concessões mútuas, é a única finalização em que parece haver satisfação de ambas as partes e um equilíbrio maior na relação de poder. As pesquisas que serão relatadas a seguir ressaltam que pouco se sabe sobre as correlações entre os resultados dos conflitos e a idade e desenvolvimento dos indivíduos.

Na instituição educativa, alguns fenômenos, tais como indisciplina, incivildades, *bullying* e violências podem ser manifestar na forma de conflitos ou problemas de

convivência na escola. A indisciplina se configura por meio de ações e situações variadas, mas que compartilham alguma forma de desordem nas relações pedagógicas, capazes de interferir nas condições de aprendizagem (GARCIA, 2006). As incivildades são as microviolências ou as pequenas agressões do cotidiano, que se repetem constantemente, tais como: andar pela sala, incomodar os outros, apresentar comportamentos irritantes, provocar desordem, enfrentamento, indelicadeza, impolidez, zombarias, demonstrar indiferença. São atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada um de se ver respeitado ou pequenas infrações à ordem estabelecida, diferenciando-as de condutas criminosas ou delinquentes. Incomodam mais pela intensidade e frequência do que pela gravidade (DEBARBIEUX, 2006). O *bullying* refere-se à prática de atos agressivos entre pares. Trata-se de um fenômeno ‘multicausado’ e possui as seguintes características principais: agressão, intenção, repetição, fragilização, ocorrer entre pares e ser público. Assim, há intenção do(s) autor(es) em ferir; são atos repetidos contra um e/ou mais constantes alvos; há uma espécie de concordância, no alvo, sobre o que pensam dele e há espectadores, ou seja, um público que prestigia as agressões (os ataques de *bullying* são escondidos dos adultos, mas nunca dos pares) (AVILÉS E CASARES, 1999; OLWEUS, 1998; AVILÉS, 2006; TOGNETTA, 2012). Para cada uma dessas manifestações há intervenções específicas que a escola pode realizar, por isso é importante diferenciá-los.

De acordo com Fante (2003), 47% dos docentes gastam cerca de 20 a 40% do seu dia escolar resolvendo situações de indisciplina e de desavenças entre os alunos. Biondi (2008), ao entrevistar diretores de escolas públicas e particulares, verificou que eles apontam a indisciplina como um problema bastante presente nas escolas. Além da indisciplina, Camacho (2001) constatou episódios de conflitos entre jovens de classe média e de classe alta, nas escolas, afirmando que, normalmente, eles se dirigiam aos diferentes, aos socialmente excluídos, ou seja, aos que não contemplavam o padrão estereotipado de beleza, aos etnicamente diferentes (descendentes de negros e asiáticos), aos que tinham desempenho escolar inferior. Esses episódios, por vezes, eram manifestações veladas, por meio de brincadeiras de mau-gosto, mas, em outras situações, eles ocorriam de forma explícita, por intermédio de agressões físicas e verbais. A pesquisadora constatou, ainda, que não eram raros os momentos em que os professores se apercebiam desses conflitos e fingiam que nada viam, contribuindo para que eles permanecessem. Outras pesquisas também constataram essa indiferença docente (LEME, 2004b, 2006; LUCATTO, 2012; RAMOS, 2013). Segundo Debarbieux (2006), essas microviolências não deveriam ser negligenciadas, pois isso gera uma corrosão no sentimento de confiança em relação à autoridade. Ele ressalta, ainda, a

qualidade do ambiente escolar como um fator que interfere na ocorrência do fenômeno. Se a escola é percebida como um lugar justo, em que há pessoas que se importam com os alunos, em que os alunos veem um sentido no conteúdo curricular e onde são estabelecidas relações de confiança, essas microviolências ocorrem menos do que num espaço cuja qualidade das relações é ruim.

Os dados de Sposito (2001) confirmam a crescente dificuldade dos jovens para resolver de forma mais assertiva seus conflitos. Por meio de um levantamento bibliográfico sobre pesquisas referentes à violência na escola, nas décadas de 1980 e 1990, a autora encontrou que, na década de 1990, a violência nas escolas, que antes era dirigida ao patrimônio, por meio de depredações, passou a se configurar como agressões interpessoais. De acordo com essa pesquisa, a violência escolar decorre tanto de um processo pedagógico inadequado quanto da “crise do processo civilizatório da sociedade contemporânea” (p. 87).

Leme (2006), visando investigar a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar, sobre a violência e o funcionamento dessa instituição, entre quatro mil alunos do 6º ao 9º ano das escolas brasileiras públicas e particulares, constatou uma frequência bastante significativa de agressões entre os estudantes, e as verbais são mais prováveis do que as físicas. Dessas últimas, destaca-se o empurrão como uma modalidade recorrente nos mais novos. A agressão verbal que mais se evidenciou foram os insultos, com 60% de ocorrências. As agressões veladas, mais difíceis de serem detectadas, como rejeição, difamação e isolamento, também foram apontadas pelos alunos e também são mais ocorrentes do que as físicas. A variável idade demonstrou ter influência na quantidade de agressões sofridas entre os alunos, sendo mais comuns na 6ª série. Ao serem questionados sobre a melhor forma para resolvê-los, os alunos defenderam a intervenção de uma terceira pessoa. No caso das meninas, a interferência do professor seria bem-vinda, mas os meninos da escola privada possuem opinião divergente: creem que o ideal é o auxílio de um colega. Essa pesquisa demonstra a presença de agressões entre os jovens e como eles sentem a necessidade do auxílio de um adulto para a resolução dessas questões.

Outros estudos, como o de Debarbieux (2006), Leme (2006) e Lucatto (2012), demonstram que, apesar de haver a percepção de maior violência³ nas escolas, o que parece ter efetivamente aumentado são as incivildades. Os dados divulgados pela Fundação Lemann e pela Meritt Informação Educacional (2013), coletados via Prova Brasil, avaliação do Ministério da Educação, constatou que houve um aumento de 0,4% das agressões físicas cometidas pelos alunos contra seus professores, de 2007 para 2011. As

³ Estamos nos referindo a “violência dura”, ou seja, aquelas reguladas pelo Código Penal.

agressões de professores contra alunos tiveram um aumento de 0,11% nesse mesmo período. Em 2011, 0,85% dos professores relataram ter presenciado alunos portando armas de fogo, contra 1,14% em 2007, havendo uma pequena queda. É comum que algumas pesquisas e até os meios de comunicação entendam como violência episódios de conflitos, incivildades e indisciplinas, alardeando o seu aumento. Como consequência disso, verificamos a implantação de políticas públicas, como a intervenção da polícia militar, como noticiado no estado de Goiás (PORTAL EBC, 2014), tratando-se a questão não no seu aspecto educativo, mas sim como falta de vigilância e punição, o que de fato não resolve o problema, uma vez que ignora as causas principais. Defendemos que cabe à escola o planejamento de um trabalho que vise à melhoria da convivência, favorecendo o desenvolvimento de competências psicossociais e de valores como o respeito, o diálogo e a solidariedade como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) necessários para a vivência em uma sociedade democrática. De acordo com Shimizu e Vivaldi (2013) há uma sensível melhora nas relações interpessoais quando a escola insere em seu Projeto Político Pedagógico a convivência como um objetivo e realiza mudanças curriculares a fim de discutir os problemas e interesses da comunidade, os valores e os conflitos interpessoais.

Cabe destacar que violência e conflito são fenômenos distintos. A Organização Mundial da saúde definiu a violência como

O uso da força física ou do poder real ou em ameaça diante de um conflito, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência ou privação (IBGE, 2012, P. 66)⁴.

Contudo, compreendemos a violência na escola de duas formas: a violência dura e a violência branda. A primeira são ações que atacam a lei com uso da força ou ameaça de usá-la e são reguladas pelo Código Penal. Já a violência branda caracteriza-se por atos agressivos intencionais que supõem força, coerção, expressão física, imposição e provocam dano e destruição. Apesar de também serem reguladas pelo código penal, são menos graves. A violência difere da agressão reativa porque esta, apesar de também causar dano a outrem, tem por característica a impulsividade, mais do que a intenção de agredir (GPEM, 2014).

⁴ Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) - 2012

De qualquer modo, a violência precisa ser contida, transformada. Já, de acordo com Fernandez (2005), “o conflito é parte do processo de crescimento de qualquer grupo social e do ser humano; o importante é ser capaz de “tratar esse conflito”, a escola deve proporcionar uma educação que integre o conflito ao currículo e que trabalhe no sentido de promover um clima escolar saudável para as relações interpessoais. Motivados por essa preocupação, Aceves *et al.* (2010) relacionaram a percepção dos adolescentes sobre a capacidade de os professores lidarem com os conflitos entre os jovens e as estratégias que estes preferiam empregar em situações de *bullying*. Os autores concluíram que quando os sujeitos confiavam que os professores seriam justos e que o conflito seria resolvido, eles buscavam mais sua ajuda. No entanto, se a avaliação fosse negativa, a reação preferida dos jovens era a agressão reativa. Segundo os autores, solicitar auxílio docente diminui a frequência da agressão e do *bullying*. Mas, infelizmente, eles citam alguns estudos que demonstram a falta de habilidade dos professores para lidarem com essas situações e defendem cursos de formação que preparem a escola para auxiliar os alunos a resolverem seus conflitos de modo mais pacífico. Entendemos que a compreensão sobre as características dos conflitos surgidos entre os alunos, bem como o entendimento sobre como esses conflitos se desenvolvem, além dos fatores que interferem em sua resolução podem contribuir para que a escola possa planejar intervenções que realmente auxiliem os alunos a conviverem melhor e a desenvolverem estratégias de negociação mais eficazes, respeitadas e cooperativas.

Diversas pesquisas na área da psicologia educacional têm se debruçado sobre a questão, buscando compreender quais são as variáveis que interferem nos conflitos interpessoais e as estratégias que os sujeitos empregam para solucionar suas desavenças (SELMAN, 1980, 2003; SELMAN; SCHULTZ, 1990; DELUTY, 1985, 1995; VINHA, 2000, 2003; LEME, 2004a, 2006, 2011; CARINA, 2008; VICENTIN, 2009; LICCIARDI, 2010)⁵, os efeitos do ambiente escolar na utilização de uma ou outra estratégia (VINHA, 2000; CARITA, 2004;), as diferenças entre os sexos (SHANTZ; HARTUP, 1992; CRICK; GROTPETER, 1995; FUKUSHIMA; TEDESCHI, 1999; BRAGA, CELENTE, 2011; SINCLAIR, 2003; NOAKES; RINALDI, 2006), a personalidade (ADALBJARNARDOTTIR, 1995; JENSEN-CAMPBELL, 2003) a influência da variável amizade (SHANTZ e HARTUP, 1992), os aspectos desenvolvimentais (SELMAN, 1980, 2003; SELMAN e SCHULTZ, 1990; LAURSEN; FINKELSTEIN e BETTS, 2001; LEADBEATER; OHAN; HOGLUND, 2006; LICCIARDI, 2010), bem como a influência

⁵ Esse nome refere-se ao meu estado civil de casada, anterior a redação dessa tese.

do processamento da informação (SELMAN *et al.*, 1986; CRICK e DODGE, 1994; ROSE e ASHER, 1999).

Essas pesquisas têm demonstrado a complexidade do fenômeno e a importância de estudá-lo com maior profundidade. Desse modo, nos itens seguintes, apresentaremos estudos que deram enfoque a cada uma das variáveis anteriormente citadas: algumas dimensões cognitivas presentes no emprego das estratégias, os estilos de resolução de conflitos, os agentes de socialização, o tipo de relacionamento, o gênero, a personalidade e o julgamento moral.

2.1 As estratégias de resolução de conflitos

Um fator importante que interfere no emprego de uma ou outra estratégia de resolução de conflitos é o nível de desenvolvimento em que o sujeito se encontra. Selman (1980, 2003), Selman e Schultz (1990) têm investigado essa problemática desde a década de 1970. Partindo de uma perspectiva desenvolvimental, esses autores avaliaram algumas capacidades psicossociais, tais como: as estratégias de resolução de conflitos e o significado pessoal. O núcleo dessas capacidades é a tomada e a coordenação de perspectivas, que seriam as estruturas subjacentes aos comportamentos sociais. A tomada de perspectiva refere-se à capacidade do indivíduo de compreender a perspectiva, as ideias e os sentimentos de outrem, e implica na diferenciação de pontos de vista. A segunda capacidade, a coordenação de perspectivas, é mais complexa e significa levar em consideração as ideias dos envolvidos numa situação de conflito, combinando os pontos de vista ou criando novas possibilidades. Essas duas capacidades estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo e se modificam em níveis evolutivos. O primeiro foi denominado de nível 0, ou tomada de perspectiva egocêntrica, isto é, o sujeito não estabelece qualquer diferenciação entre pontos de vista. Além disso, considera como verdade ou como única a interpretação do fato. Já o indivíduo do nível 1, tomada de perspectiva subjetiva, considera que as pessoas têm ideias diferentes porque elas possuem informações diversas sobre a mesma situação social. Esses sujeitos não conseguem se colocar no lugar dos outros para julgar suas ações e nem considerar a perspectiva dos demais a fim de julgar os atos que ele próprio cometeu. O nível 2, tomada de perspectiva recíproca, indica que os indivíduos compreendem que as opiniões podem divergir porque as pessoas têm propósitos e valores diferentes. O grande desenvolvimento desse nível é que o

sujeito consegue avaliar seu comportamento a partir de outra perspectiva, do ponto de vista daquele com quem ele interage. Ele é capaz de antecipar as ideias e sentimentos do outro. O ganho do nível 3, tomada de perspectiva mútua, é que o sujeito compreende a existência de múltiplas perspectivas e numa situação diádica, ele distingue o ponto de vista de um terceiro sobre a mesma situação. Cada um pode se colocar no lugar do outro e então decidir que reação tomar (SELMAN; BYRNE, 1974).

Isto quer dizer que os meios empregados pelos indivíduos para resolver seus conflitos tornam-se mais sofisticados com o tempo. Essa sofisticação é avaliada a partir da capacidade de compreender e integrar a própria perspectiva com a do oponente. Posteriormente, Selman (Ibidem) ampliou a sua análise desenvolvimental, diferenciando as estratégias do mesmo nível quanto às suas orientações ou direções. Essas orientações refletem as tendências de ação de cada sujeito, manifestando as diferenças individuais. Essas tendências foram denominadas de “ação para a transformação do outro” e “ação para a transformação de si”. A primeira refere-se àqueles indivíduos que se preocupam mais em afirmar os próprios desejos e necessidades, enquanto a segunda englobaria os sujeitos que são mais propensos a atender o outro. Assim, dentro de um mesmo nível, as estratégias de resolução de conflitos podem ser divididas nessas duas tendências.

Segundo Deluty (1995), existem três tendências ou estratégias para a resolução de conflitos: a assertividade, a agressividade e a submissão. Essas tendências são os estilos de resolução de conflitos de cada sujeito.

O comportamento assertivo é caracterizado pelo enfrentamento da situação por meio da defesa dos próprios direitos, expressão de ideias e sentimentos sem, contudo, infringir os direitos dos outros. A pessoa assertiva respeita e considera a perspectiva alheia, sem abandonar as próprias (a não ser ao perceber a insuficiência desta), procurando coordená-las. Na agressividade, também há o enfrentamento do conflito e a expressão de sentimentos, contudo esta manifestação assume uma forma coerciva, violando os direitos alheios. De acordo com Fernández (2005, p. 104), a resposta agressiva visa “vencer e anular a outra parte”. Já a tendência submissa é aquela em que não há o enfrentamento do conflito, e os comportamentos predominantes são de fuga ou esquiva do contato direto com o outro. O submisso leva em conta os direitos e sentimentos dos outros, porém age como se desconsiderasse os seus. Esses sujeitos normalmente não querem o enfrentamento porque não sabem como resolver o problema. Selman concorda com Deluty (1995) em relação à existência de tendências para a resolução dos conflitos, mas elas diferem conforme o desenvolvimento, tornando-se mais complexas até se integrarem.

O quadro a seguir, sintetiza e relaciona a coordenação de perspectiva com as estratégias e respectivas orientações.

Quadro 1: Orientação das estratégias interpessoais em cada nível de coordenação de perspectiva social

Estratégias de negociação interpessoal na orientação de transformação do outro	Competência de coordenação de perspectiva social	Estratégias de negociação interpessoal na orientação de transformação de si
Estratégias impulsivas e que usam a força física para obter seus objetivos	Nível 0 – indiferenciado/ egocêntrico	Estratégias impulsivas que usam retirada ou obediência com o intuito de proteger-se
Estratégias que usam ordens unilaterais, manifestando fortemente os próprios desejos	Nível 1 – diferenciado/ subjetivo	Estratégias submissas, com fraca manifestação dos próprios desejos
Estratégias que buscam usar a influência psicológica para mudar a perspectiva alheia	Nível 2 – recíproco/autorreflexivo	Estratégias que manifestam a acomodação ao outro
Estratégias que visam abandonar os objetivos iniciais para alcançar metas comuns	Nível 3 – mútuo/terceira pessoa	Estratégias que manifestam a concordância em deixar de lado objetivos próprios para atingir metas comuns
Nível 4 – intimidade, sociedade		
Estratégias que manifestam a reflexão compartilhada para, de modo colaborativo, construir novos projetos com objetivos interdependentes.		

Fonte: Selman (2003, p. 38).

Os níveis e estratégias anteriormente apresentados revelam a capacidade de tomada e coordenação de perspectivas, assim como a maneira como o sujeito lida com o desequilíbrio afetivo. Assim, no nível 0, constata-se uma incapacidade de o indivíduo compreender a perspectiva alheia, o que se manifesta nas estratégias que esses indivíduos empregam. As estratégias de nível 0 caracterizam-se pela impulsividade, manifestando-se na forma de coerção física (transformação do outro) ou fuga (transformação de si). No nível 1, embora os sujeitos comecem a compreender que as perspectivas podem se diferenciar, eles ainda estão presos às próprias ideias, o que gera estratégias unilaterais para resolver os conflitos, que vão desde a submissão (com alguma manifestação do próprio desejo) até ordens e ameaças. Já no nível 2, com o avanço da tomada de perspectiva social, os sujeitos compreendem que os outros podem ter valores e objetivos diferentes, então as estratégias

visam à mudança dos sentimentos do outro pelo emprego da persuasão e da acomodação (convencer-se). O grande avanço do nível 3, é que o indivíduo já é capaz de coordenar essas perspectivas, de modo que as estratégias visem ao compartilhamento de objetivos. Contudo, o maior nível de integração e coordenação de perspectivas irá ocorrer no nível 4, quando os sujeitos já conseguem, de modo equilibrado, acomodar-se e modificar o outro, havendo, ao mesmo tempo, interdependência e autonomia.

Como a cognição relaciona-se com a tomada de perspectiva social, e essa com o entendimento interpessoal, é possível fazer um paralelo entre os níveis de resolução de conflitos e as idades dos indivíduos (devido ao desenvolvimento da inteligência), ainda que não se trate de uma relação causal. Essa informação nos parece útil para um conhecimento mais profundo do relacionamento social dos estudantes. As estratégias de nível 0 são características das crianças de três a seis anos; as de nível 1, de sete a nove; de nível 2, de dez a 13, e as de nível 3, de 11 anos em diante. Essas idades são aproximadas e não significa, por exemplo, que um adolescente que já utilize as estratégias de nível 3 sempre o faça, uma vez que isso depende, também, do contexto e da estratégia utilizada pela outra parte para resolver o conflito. Ressalta-se que as estratégias estão relacionadas ao desenvolvimento, porém, no processo de construção, as estratégias se integram, não sendo “superadas”. Assim, crianças mais velhas, adolescentes ou mesmo adultos podem empregar determinadas estratégias mais elementares, mesmo tendo condições de usar outra mais evoluída. Todavia, o contrário não ocorre, a criança é incapaz de empregar uma estratégia mais evoluída do que o seu desenvolvimento permite.

Destaca-se, também, o fato de que, muitas vezes, o tipo de conflito ou a busca pela adaptação às características do ambiente podem fazer com que o sujeito utilize com frequência estratégias menos evoluídas do que teria condições. Outro ponto que não pode deixar de ser enfatizado é que essa classificação não deve ser empregada para classificar as pessoas, e sim, somente, as estratégias, dadas as variações de contexto já assinaladas.

Selman (2003) compreende que, para avaliar como um indivíduo resolve um conflito interpessoal, é necessário considerar alguns aspectos.

1 – O nível de tomada e coordenação de perspectivas. Como já foi dito, o primeiro conceito se refere à capacidade de um indivíduo de compreender as ideias e os sentimentos alheios, e a segunda é mais complexa e exige a primeira, isto é, trata-se da consideração

simultânea de ambos os pontos de vista numa negociação. Por exemplo, no nível 0 de tomada de perspectiva, o indivíduo ainda não diferencia os pontos de vista, então ele pode considerar que todos querem participar da mesma brincadeira que ele. Já no nível 3, quando ele consegue coordenar perspectivas, o sujeito percebe as diferenças entre os pontos de vistas de diferentes pessoas sobre a melhor solução para um problema, e consegue chegar a um acordo, ou combinando partes das ideias ou buscando uma nova maneira de resolvê-lo, agradando a todos. Como anteriormente mencionado, tais capacidades se desenvolvem em níveis evolutivos e são solidárias com o desenvolvimento cognitivo.

2 – Como o indivíduo lida com o desequilíbrio afetivo gerado a partir do conflito interpessoal. Na primeira infância, por exemplo, a autorregulação ainda é precária, de modo que as crianças reagem de maneira bastante impulsiva diante da oposição de outrem. Isso fica evidente quando a criança chora ou se paralisa porque não consegue reagir à força ou imposição do outro.

3 – A motivação do conflito que pode ser material, por exemplo, obter um objeto ou espaço, mas também pode estar focalizada na preservação do relacionamento. Em pesquisa de mestrado já referida (LICCIARDI, 2010), ao analisar os motivos dos conflitos, constatamos que a disputa por objetos e espaços foi a categoria mais recorrente nos sujeitos de três a seis anos, corroborando os achados de Selman (2003) e Selman e Shultz (1990).

4 – O significado pessoal do emprego de uma ou outra estratégia, que está relacionado a como o indivíduo interpreta o contexto social, familiar e cultural e ao valor que ele atribui ao relacionamento, bem com a sua continuidade no tempo. Por exemplo, nos níveis inferiores, o sujeito compreende que utilizar uma estratégia agressiva é divertido ou é o único meio de sobreviver em um local violento e, nos níveis mais evoluídos, em que há maior integração e coordenação de perspectivas, o indivíduo percebe que estratégias agressivas podem causar mais problemas, e que para se manter seguro, é necessário parecer calmo e atento (SELMAN, 2003). Em suma, apesar de explicitar as estruturas que estão subjacentes às estratégias, o autor não desconsidera o papel da afetividade e dos valores (significado pessoal) como fatores que interferem nos conflitos entre pares.

Outros pesquisadores que estudaram a influência do desenvolvimento foram Laursen, Finkelstein e Betts (2001), que conduziram um estudo cujo objetivo foi analisar as diferenças nas idades com relação à solução de conflitos entre pares por meio de meta-análise. Os pesquisadores reuniram 31 estudos sobre conflitos a fim de avaliar, por meio de

testes estatísticos, a influência das variáveis: idade, tipo de relacionamento, procedimentos de avaliação (conflitos reais ou hipotéticos) e fonte dos dados (autorrelato e observação). Assim como outros estudos já citados demonstraram, essa pesquisa encontrou que as estratégias de resolução diferem com a idade, sendo a coerção mais frequente entre as crianças, enquanto a negociação prevalece nos adolescentes e nos jovens adultos. As crianças utilizam mais a coerção do que a retirada, ao passo que os adolescentes a utilizam em igual proporção à coerção. A negociação é uma estratégia recorrente entre pares, principalmente entre os mais velhos, o que não significa que esses evitem a coerção. O emprego frequente da negociação entre pares demonstra a interdependência entre esses sujeitos e a necessidade de manter o relacionamento, explicitando o importante papel da afetividade na construção de estratégias mais colaborativas.

Essas conclusões encontram respaldo nos estudos de Selman *et. al.* (1986). As estratégias também se modificam quanto aos procedimentos de coleta de dados, isto é, nos conflitos reais, prevalece a coerção e, nos conflitos hipotéticos, a negociação prevalece, o que pode indicar a busca por respostas socialmente desejáveis. Em nossos estudos (LICCIARDI, 2010), as estratégias mais evoluídas foram encontradas na ação. Contudo, com o aumento da idade, diminui a discrepância entre as estratégias empregadas para resolver os conflitos reais e hipotéticos (LAURSEN, FIKELSTEIN E BETTS, 2001). Os pesquisadores atribuem essas discrepâncias à metodologia das pesquisas. Algumas diferenças também foram encontradas com relação à fonte dos dados, de modo que no autorrelato, a negociação é a estratégia escolhida e a coerção é evitada, mas os observadores concluíram que a coerção é mais recorrente na ação e a retirada é evitada. Esses resultados explicitam, ainda, a complexidade do estudo do fenômeno e a importância de se coletar os dados por meio de mais de um instrumento, para que os resultados sejam mais consistentes.

Leadbeater, Ohan e Hoglund (2006), baseando-se nos estudos de Selman, analisaram as justificativas que as crianças usavam ao escolher a melhor estratégia para resolver conflitos hipotéticos, relacionando-as com a idade, o sexo e ajustamento social. Esse estudo foi longitudinal e os participantes foram acompanhados desde o 1º até o 3º ano. Os pesquisadores adaptaram o “Questionário de Relacionamento” elaborado por Schultz e Selman (1990), cujo objetivo é avaliar as estratégias de negociação interpessoal das crianças até 10 anos. Esse instrumento é formado por vinhetas que apresentam situações de conflitos, seguidas das alternativas que contêm diferentes níveis de estratégias. Os participantes devem avaliar cada uma e, depois, escolher a melhor. Na sequência, os pesquisadores entrevistaram as crianças, perguntado a elas porque a alternativa preferida

era a mais adequada. Como justificativas, encontraram as seguintes categorias: ausência de resposta; retaliação (ele bateu porque o outro estava provocando); avaliação do comportamento como sendo bom ou mau, certo ou errado por si só; apelo para a autoridade, pois esta saberia lidar com a outra parte, por exemplo, pondo um fim à provocação; não deixar o outro mal perante o grupo ou evitar problemas para si mesmo; apelar para uma regra geral de comportamento (“você sempre deve dizer a verdade”); possíveis êxitos da estratégia para aquele conflito específico (se ignorar, ele vai parar de provocar); o tipo de comportamento traz resultados positivos para situações similares (mais generalizado, isto é, não só para um tipo de conflito, como a provocação). As duas últimas categorias foram as únicas que fizeram alguma referência à consequência da estratégia, indicando uma resposta mais complexa. As estratégias de buscar auxílio e ignorar foram as mais frequentes em todos os anos e não estavam associadas ao tipo de história e ao sexo da criança.

Entretanto, a busca de auxílio declina com a idade, enquanto o ignorar aumenta. Ao relacionarem o tipo de estratégia com a justificativa, os pesquisadores encontraram que, no 1º ano, buscar ajuda era explicado por meio de razões dicotômicas (porque é bom ou mau) ou apelo para a autoridade, sem que esses sujeitos conseguissem antecipar os efeitos da estratégia escolhida. A partir do 2º ano, a maior parte dos participantes que escolheram buscar ajuda justificaram com apelo à autoridade ou para as consequências específicas desse comportamento para aquele conflito. A associação da justificativa com o sexo mostrou poucas diferenças e os meninos apresentaram mais justificativas dicotômicas do que as meninas. As crianças mais velhas fizeram mais referências às conclusões da estratégia para o conflito específico, referiram-se mais às perspectivas dos outros e à manutenção do relacionamento. Em suma, essa pesquisa concluiu que, na medida em que as crianças se desenvolvem, elas conseguem considerar as diferentes perspectivas envolvidas num conflito, antecipar os efeitos das estratégias e utilizar justificativas mais elaboradas para a escolha das estratégias de resolução de conflitos.

Enfim, as pesquisas anteriormente apresentadas (SELMAN, 1980; 2003; SELMAN e SCHULTZ, 1990; LAURSEN, FINKELSTEIN; BETTS, 2001; LEADBEATER; OHAN; OGLUND, 2006;) mostram que as crianças mais novas tendem a empregar estratégias mais físicas, impulsivas e que demonstram pouca capacidade para considerar e coordenar a perspectiva alheia, como também dificilmente levam em conta as consequências do uso desse tipo de estratégia. Já os sujeitos mais velhos tendem a negociar mais. Esses valiosos estudos podem nos indicar qual deveria ser, então, a atuação educativa. Ora, se os alunos têm dificuldades para antecipar a conclusão de uma estratégia, considerar a perspectiva

alheia, coordenar perspectiva e regular os impulsos, então, faz-se necessário que a escola promova situações em que essas capacidades possam ser desenvolvidas. Algumas pesquisas já têm demonstrado que um ambiente escolar cooperativo favorece o desenvolvimento de competências psicossociais, tão necessárias para a negociação, e que se configura como uma estratégia mais complexa. Acreditamos que, talvez, fosse interessante avaliar a influência de procedimentos de educação moral para a resolução de conflitos, como as assembleias ou os círculos de mediação, por exemplo, ou de atividades específicas para esse fim, como as sugeridas por Sastre e Moreno (2002).

Além de considerar o desenvolvimento como variável importante para a resolução de um conflito, Crick e Dodge (1994) acreditam que a maneira como o sujeito processa a informação, no caso, o conflito, também exerce influência sobre como ele emprega determinada estratégia. O processamento da informação engloba: decodificação e interpretação das pistas internas e externas ao sujeito; clarificação dos objetivos; acesso ou construção das possíveis respostas; decisão da estratégia a ser utilizada; manifestação do comportamento e avaliação das consequências. Ao analisar uma série desses estudos que visaram relacionar o processamento da informação ao desajustamento social, o pesquisador concluiu que a manifestação de um comportamento agressivo está relacionada à atribuição de intenções hostis ao par. A atribuição de intencionalidade é um dos elementos do segundo passo do processamento da informação, que é a interpretação das pistas. As crianças agressivas atribuem mais intenções não amigáveis do que as crianças não agressivas. Ao decidirem sobre quais estratégias utilizariam, as crianças agressivas avaliam positivamente o resultado de uma resposta agressiva e, negativamente, estratégias assertivas. Além disso, o sentimento de autoeficácia é mais elevado quando usam agressão do que quando ignoram uma provocação, por exemplo.

A respeito do uso da agressão, que pode ser tanto causa como meio para resolver conflitos, Crick e Grotpeter (1996) distinguem dois tipos, a reativa e a proativa. Tal diferenciação auxilia a compreender melhor esse fenômeno e, uma vez identificada a agressão, as intervenções educativas podem se tornar mais precisas. As crianças que são reativas normalmente interpretam as intenções dos outros como maldosas, o que causa sentimentos intensos de raiva e difíceis de serem controlados. Já os proativos utilizam a agressão para atingirem seus objetivos instrumentais, isto é, são sujeitos pouco voltados para o relacionamento. Além disso, eles consideram que a agressão é um meio poderoso de conseguirem o que desejam, fato que favorece o sentimento de autoeficácia. Essa crença é confirmada no dia a dia, pois geralmente essas crianças obtêm êxito dessa forma. É importante destacar que a idade é um fator que interfere na maneira como os atos alheios

são interpretados, nos objetivos e na avaliação do efeito da agressão, visto que as crianças de oito anos não só atribuem mais desejos nocivos aos outros, como também consideram significativamente maior eficácia e expectativas de êxito no uso da agressão do que as de 12 anos. Esses resultados demonstram que o processamento das informações (avaliação de intenção, clarificação de objetivos, tomada de decisões etc.) está relacionado com o desenvolvimento.

Baseados nesse modelo teórico, Rose e Asher (1999) relacionaram os objetivos e as estratégias escolhidas por crianças americanas, dos 4º e 5º anos, para a resolução de situações hipotéticas de conflitos interpessoais com o ajustamento social. Para isso, apresentaram dois questionários, com 30 histórias, para as crianças. O primeiro tinha por escopo a escolha do objetivo do sujeito diante do conflito, e o segundo, a seleção da estratégia. Para avaliar o ajustamento social, foram aplicadas três medidas sociométricas. Esse estudo concluiu que há relação entre os objetivos pretendidos, as estratégias selecionadas e o ajustamento social. Quando a vingança é a pretensão do sujeito nos seus conflitos, este tende a ser solitário ou a ter amizades pobres. De modo geral, o objetivo de preservar o relacionamento está relacionado positivamente com a escolha de estratégias de ceder e de comprometer-se (assertividade), e negativamente com estratégias egocêntricas e hostis, e as meninas tendem a ter mais objetivos prossociais do que os meninos e a escolherem mais estratégias de acomodação e compromisso.

Selman *et al.* (1986) buscaram integrar a explicação desenvolvimentista com o modelo do processamento da informação para explicar o emprego das estratégias de resolução de conflitos. Para realizar essa integração, os pesquisadores analisaram como os adolescentes de 11 a 19 anos avaliavam os seguintes temas: a definição do problema pelo sujeito, a sugestão das estratégias verbalizadas pelos participantes da pesquisa a partir de um dilema ou história; a justificativa e os efeitos da estratégia e a sua interferência para os sentimentos dos envolvidos. Essa pesquisa considerou, ainda, como variável, a posição da negociação, isto é, o protagonista sendo o iniciador ou aquele que reagia à negociação e o tipo de relacionamento (entre pares ou entre autoridade). Foram criadas categorias hierárquicas (do nível 0 ao 3) para avaliar a definição do problema, as estratégias propostas, sua justificativa e a análise da complexidade dos sentimentos. Os resultados desse estudo mostraram que houve um predomínio das estratégias de nível 1, comandos e pedidos unilaterais e 2, comunicações equilibradas considerando ambas as perspectivas, e estas últimas prevalecem no grupo mais velho (16-19 anos). A idade é apenas um dos fatores e não determina a escolha de estratégias mais evoluídas. A capacidade para avaliar os

sentimentos foi outra variável que esteve correlacionada com a idade, sendo que as meninas apresentaram escores mais altos. Com relação à definição do problema e à justificativa da estratégia, os mais velhos (17-19 anos) verbalizaram mais respostas de nível 3 do que os mais novos (11-16), ou seja, eles fazem referência ao problema como sendo compartilhado e consideram as necessidades e os desejos de ambos os envolvidos, bem como a preocupação com a continuidade da relação, demonstrando uma capacidade maior para coordenarem perspectivas. Esses adolescentes justificaram as estratégias propostas, demonstrando preocupação com a manutenção do relacionamento. Com relação ao contexto da negociação, os pesquisadores constataram diferenças significativas entre o tipo de relacionamento e as estratégias, isto é, os adolescentes verbalizaram mais estratégias colaborativas quando o conflito envolvia os pares e em situações pessoais. Os autores explicaram que esses contextos são mais favoráveis para a emergência de estratégias mais evoluídas, uma vez que são relações pautadas no respeito mútuo. Cabe ressaltar que é possível que os adolescentes já estivessem utilizando estratégias mais evoluídas na ação e que a metodologia da entrevista pode ter inibido juízos mais sofisticados, por não ter havido, ainda, a tomada de consciência da utilização dessas estratégias. Assim, o estudo demonstrou a possibilidade da integração dos dois modelos e os efeitos das variáveis contextuais nos conflitos entre os jovens.

Em síntese, essas pesquisas que se baseiam no processamento da informação consideram que, na resolução de um conflito, os sujeitos, em muito pouco tempo, precisam decodificar e interpretar as pistas internas e externas ao sujeito; clarificar seus objetivos; acessar ou construir as possíveis respostas; decidir a estratégia a ser utilizada; manifestar o comportamento e avaliar as consequências. Selman demonstrou que o processamento dessas informações sofre influência significativa do estágio do desenvolvimento no qual o sujeito se encontra. Tal conhecimento é de grande valia quando planejamos as intervenções educativas, para que possamos de fato favorecer os desequilíbrios cognitivos necessários a fim de que novas concepções possam ser construídas. Além disso, Piaget (1964-2006) já havia demonstrado que um novo conhecimento só pode ser assimilado se o sujeito tiver estruturas necessárias. Numa situação de conflito, para que o indivíduo seja capaz de negociar, ele precisa coordenar perspectivas e só o fará se, antes, já tiver conseguido compreender as ideias e sentimentos do outro. Além disso, deve avaliar elementos que nem sempre são claros num conflito, como as intenções alheias, o próprio estado de ânimo e do outro, antecipar as consequências da estratégia empregada para si, para o outro e para o relacionamento. Essas considerações que são realizadas, em diversas vezes, em segundos, exigem um pensamento complexo que precisamos auxiliar nossos alunos a desenvolver.

Contudo, há ainda o aspecto afetivo a ser considerado, tais como a autorregulação dos impulsos, os sentimentos de simpatia e antipatia, a amizade e os valores, ou seja, mesmo que o indivíduo já tenha as estruturas suficientes para elaborar estratégias assertivas, deverá querer utilizá-las no lugar de meios mais coercitivos. Então, quando abordamos a questão do desenvolvimento, não nos referenciamos apenas à cognição e à afetividade, mas à perspectiva ética adotada, ou seja, a que os sujeitos admiram, aspiram para si. Interessada na relação entre a perspectiva ética e os julgamentos de conflitos envolvendo a generosidade, Tognetta (2009) apresentou a adolescentes brasileiros e suíços, situações hipotéticas de conflitos entre pares, em que havia a possibilidade de uma atitude generosa. Na primeira parte da pesquisa, com o intuito de avaliar o que os participantes admiravam (perspectiva ética), a autora perguntou o que esses adolescentes admiravam em si e nos outros. Na segunda parte, apresentou as situações de conflitos hipotéticos, perguntando o que o personagem da história deveria fazer (dimensão moral, do dever) e como os personagens se sentiram (dimensão ética). Os resultados desse interessante estudo demonstraram que, independentemente do que admiravam, os participantes identificavam o que deveria ser feito (dever). Mas aqueles que admiravam em si e nos outros valores morais, como ser justo e generoso, conseguiram identificar sentimentos morais, como arrependimento e culpa, nos personagens dos conflitos hipotéticos. Tal estudo reforça a tese de La Taille (2006) de que o agir moral depende tanto da cognição (saber fazer) quanto da afetividade (querer) e, mais ainda, sobre a importância da formação da personalidade ética, isto é, da integração e conservação dos valores morais à identidade do sujeito.

Como implicações pedagógicas dessas considerações, temos que, além de promover o desenvolvimento, considerar a importância da construção dessa perspectiva ética. Tal afirmação sinaliza para a interferência dos agentes socializadores, como a cultura, a família e a escola, no favorecimento da construção de estratégias mais colaborativas para a resolução de conflitos. Mas de que modo esses agentes socializadores influenciam? E qual é o tipo de influência exercida por eles? Trataremos desse assunto no próximo item.

2.2 Os agentes de socialização: os estilos parentais, o ambiente escolar e a cultura

Considerando que, na perspectiva construtivista, as estratégias de resolução de conflitos são construídas na interação do sujeito com o meio social, é necessário esclarecer

como o ambiente externo pode influenciar nesse processo. Diversos estudos mostram a influência dos agentes socializadores, como a família e a escola, na autoestima, socialização, apresentação de comportamento delinquente e modo de lidar com os conflitos interpessoais.

De acordo com Reppold (2005), existem quatro estilos parentais, que são as práticas educativas utilizadas, o autoritário, o autoritativo, o indulgente e o permissivo. Essas práticas parentais abarcam dois âmbitos de atuação, a exigência e a responsividade. A exigência engloba a cobrança dos pais com relação às regras, e a responsividade refere-se ao apoio emocional, à comunicação e ao incentivo à autonomia dos filhos. O estilo autoritário é aquele em que existe alta exigência e baixa responsividade. Esses pais impõem regras claras e controlam o comportamento de seus filhos; contudo, demonstram pouco apoio emocional. As pesquisas de Trinkner *et al.* (2012) mostram que os filhos de pais autoritários apresentam bom desempenho escolar, mas um repertório pobre de habilidades sociais, depressão e outros problemas internalizantes. Além disso, eles tendem a se envolver mais em comportamentos delinquentes do que os filhos de pais autoritativos (TRINKNER *et al.*, 2012). Já o estilo autoritativo compreende práticas cuja frequência de exigência e responsividade são altas, então, esses pais controlam o comportamento de seus filhos, mas também incentivam a autonomia e fornecem apoio emocional. As crianças e os jovens frutos desse tipo de educação geralmente apresentam melhor desempenho escolar, autoestima elevada, autonomia, baixo envolvimento em comportamentos delinquentes (TRINKNER *et al.*, 2012), de risco (NEWMAN *et al.*, 2008) e agressivos. De acordo com os pesquisadores anteriormente citados (TRINKNER *et al.*, 2012), os jovens tendem a legitimar mais a autoridade dos pais cujo estilo é autoritativo. Essa legitimação os leva a aceitar as normas sem a necessidade de controles externos. Os pais indulgentes são pouco exigentes e muito responsivos, ou seja, não impõem limites, mas oferecem carinho e suporte emocional. Como consequência, seus filhos tendem a possuir boa autoestima e autoconfiança, no entanto, o desempenho escolar é ruim e tendem a se envolver em problemas com a justiça. Por fim, o estilo permissivo compreende práticas com baixa exigência e responsividade. De acordo com Newman *et al.* (2008), há uma associação entre o estilo permissivo e a escolha por estratégias violentas por jovens, ao avaliarem situações hipotéticas. Assim sendo, conclui-se que o estilo autoritativo contribui para o desenvolvimento de estratégias mais assertivas por incentivar a autonomia, por um lado, e por desencorajar a agressão, por outro. Apesar de, frequentemente, a escola considerar que a família atualmente é permissiva e não apoia as ações da escola, Costa, Teixeira e Gomes (2000), ao estudarem a validade de escalas para avaliar os estilos parentais, constataram um

número expressivo de jovens (36,7%) que percebiam as práticas educativas dos pais como autoritativas.

Reforçando essa ideia, Massari (2012) investigou a percepção dos jovens dos 7º e 9º anos em relação aos valores dos seus pais ou responsáveis. Por meio de entrevistas, a pesquisa averiguou que os conselhos que os pais dos alunos, tanto de escolas públicas quanto de particulares, fornecem aos seus filhos se referem principalmente ao “bom estudo”, a como “não tirar nota baixa”, “não ficar em recuperação” e “estudar”; a “prudência” (avisar aonde vai, não se envolver com drogas...); e ao “respeito unilateral”, como “não bagunçar” e “obedecer aos mais velhos”. Esses resultados mostram que as famílias se preocupam com o cuidado, referendam as regras da escola e valorizam o estudo. A pesquisa de Prust e Gomide (2007) buscou averiguar a relação entre o comportamento moral de pais e filhos, provenientes de famílias de risco e não risco, por meio de questionários. Foram consideradas famílias de risco aquelas cujos participantes apresentavam comportamentos antissociais, tais como mentira, piromania, pichação, evasão escolar, agressividade. Os resultados indicaram haver uma correlação positiva entre o comportamento moral dos pais e dos filhos, o que dá ênfase à importância da família como primeiro agente socializador e formador de princípios morais (SAVATER, 2005). Mostraram, ainda, que as famílias de não risco apresentavam índices mais altos de comportamento moral. Esses pais incentivavam a empatia, a reparação de danos e forneciam exemplos morais aos seus filhos, influenciando positivamente o comportamento destes.

Outro agente socializador importante é a escola que, segundo Vinha e Tognetta (2013), possui uma função educativa diferente da família, pois irá preparar a criança para a vivência no espaço público, em que é necessária a aprendizagem do diálogo, da convivência com a diversidade, da democracia e da resolução de conflitos de modo cooperativo. Segundo as autoras, “O fato de possuírem papéis complementares não significa que se houver falha na primeira socialização, a segunda não terá êxito” (p. 428). É o que demonstram alguns estudos que visaram investigar a influência do ambiente escolar para a construção de estratégias mais colaborativas para a resolução de desavenças. Uma dessas pesquisas foi realizada por Vinha (2003), que comprovou a interferência do ambiente sociomoral na forma como as crianças resolvem seus conflitos. Caracterizando-se como um estudo de caso, a pesquisadora observou as salas de aulas em diversos momentos, com o intuito de analisar situações pedagógicas diferentes. Os ambientes das duas classes pesquisadas, terceiras séries do Ensino Fundamental, foram classificados segundo o

instrumento de Tognetta (2003) como ambiente autocrático e democrático. Por meio da pesquisa, foram observadas, comparadas e analisadas as diferenças encontradas nesses ambientes escolares com relação à maneira como ocorriam as relações interpessoais, à forma como a aquisição do conhecimento era trabalhada, ao ambiente sociomoral, a como as professoras atuavam quando se deparavam com os conflitos sociais e, principalmente, a como as próprias crianças lidavam com essas interações. Utilizando os níveis de Selman, a pesquisadora concluiu que as crianças pertencentes ao ambiente democrático utilizaram estratégias mais desenvolvidas de resolução de conflitos hipotéticos e reais; ou seja, negociavam mais, buscavam soluções satisfatórias para ambos os envolvidos e exigiam menos a atuação da professora. Essas crianças tomavam para si a responsabilidade na resolução e utilizavam estratégias mais justas, elaboradas e cooperativas, em comparação com as crianças do ambiente autocrático.

Carita (2004) também investigou a influência do ambiente na capacidade de o aluno resolver seus conflitos. A pesquisa foi feita com 202 jovens portugueses, do 6º ao 12º ano, do meio urbano e rural. A autora utilizou como instrumentos duas entrevistas, uma de natureza semiestruturada, que teve por objetivo levantar informações sobre os processos de conflito na aula, e outra que visou a avaliação da competência de negociação interpessoal. Concluiu que a tipologia das resoluções de conflitos propostas pelos alunos era predominantemente heterônoma, pois, em média, 60% das resoluções eram baseadas em estratégias de afastamento e de comunicação unilateral. Houve uma expressão insignificante de estratégias de negociação. Essa pesquisa constatou que os alunos participavam razoavelmente da resolução dos conflitos entre eles, e, quanto mais velhos, mais participação havia. Constatou, ainda, que as estratégias utilizadas por eles eram semelhantes àquelas utilizadas pelos professores, ou seja, de afastamento e de comunicação unilateral. Partindo da análise do conteúdo dessas entrevistas, e considerando que os processos de resolução de conflitos são indicadores do tipo de ambiente proporcionado pelo professor, a autora inferiu que as atmosferas sociomorais não eram baseadas em relações de confiança e cooperação, prejudicando a construção, pelos alunos, de estratégias de resolução mais produtivas.

Em nossa pesquisa de mestrado (LICCIARDI, 2010) constatamos que, em geral, os docentes não proporcionavam um ambiente que favorecesse o desenvolvimento da autonomia ou do desenvolvimento de estratégias mais assertivas para lidar com os conflitos. Além disso, as relações, os sentimentos, as regras de convivência e os conflitos não integravam o currículo, e as intervenções diante das desavenças entre os alunos não visavam à identificação e coordenação de perspectivas na busca de soluções mais

cooperativas. Das desavenças observadas, 27% foram interrompidas pelo adulto, isto é, o docente não intervinha com o intuito de favorecer o desenvolvimento de novas estratégias de resolução de conflitos, mas buscava solucionar o que considerava ser um problema, por meio de contenção, da imposição de uma solução unilateral, de ameaças e censuras. Apenas algumas vezes solicitava aos alunos que conversassem entre si, porém não acompanhava como isso ocorria. Tal sugestão era acatada pelas crianças, por obediência, mas o diálogo não ocorria, uma vez que esses sujeitos não conseguiam verbalizar para o outro o que desejavam, pois ainda possuíam dificuldades para utilizar este tipo de estratégia, necessitando, portanto, da mediação do adulto. A maneira como os docentes agiam demonstrava que concebiam o conflito como algo prejudicial ao andamento das aulas, precisando, assim, ser contido. O restante das desavenças dos alunos (77%) foi finalizado por meio do abandono ou resultado unilateral, não havendo nenhuma intervenção docente, ou porque este não presenciou a interação ou porque simplesmente a ignorou.

Em uma investigação recente, Ferráns and Selman (2014) constataram a influência do clima escolar na forma de atuação dos espectadores de *bullying*. Nessa pesquisa, participaram 23 estudantes do oitavo ano da cidade de Boston, de 14 anos, em média, e a eles foram apresentadas três situações hipotéticas de *bullying*. Os alunos precisavam responder qual deveria ser a reação do espectador da vitimização: juntar-se ao autor, não tomar atitude alguma ou defender a vítima. Além disso, os pesquisadores elaboraram questões que avaliaram a percepção dos alunos sobre o clima escolar. Os autores encontraram quatro indicadores para a avaliação do clima escolar: segurança (percepção do grau de violência), ordem (aplicação das regras), cuidado (qualidade do relacionamento professor-aluno) e empoderamento (auxílio e oportunidade que os professores oferecem aos alunos para que eles desenvolvam habilidades para resolver seus conflitos). A combinação desses indicadores deu origem a três tipos de clima escolar: negligente, autoritário e coeso. Nas escolas em que o clima foi avaliado como negligente pelos alunos, há um alto grau de violência; os professores não se envolvem nos conflitos entre os alunos, não estabelecem regras e nem aplicam as existentes; não há uma preocupação em cuidar das relações interpessoais e nem uma abordagem educativa que contemple a reflexão sobre as formas de resolver os conflitos vividos. Como consequência dessa percepção do clima escolar, os participantes afirmam que o melhor é se unir ao autor do *bullying* ou ser espectador. No entanto, quando eles avaliam que a testemunha da vitimização é alguém que possui um poder maior do que o autor então ele deve cessar a agressão com o emprego da força física. Nos ambientes percebidos como autoritários, a sensação de segurança é moderada, uma vez

que não há violência somente nos ambientes supervisionados pelos adultos. Os professores exercem um controle excessivo, ficando alertas aos conflitos e questões entre os alunos, elaboram regras e empregam punições para que elas sejam cumpridas. A relação professor-aluno é baseada na desconfiança, e os docentes ficam preocupados em vigiar enquanto os alunos desejam independência. A percepção do cuidado e o sentimento de empoderamento são baixos, uma vez que os professores empregam com frequência atitudes impulsivas e punitivas para lidar com as transgressões e os conflitos dos alunos. Assim, os alunos compreendem que eles estão sendo vigiados e que se forem flagrados descumprindo alguma norma, serão punidos. Como consequência, eles avaliam que as testemunhas de *bullying* devem ser espectadores passivos a fim de evitarem problemas. Nos ambientes percebidos como coesos, a percepção de segurança e cuidado são altos, isso significa que o índice de violência é baixo e a qualidade das relações é positiva, havendo um sentimento de comunidade. Os indicadores de ordem e empoderamento apresentam resultados moderados. Isso significa que as regras são construídas e aplicadas de modo colaborativo, os professores têm conhecimento acerca das relações entre os alunos e são receptivos aos problemas deles. Há uma abordagem educativa para o desenvolvimento de habilidades para a resolução de conflitos, com foco no indivíduo e não no grupo. Como consequência, os alunos provenientes desses ambientes coesos avaliam que as testemunhas de *bullying* devem auxiliar a vítima a se defender de modo não violento. Ao final da entrevista, os pesquisadores perguntaram aos adolescentes o que deveria ser feito para melhorar o clima escolar. Os alunos acreditam que a violência pode ser prevenida por meio de ações que visem atender às necessidades pessoais de segurança, conexão e poder, por meio de construção colaborativa de regras, bem como a aplicação consistente dessas normas; evitar a abordagem disciplinar punitiva; promover um engajamento maior dos professores na vida dos alunos, desenvolver um senso de comunidade e amizade entre os discentes; realizar atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e consciência social, bem como estimular a participação dos alunos em ações cívicas e coletivas.

Ao discutir as possibilidades de construção de estratégias mais evoluídas, Leme (2004b) apresentou estudos que lhe permitiram concluir que é possível auxiliar os alunos a construir estratégias mais assertivas por meio de programas de intervenção, contudo, esses apresentam melhores resultados quando são iniciados com os sujeitos mais novos. Isso significa que, quanto **mais cedo** se iniciarem programas educacionais que favoreçam o desenvolvimento, nas crianças, das capacidades necessárias para estabelecer relações mais saudáveis, provavelmente os índices de *bullying*, *cyberbullying*, agressões físicas e verbais, bem como demais formas de violência, assim como as atitudes submissas, tenderão

a diminuir. Outros estudos também defendem a importância das intervenções dos adultos nos conflitos, uma vez que elas influenciam a construção dos valores e das regras, ou seja, a formação moral de nossas crianças e jovens (DEVRIES; ZAN, 1995; BAGAT, 1996; VINYAMATA, 1999; VINHA, 2000; TOGNETTA, 2003; CARINA, 2008; LEME, 2004b; VICENTIN, 2009).

Outra variável que interfere nas situações de conflitos é a cultura, compreendida por Stenberg (2004, p. 325) como “um conjunto de atitudes, valores, crenças e comportamentos compartilhados por um grupo de pessoas, comunicados por uma geração para a próxima, via linguagem e alguns outros meios de comunicação”. Segundo Leme (2011), a cultura influencia as práticas socializadoras, fornecendo aos indivíduos os valores dominantes no grupo, bem como interferindo na maneira como o *self* é interpretado e como este se relaciona com o grupo social, tendo impactos na cognição, nas emoções e motivações. De acordo com Markus e Kitayama (1991), o Outro assume papéis diferentes na definição do *self*. Assim, nas culturas coletivistas, em que prevalece o funcionamento psicológico interdependente, as fronteiras que separam o indivíduo do seu meio social não são tão marcadas quanto nas culturas individualistas. O sentido da existência está em participar do grupo, assumindo um papel que lhe é cabido. O conceito de individualidade envolve dispensar atenção e cuidado com o Outro, conhecendo suas preferências, sentimentos e ideias, buscando adequar-se ao contexto. A motivação é pertencer ao grupo, então, esses sujeitos são flexíveis e facilmente adaptáveis.

Nas culturas coletivistas, como as latino-americanas, árabes e orientais, há a valorização da interdependência, do bom convívio com o grupo, da coesão social, da solidariedade e obediência. Esses valores e essa forma de interpretação da individualidade conduziriam à preferência pelo emprego de estratégias mais submissas, de esquivas e de não enfrentamento do conflito. Os indivíduos provenientes de culturas coletivistas têm por objetivo, num conflito, preservar o relacionamento. Em contraste, nas culturas individualistas, cujo funcionamento psicológico é independente, o *self* busca a individualidade e a separação do seu contexto social. A motivação é diferenciar-se do grupo social, para isso, o sujeito investe na realização de seus desejos e no conhecimento dos seus atributos internos, sentimentos e ideias. O Outro é importante para a comparação e avaliação. Esses sujeitos valorizam a independência, a autonomia, existe o estímulo à defesa dos próprios direitos e expressão de ideias e sentimentos. Como consequência, os sujeitos provenientes dessas culturas tenderiam à utilização de estratégias que visassem ao enfrentamento do conflito e à perseguição da justiça para eles mesmos.

Nesse sentido, ao compararem as estratégias de japoneses e americanos, Ohbuchi, Fukushima e Tedeschi (1999) constataram que evitar o conflito foi o meio preferido dos japoneses, em contraste com as estratégias impositivas escolhidas pelos americanos. De modo inesperado, a tática de solicitar auxílio de um terceiro foi maior nos americanos do que nos japoneses. Uma possível explicação fornecida pelos autores é de que os americanos possuem muitas instituições destinadas à mediação de conflitos, de modo que essa é uma prática comum entre eles. Com relação ao gênero, nesse estudo, os pesquisadores verificaram que as mulheres, independentemente da cultura, são voltadas para o relacionamento e objetivos sociais, bem como escolhem a intervenção de terceiros com mais frequência do que os homens, e estes, mais a imposição do que elas.

Essas diferenças culturais também foram verificadas por Scheneider *et al.* (2000) ao compararem as estratégias que crianças italianas e canadenses de oito a nove anos utilizavam em situações de jogos e brincadeiras. Os italianos evitaram mais os conflitos do que os canadenses, os quais, por sua vez, trapacearam mais no jogo de corrida de carros. Os pesquisadores verificaram que nos grupos de amigos havia mais propostas e contrapropostas do que no grupo de não amigos, porém essas diferenças eram presentes nos italianos, mas não nos canadenses. Esses resultados levaram os pesquisadores a concluir que os italianos estavam mais sensíveis ao contexto e se preocupavam mais em manter a amizade, o que os levaram a trapacear menos do que os canadenses.

French *et al.* (2005) encontraram diferenças com relação às causas, às estratégias e às finalizações dos conflitos entre crianças americanas e indonésias, na faixa etária de nove e onze anos. Os indonésios afirmaram ter seus conflitos causados mais por agressão verbal, enquanto a discordância entre fatos e opiniões foi mais frequente nos americanos. Com relação às estratégias empregadas, os indonésios relataram utilizar mais desengajamento e submissão do que os americanos. As desavenças americanas foram finalizadas mais com a negociação, a intervenção de um terceiro e menos interrupção do que os indonésios. Os pesquisadores encontraram que os relatos dos conflitos se assemelharam, sendo episódios de curta duração, que eles ocorreram entre amigos e que, em geral, foram resolvidos de modo amigável nas duas culturas.

Em síntese, esses estudos nos levam a concluir que os valores predominantes no meio em que o indivíduo vive influenciam de modo importante na escolha das estratégias que serão utilizadas para lidar com os conflitos interpessoais. De acordo com Leme (2006), os jovens brasileiros utilizam estratégias mais submissas e agressivas do que os americanos. Seguindo os mesmos pressupostos teóricos, Vicentin (2009) encontrou que os adolescentes empregam as estratégias agressivas com mais frequência. Além dos agentes socializadores,

há outras variáveis que interferem. As mais estudadas atualmente têm sido o tipo de relacionamento, o gênero e a personalidade.

2.3 Outras variáveis: o tipo de relacionamento, o gênero, a personalidade e o julgamento moral

A estratégia que um indivíduo escolhe para resolver um conflito também está relacionada ao contexto da relação, ou seja, ao grau de intimidade dos envolvidos. Como já vimos, Selman *et. al.* (1986) constataram que os jovens empregavam estratégias mais cooperativas quando a negociação envolvia um par do que quando esta se referia a um adulto. Daudt (1995) e Hartup *et al.* (*apud* SHANTZ e HARTUP, 1992) verificaram que as díades de amigos, apesar de vivenciarem mais situações de conflitos, negociavam mais do que as de não amigos, o que levou os autores a concluir que as relações de amizade são importantes para o desenvolvimento de competências psicossociais, devido aos afetos envolvidos e ao desejo de manter o relacionamento. Outra pesquisa que também teve por intenção investigar a influência de fatores situacionais foi a de Sinclair (2003). Nesse estudo, a pesquisadora buscou avaliar se o tipo de relacionamento, diádico ou grupal, bem como a atmosfera, compatibilidade ou incompatibilidade entre os personagens interferiria na percepção do uso da agressão por estudantes de seis, dez e quinze anos. Os tipos de agressão analisados foram: a explícita⁶, que é caracterizada pela utilização de estratégias físicas e impulsivas; a encoberta⁷, que consiste em espalhar rumores, ignorar, dizer a outros para excluírem alguém da amizade, manipulação e expressão facial negativa. A terceira é a agressão reprimida⁸, que se refere ao sujeito que tem o desejo de agredir, mas prefere manter-se passivo, afastado. Geralmente, o agressor reprimido é marginalizado pelo grupo e é mais vítima de agressão do que as crianças que empregam agressão explícita. Utilizando um questionário, de escala likert, em que os alunos deveriam analisar situações de conflitos nos contextos já citados, os resultados demonstraram haver variação entre as respostas dos sexos feminino e masculino. Os aspectos a serem destacados dessa pesquisa são que tanto as meninas quanto os meninos endossavam a agressão explícita, e a frequência era maior no sexo masculino. Outro ponto foi a maior ocorrência de agressão nas díades femininas

⁶ Em inglês: overt.

⁷ Em inglês: covert.

⁸ Em inglês: withdrawn.

compatíveis, isto é, que possuíam bom relacionamento. Esse resultado é corroborado por outros estudos que informam que as meninas preferem as relações diádicas. Nesse tipo de relacionamento, há um maior compartilhamento da intimidade e os sentimentos envolvidos são mais intensos. Em virtude disso, quando há um conflito, é muito provável que o sexo feminino perdoe menos a outra parte, estabelecendo o fim do relacionamento. Em contrapartida, os meninos preferem relacionamentos grupais, em que os conflitos são bem mais frequentes e as trocas íntimas são menores. Por vivenciarem mais quantidades de conflitos, eles acabam se tornando mais tolerantes com seus pares do que as garotas.

Como constatou Sinclair (2003), o gênero é outro tipo de variável que interfere tanto nas causas quanto nas estratégias empregadas para resolver os conflitos interpessoais. Visando investigar esse tipo de diferença, Noakes e Rinaldi (2006) analisaram as respostas que meninos e meninas dos quatro e oito anos forneciam em entrevistas semiestruturadas e em situações hipotéticas de conflitos. Os resultados desse estudo demonstraram que os alunos mais velhos endossavam mais estratégias cooperativas do que os mais novos, e que os conflitos envolvendo as meninas tinham por objeto as relações sociais, tais como, ciúmes, traição, fofoca enquanto as desavenças dos meninos tinham por causa temas comparados ao *status* e dominação como, por exemplo, ter melhor desempenho em algo. Com relação às estratégias empregadas, as meninas relataram utilizar meios mais cooperativos do que os meninos, porém não houve diferenças com relação ao emprego de outro tipo de estratégia, como a assertividade e a agressividade.

Esse estudo encontra respaldo nos achados de Crick e Grotpeter (1995) sobre o tipo de agressão mais frequente nas meninas. Os autores afirmam que a agressividade feminina é compatível com seus objetivos sociais (relações de amizade e intimidade). Sendo assim, as meninas visam prejudicar o outro nessas questões, isto é, ferindo sentimentos e as relações interpessoais. Distintos estudos também atestaram as diferenças entre os gêneros quanto aos meios para resolver conflitos (SHANTZ e HARTUP, 1992; OHBUCHI; FUKUSHIMA e TEDESCHI, 1999; BRAGA; CELENTE, 2011). Em nossas pesquisas (MONTEIRO; LICCIARDI, 2012) ainda encontramos diferenças entre os gêneros com relação às causas, às estratégias e às finalizações dos conflitos envolvendo as crianças de três e quatro anos e de cinco e seis anos. As meninas protagonizaram mais conflitos de exclusão, caracterizados por não permitir que outra criança participasse de brincadeiras ou por excluí-la das relações. Porém, elas utilizaram mais estratégias unilaterais, isto é, estratégias verbais, impositivas, como comandos e ameaças, enquanto os meninos empregaram mais estratégias físicas e impulsivas. Sendo assim, o educador interrompeu muito mais os conflitos dos meninos, por serem mais perceptíveis. Os conflitos das

meninas foram finalizados com a satisfação unilateral, ou seja, houve a imposição do desejo de uma das partes apenas.

Essa diferença de gênero pode ser explicada pelos diferentes padrões de socialização de meninos e meninas (MORENO, 1999; LEME, 2011; FINCO, 2003). Segundo esses autores, pais e educadores reagiriam de maneira diversa diante dos comportamentos das crianças de sexo oposto. Assim, a assertividade e a agressividade seriam condutas aceitáveis, permitidas e até incentivadas para o sexo masculino, mas reprimida nas meninas. Além disso, ao oferecerem “feedback” aos seus filhos, os pais seriam mais objetivos com os meninos. Contudo, de acordo com Underwood (2004), a “Teoria das Duas Culturas”⁹, desenvolvida em meados do anos 80, defende que os diferentes jogos e brincadeiras entre os meninos e meninas manifestam suas culturas, desenvolvidas pelas crianças. Essas diferenças se apresentam em diferentes áreas: no discurso, nas brincadeiras, atividades e amizades. Em geral, os meninos se interessam pela manutenção do poder e do *status* (quem é mais forte, mais ágil), por brincadeiras de luta e atividades competitivas. Divertem-se com histórias envolvendo duelo e aventura, participam mais de esportes organizados. Com relação ao discurso, os meninos são mais diretos e coercitivos do que as meninas; são mais assertivos em situações de conflitos e ignoram mais as preocupações dos outros do que as meninas. Embora, em geral, as crianças prefiram se engajar em brincadeiras com parceiros do mesmo sexo, os meninos excluem mais as meninas do que elas os excluem. Os meninos encorajam mais seus companheiros em desafios e estimulam a quebra de regras. De acordo com a “Teoria das Duas Culturas”, a agressão das meninas seria mais relacional, ou seja, buscaria afetar as amizades e o *status* social, aspectos valorizados por esse gênero. Já os meninos, usariam mais a agressão física justamente porque eles valorizam o poder e a dominância.

Maccoby (2001), que é também adepta dessa teoria, não acredita que essas diferenças de comportamento se devam somente à socialização, pois ao rever uma série de estudos sobre o assunto, verificou que o resultado é inconclusivo, uma vez que algumas pesquisas verificam que há diferenças em algumas formas de socializar, mas em outras, não. A autora não nega o papel da socialização, mas infere que existe uma cultura infantil, independentemente do mundo adulto e que as crianças fazem suas próprias interpretações do mundo. Ela exemplifica essa ideia citando os achados de Piaget a respeito das regras do jogo, bem como as rimas criadas pelas crianças para a brincadeira de pular corda. Algumas

⁹ Em inglês: Two Cultures Theory.

dessas normas eram transmitidas de criança para criança, ao longo dos tempos, sem a mediação adulta. Segundo a autora, há características das brincadeiras das crianças que são encontradas em diversas culturas, como a repetição, a imaginação, a troca de papéis, as brincadeiras de “lutinha” e de perseguição (em especial, nos meninos). Em suma, a criança cria sua própria cultura com base nos elementos do mundo adulto, mas é independente deste.

Ainda de acordo com Underwood (2004), as pesquisas atuais sobre relacionamento entre pares, que investigaram também a influência do gênero, não encontraram diferenças entre meninos e meninas no que tange à intimidade e ao prestígio entre sujeitos da mesma idade. De acordo com essas pesquisas, as meninas se engajam com maior frequência em atividades que permitem mais a troca íntima, mas quando os meninos são expostos ao mesmo tipo de situação social, não há diferenças quanto à intimidade, estrutura hierárquica, liderança, disputa e receptividade. Possivelmente, as diferenças nos resultados das pesquisas dos representantes da Teoria das Duas Culturas e das pesquisas de relacionamento entre pares se deva aos diferentes métodos empregados e à idade dos sujeitos participantes.

As conclusões de Gilligan (1982) podem contribuir no sentido de compreender essa diferença entre as atitudes dos meninos e das meninas, quando afirma que o raciocínio moral do sexo feminino seria mais voltado para a relação, para o cuidado consigo e com o outro. Nos níveis mais avançados, o julgamento feminino coordena e integra as necessidades de proteção ao outro e a si mesmo.

Como se vê, o debate sobre a influência do gênero nos relacionamentos ou o gênero como categoria de análise ainda é controverso e pode inspirar novas pesquisas que trariam contribuições importantes para a compreensão de como meninos e meninas pensam, sentem e atuam na vida social.

Assim como os fatores situacionais e o gênero podem influenciar nas estratégias de resolução de conflito empregadas pelos indivíduos, a personalidade é outro fator que precisa ser avaliado. Considerando que essa relação tem sido pouco explorada, Jensen-Campbell (2003) investigou como a atratividade, compreendida como a capacidade de ser amigável, interferia nas estratégias, na percepção de harmonia na relação, no autocontrole de sentimentos intensos, como a raiva, tanto na observação dos conflitos vividos pelos sujeitos do 5º e 6º ano como no juízo. Para isso, realizou observação em situações de laboratório e aplicou questionários a alunos, professores e pais. A atratividade foi avaliada por meio de escalas respondidas por pais e professores. Num primeiro estudo, as crianças responderam a questionários sobre conflitos e, depois, participaram de uma situação

experimental, na qual deveriam jogar com um par e elaborar duas regras para a brincadeira. Os resultados principais desse estudo demonstraram que a atratividade é uma variável que está associada de maneira positiva com a negociação e de modo inverso com o emprego de estratégias destrutivas. Na observação da atividade das díades, constatou-se que a percepção de harmonia e de divertimento era maior, bem como o uso de estratégias destrutivas era menor do que nas duplas não amigáveis. Em suma, esse estudo demonstra que ser amigável está relacionado ao endosso de estratégias mais construtivas e ao uso menor de estratégias negativas. Em contrapartida, as crianças não amigáveis reiteraram com mais frequência as estratégias coercitivas e destrutivas, utilizavam mais afirmações de poder e agressões verbais. Segundo a autora, essas crianças também avaliavam como positiva a negociação, porém elas tinham mais dificuldades para autorregular os sentimentos de raiva e frustração.

Outro aspecto relacionado à personalidade foi investigado por Adalbjarnardottir (1995), que explorou a relação entre o nível de estratégia de resolução de conflitos com a ansiedade social, o *locus* de controle (a percepção do sujeito de que os acontecimentos dependem de suas atitudes) e a timidez com crianças de oito e onze anos. Cabe ressaltar que essa não foi uma amostra clínica. Segundo a autora, tal objetivo já havia sido explorado com sujeitos que apresentavam algum problema emocional. Para avaliar as estratégias, a pesquisadora entrevistou os participantes apresentando histórias contendo situações de conflitos entre estudantes. As escalas de autorrelato foram as medidas utilizadas para avaliar a ansiedade social, ou seja, o nível de preocupação da criança com o relacionamento entre os pares (instrumento criado pela autora), a ansiedade geral (SARASON *et al.*, 1960, *apud* ADALBJARNARDOTTIR, 1995) e o *locus* de controle (NOWICKI; STRICKLAND, 1973, *apud* ADALBJARNARDOTTIR, 1995). Para avaliar a timidez, professores e alunos responderam a um questionário, o *Kohn's Competence Scale and Classroom Behavior Inventory*. Como esperado pela autora, os resultados indicaram que as crianças tímidas apresentavam níveis mais baixos de resolução de conflitos, predominando as estratégias unilaterais, em relação aos sujeitos sociáveis, cujas estratégias preferidas foram classificadas como cooperativas. Contudo, mesmo as crianças sociáveis podem apresentar estratégias menos evoluídas do que as crianças que não são sociáveis, mas que são menos ansiosas, se elas temerem avaliação negativa dos pares. Isso quer dizer que a ansiedade social é um fator que exerce influência, também, no tipo de estratégia escolhida, mesmo quando a criança não é tímida. Outra relação encontrada foi a de que as crianças que acreditavam na sua capacidade (fator interno) para influenciar os acontecimentos em sua

vida consideraram mais a perspectiva do outro do que aquelas que acreditavam na sorte e na autoridade (fatores externos) como elementos que influenciavam os acontecimentos. Esse estudo tem a importância de salientar a necessidade que as crianças tímidas e ansiosas têm de intervenções mais consistentes. Normalmente, esse tipo de sujeito não tem a devida atenção dos professores porque aparenta ser hábil ou porque não cria problemas como os estudantes agressivos. A ansiedade e a timidez diminuem a frequência dos relacionamentos entre pares, fator que dificulta ainda mais o desenvolvimento da tomada, coordenação de perspectivas e consequentemente das estratégias de negociação.

Segundo Astor (1994), alguns autores acreditavam que os sujeitos que usavam a coerção ou a violência possuíam um desenvolvimento moral distorcido, porém tal suposição não tinha sido testada empiricamente. Até então, as pesquisas (HERZBERGER, 1983 *apud* ASTOR, 1994) haviam comprovado que as crianças violentas advinham de famílias que consideravam essa forma de comportamento aceitável, normal, necessária e justificável. Além disso, tais sujeitos costumam atribuir más intenções aos outros em situações dúbias, diferentemente do que fazem as crianças não violentas. Astor, então, buscou analisar o raciocínio moral de crianças e adolescentes violentos e não violentos frente a situações hipotéticas cujos conteúdos envolviam reações violentas sem justificativas e a atos provocadores. Para selecionar a amostra, o pesquisador solicitou aos educadores e demais profissionais da escola que filmassem durante dois meses os conflitos entre os alunos. Após a análise das filmagens, o grupo de sujeitos violentos e não violentos foi classificado. Os participantes da pesquisa tinham oito, dez e doze anos. Em seguida, esses sujeitos foram entrevistados e a eles foram apresentadas oito situações hipotéticas de conflitos envolvendo pares, irmãos, pais e filhos. Metade dessas histórias continha situações de provocação seguidas de uma resposta violenta, e as outras quatro, violência injustificada. Os resultados mostraram que ambos os grupos condenaram a violência não provocada, utilizando raciocínio moral, lançando por terra a hipótese de que as crianças violentas possuem um déficit nesse tipo de julgamento. A diferença residiu na compreensão da violência provocada, uma vez que o grupo violento percebe a provocação como um ato imoral que pode ser compensado por meio da agressão física, que é condenada pelo outro grupo e percebida como pior moralmente do que a provocação. Além disso, as crianças violentas não identificaram a existência de regras sociais que proibissem a agressão física. As possíveis explicações para esses resultados são que os sujeitos violentos buscam fazer justiça com as próprias mãos, tanto por não reconhecerem regras que coíbam a violência como por se sentirem injustiçados em suas vidas. Eles, provavelmente, sentem, com frequência, que as figuras de autoridade, pais e professores, não acolhem suas queixas

quando eles são injuriados ou que seus algozes não são devidamente punidos. Tais sentimentos podem ter base real ou ser fruto de preconceito. Contudo, essas explicações carecem de comprovação científica.

Outro estudo que buscou relacionar o julgamento moral com situações de conflitos foi o de Singer e Doornenbal (2006). Compuseram a amostra, escolares alemães de nove e treze anos, de diferentes origens, havendo, ainda, uma subamostra de crianças adotivas. Esses pesquisadores analisaram as narrativas dos escolares sobre situações em que eles foram traídos por um amigo, que conta um segredo ao grupo, como eles reagiram, os sentimentos envolvidos, quais eram as questões morais, sociais e pessoais que os preocupavam, como eles regularam suas emoções, bem como as possíveis diferenças entre os gêneros. Os resultados indicaram que 70% das meninas e 48% dos meninos relataram uma situação na qual um sentimento amoroso ou um fato familiar foi revelado sem permissão. As meninas adotivas relataram terem um segredo familiar revelado muito mais do que os meninos adotivos e do que as crianças que vivem com seus pais biológicos. Essas meninas afirmaram, ainda, serem mais vítimas de *bullying* do que os demais. Contudo, o tema do relacionamento amoroso foi mais frequente entre as garotas. A maior parte das crianças, com exceção de oito, afirmou ter sentido raiva diante desse tipo de conflito, mas as formas como elas expressaram esse afeto diferiu consideravelmente e foi agrupada em quatro categorias. Na primeira categoria foram reunidas as crianças (37%) que abertamente expressaram sua raiva, porque consideravam que verdadeiros amigos não agiam com deslealdade. As estratégias que essas crianças utilizaram para restabelecer o equilíbrio foram bater, gritar, “arrastar o amigo para o banheiro”, ameaçar romper com a amizade. O principal objetivo era demonstrar ao amigo que uma norma importante da relação tinha sido quebrada: a lealdade. A preocupação desses participantes não foi só com o temor por possíveis provocações decorrentes dessa revelação, mas também com a qualidade do relacionamento. Todas as crianças classificadas nessa categoria explicitaram o que haviam aprendido com os conflitos citados. Isso mostrou o quanto essas interações eram oportunidades para a construção de normas e valores.

Na categoria seguinte, com 25% das crianças, enquadraram-se aquelas que expressavam abertamente sua raiva a fim de assustar o amigo. O objetivo disso era que possíveis provocações, ridicularizações ou punições não ocorressem mais. Essas crianças se preocupavam em se comportarem de acordo com as regras do grupo social, e não com a questão moral subjacente ao fato de contar um segredo. Outro grupo de crianças, abarcando 31% dos participantes, foi classificado na categoria 3. Esses sujeitos afirmaram não

demonstrar seu sentimento a fim de que a provocação cessasse. Apesar de não revelarem seus estados afetivos, os participantes disseram aos pesquisadores que se sentiram envergonhados, tristes, confusos, com raiva e empregaram muitos esforços para que os outros não percebessem aquilo que estavam sentindo. Porém, extravasavam esses sentimentos chorando no banheiro, ou tentavam distrair os demais fazendo outras coisas. Os objetivos e as preocupações dessas crianças eram as mesmas daquelas da categoria anterior, o que diferiu foi a estratégia que utilizavam. Oito crianças incluídas nessa categoria afirmaram sentirem-se “normais” e a fim de não alimentarem a provocação, bem como o desejo de manterem um bom relacionamento com os pares, riram com os adversários ou fizeram piadas. Na última categoria, com apenas 7% dos sujeitos, encontraram-se aquelas crianças que buscavam ajuda de um adulto para resolver o problema durante o conflito ou para os manipularem a fim de obterem mais poder. Os autores afirmam que tal tipo de estratégia não é usual entre pré-adolescentes. Cabe destacar que todas as crianças relataram buscar conforto emocional de uma autoridade após esses conflitos. Não foram encontradas diferenças significativas entre as crianças provenientes de diferentes origens, o gênero e as categorias. Em suma, esse estudo mostrou que além de o conflito ser uma oportunidade para a aprendizagem de valores, tal como a lealdade, as crianças se preocupam em agir conforme as regras do grupo social, muitas vezes escondendo seus sentimentos para não demonstrarem fraqueza. As crianças que fogem às normas do grupo social são punidas por meio de provocações, ridicularizações e exclusões. Um amigo a quem se possa contar os segredos é uma forma de aliviar as tensões causadas pelas pressões do grupo, contudo, ao contar um segredo, corre-se o risco de ser traído.

Esses estudos são relevantes por evidenciarem a importância de variáveis pouco estudadas na literatura, como o contexto, a personalidade, as questões de gênero, e que influenciam no emprego das estratégias para resolver conflitos, demonstrando a complexidade do fenômeno e o quanto ainda é necessário pesquisar para compreendê-lo melhor. Além disso, é necessário refletirmos, a partir dessas pesquisas, sobre como estratégias didáticas uniformes desconsideram as importantes diferenças de gênero e de personalidade. De acordo com Auad (2012, p. 21), “as relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos.” Isso significa que cada sociedade atribui significados e interpretações para as diferenças biológicas entre os sexos. Então, segundo essa autora, é papel da escola problematizar essas diferenças, buscando compreender o que de fato é natural daquilo que é construído historicamente,

clarificando as relações de poder entre homens e mulheres, com o fim de que as diferenças não se transformem em desigualdades.

É interessante destacar que, em geral, a escola, apesar de ser mista, “ressalta e utiliza as diferenças e transforma-as em desigualdades” (AUAD, 2012, p. 77). Presenciamos, rotineiramente, as filas de meninos e meninas, falas dos docentes afirmando “hoje em dia, as meninas também estão agressivas”, “tal atitude não é próprio para as meninas”, “isso é coisa de mulher”, perpetuando estereótipos e não considerando, de fato, as diferenças.

Se, por um lado, a escola separa, por outro, massifica. Isso fica evidente quando ela trata a todos igualmente, quando ignora os conflitos, quando desconsidera as diferenças na vivência das desavenças ou, então, quando considera apropriada uma forma específica de resolver conflitos, de acordo com o gênero, julgando alguns comportamentos como não aceitáveis para as meninas.

A partir do momento em que a escola já prevê em seus regimentos punições a infrações e a conflitos entre pares sem considerar os contextos e as diferenças já citadas, deixa de promover uma educação mais efetiva e de contribuir para que os diversos grupos da escola sintam-se de fato acolhidos e representados.

Além das variáveis já apontadas em nossa revisão, a literatura aponta como algo relevante os conflitos causados pela provocação que possuem características específicas e que, por isso, devem ser conhecidas por nós que desejamos nos aprofundarmos na questão. Por que a provocação foi tão estudada internacionalmente? Vejamos a seguir.

2.4 A provocação como causa dos conflitos entre as crianças e jovens

Decidimos redigir um subitem especialmente para tratar da provocação, porque essa é uma causa de conflitos bem peculiar, como poderemos demonstrar adiante. Considerando que constatamos no estudo atual a grande incidência da provocação como causa dos conflitos, debruçamo-nos sobre a temática, realizando um levantamento de estudos sobre a questão, a fim de compreendê-la melhor e explicar nossos dados. Dedicaremos-nos, agora, a apresentar e a discutir essas pesquisas.

Em uma revisão de literatura sobre provocação, Keltner *et al.* (2001) buscaram teorizar sobre o assunto, não só criando uma definição para o termo, como também levantando seus elementos principais e trazendo os resultados das pesquisas. A provocação é definida pela união de dois componentes: a agressão e o humor, o que confere um caráter ambíguo a esse tipo de interação (SHAPIRO; BAUMEISTER; KESSLER, 1991; HOOVER; OLSON, 2000; KELTNER *et al.*, 2001; ROSS, 2003). A ambiguidade se manifesta, muitas vezes, sob a forma de comportamentos velados ou de táticas indiretas, termo usado na literatura. Em geral, o conteúdo da provocação abrange aspectos importantes ou sensíveis para o alvo. Uma distinção que consideramos relevante fazer é a existente entre provocação e a reação ao comportamento perturbador¹⁰. Laursen (1995) encontrou que essas são duas causas frequentes de conflitos entre adolescentes. O comportamento perturbador, como cantar distraído durante a aula, causa incômodo no outro, mas a intenção de irritar não existe, como na provocação.

Essa ambiguidade, marcante na provocação, pode ter algumas funções sociais importantes: a socialização, o flerte, a resolução de conflitos, a diversão, mas também pode ser uma forma cruel de provocação, principalmente quando é direcionada a pessoas vulneráveis (HOOVER; OLSON, 2000). De acordo com Shapiro, Baumeister e Kessler (1991), a provocação pode ser também uma forma de estabelecer o *status* de dominante e promover a conformidade dentro do grupo social. As formas mais comuns são a referência jocosa a algum comportamento ou atributo do alvo, apelidar, ou simplesmente rir do colega. Menos comuns, mas também importantes, são: falas sarcásticas, enganar o alvo, fazer uma imitação exagerada, brincar com o nome. O conteúdo da provocação, segundo Shapiro, Baumeister e Kessler (1991), relatado por alunos americanos, do 8º ano, recai sobre a aparência física, especialmente sobre estar acima do peso esperado; sobre o baixo

¹⁰ Em inglês: annoying behavior.

desempenho intelectual e/ou físico; a família; o interesse no sexo oposto; a higiene (principalmente no caso de odor ruim); a raça; o fato de ser medroso, promíscuo, afeminado; possuir problemas psicológicos. A timidez acentuada é outro fator que contribui para alguém ser alvo, porque pode gerar nos outros um sentimento de indiferença (ROSS, 2003) e de que, portanto, é merecedor da agressão.

De acordo com Tholander (2002), pesquisadores identificaram três tipos de provocação entre crianças do primeiro e terceiros anos: quando elas participam em atividades do sexo oposto; das brincadeiras e características específicas do outro sexo, sendo que os meninos provocam mais as meninas e a provocação romântica que, geralmente, acontece de forma ritualizada "Maria gosta do João". Esse último tipo aumenta do primeiro para o terceiro ano e desaparece no quinto ano, quando meninos e meninas começam a flertar e a tentar um encontro amoroso. É nesse momento, no final da infância para o início da adolescência, que a provocação heterossexual se intensifica, justamente por ser uma forma mais segura de comunicar ao outro as intenções românticas (ROSS, 2003). Em sua pesquisa, com adolescentes entre 13 a 15 anos, Tholander (2002) identificou, por meio de observações de atividades em grupos, que a provocação assumiu várias funções. Uma delas foi recusar o papel social tradicional atribuído aos gêneros, por exemplo, quando as meninas provocam os meninos quando eles se exibem para elas; para ridicularizar alguém que age de forma ambiciosa ou agitada e para defender a própria posição como trabalhador, quando alguém é acusado de não ter participado o suficiente no trabalho em grupo.

Shapiro, Baumeister e Kessler (1991) encontraram, ainda, que a provocação geralmente é causada por retribuição a outra provocação, ou por um desejo de se divertir. Há outros motivos: não gostar do alvo, estar de mau humor e para flertar. É interessante notar que 12% dos alunos afirmaram provocar colegas que possuem alguma característica desejável, como ser inteligente, ter boa aparência ou ser popular. Isso significa que a provocação pode ser motivada também por ciúmes ou pelo desejo de se divertir com algo atrativo. Além da diversão, o provocador pode desejar, também, alguma mudança no curso da interação, isto é, as pesquisas sugerem que a provocação ocorre nos conflitos e nos desrespeitos às normas sociais (falas do alvo consideradas impróprias, brincadeiras com o sexo oposto entre as crianças do Ensino Fundamental I, quebra de regras da brincadeira no pátio, contato físico inapropriado), de modo que ela pode ser também uma estratégia para resolver conflitos. O provocador visa que esses desvios não aconteçam mais e quando ele aponta o que é desviante, estabelece uma relação de poder perante os demais. Por causa

disso, os espectadores da provocação costumam aliar-se ao provocador (SHAPIRO; BAUMEISTER; KESSLER, 1991).

Esses meios indiretos utilizados pelo provocador podem ser insinuações, metáforas, elementos não verbais, e possuem como componente o bom humor, visando proteger a boa imagem deste, para que ele não pareça mal educado ou agressivo aos olhos alheios. Além disso, é uma forma de reduzir o embaraço quando a provocação tem por objetivo o flerte (SHAPIRO; BAUMEISTER; KESSLER, 1991). De um modo geral, quanto mais formal é o contexto, mais táticas indiretas são utilizadas, e esse tipo de insinuação soa menos agressiva para o alvo. Esses pesquisadores afirmam que não há estudos sistemáticos sobre as mudanças nesse tipo de provocação e a percepção desta ao longo das idades, mas algumas pesquisas mostram que as crianças de seis anos têm dificuldades de diferenciar as características entre uma brincadeira e uma situação agressiva. Citando Boulton (1993), os autores afirmam que até os onze anos de idade, os indivíduos conseguem perceber as diferenças entre brincadeira e agressão, porém, não conseguem justificar claramente suas escolhas. O mesmo ocorre com a percepção do sarcasmo. É somente aos treze anos que elas compreendem o significado e o propósito desse tipo de verbalização. De acordo com Shapiro, Baumeister e Kessler (1991), à medida que a capacidade de tomar a perspectiva alheia se desenvolve, os adolescentes vão percebendo que a intenção do provocador é brincar, e não agredir.

Esses autores constataram que 99% das crianças do Ensino Fundamental I afirmaram se sentir com raiva, envergonhadas, feridas e tristes após uma provocação. Já dos alunos do Ensino Fundamental II, 22% negaram qualquer sentimento negativo. De modo diverso do que foi encontrado por Leme (2006) na amostra brasileira, alguns estudos sobre provocação (JONES; NEWMAN; BAUTISTA, 2005; LICCIARDI *et al.*, 2011) encontraram que esta aumenta com a idade e tem um componente de bom humor, principalmente quando se dá entre amigos.

Nessa pesquisa (JONES; NEWMAN; BAUTISTA, 2005), os sujeitos atribuem afetos negativos ao alvo quando esse tipo de interação se dá entre colegas e quando o tema é a aparência física, em especial a atribuições jocosas em relação ao peso. Contudo, há diferenças de gênero quanto à percepção desses afetos, pois os meninos se sensibilizam mais quando o foco é a competência acadêmica do que as meninas, que por sua vez, atribuem maior importância à aparência física (AGLIATTA; TANTLEFF-DUNN; RENK, 2007; JONES; NEWMAN; BAUTISTA, 2005). Segundo os autores, para o gênero feminino a aparência física é preditora de autoestima, principalmente nessa faixa etária. Tragesser e Lippman (2005), ao solicitarem que adultos imaginassem duas situações, uma

de provocação e outra de suporte, bem como os sentimentos envolvidos em ambas, constataram que os participantes se sentiam diminuídos, menos próximos, menos respeitados pelos amigos e que os viam como competitivos e dominantes, mesmo esses sujeitos percebendo a situação como engraçada. Isso significa que a provocação tem mais a função de estabelecer a dominância do que a solidariedade. Os resultados desses diversos estudos mostram, também, que, muitas vezes, esse tipo de interação é uma experiência dolorosa para o alvo. Há, então, uma discrepância entre o que deseja o agressor e o que sente o alvo. Diante disso, as reações à provocação, relatadas pelos alunos do Fundamental II, nos estudos de Shapiro, Baumeister e Kessler (1991), são revidar, ignorar, rir com o provocador, brigar ou se reportar a uma figura de autoridade.

Outros resultados interessantes encontrados nessa revisão de literatura (KELTNER *et al.*, 2001) foram a respeito da variação da provocação nos tipos de relacionamento. A familiaridade aumenta a frequência da provocação, sua característica hostil, mas também a sua aceitação. Com relação ao gênero, encontrou-se que os meninos populares provocam mais e suas investidas são mais bem aceitas do que as das crianças não populares. A expressão da provocação também difere entre meninos e meninas. Essas riem alto para comunicar a violação das regras sociais, ao passo que os homens insultam.

A reação à provocação é um elemento que pode contribuir para a manutenção do relacionamento e para a boa imagem perante os colegas. Como constataram Katz e Hunter (2008), as crianças entre oito e dez anos que participaram de seu estudo se comportaram diante das provocações planejadas pelo experimentador ignorando, rindo e demonstrando hostilidade. As meninas ignoraram mais do que os meninos e estes riram e demonstraram mais hostilidade do que elas. Outros estudos (SCAMBLER *et al.*, 1998) comprovaram que o humor é a resposta mais adaptativa à provocação, porque reduz a tensão, dissolve a provocação, diminui a possibilidade de ser alvo, contribuindo para a aceitação entre os pares. O humor demonstra ao provocador que o alvo não foi perturbado pela provocação. Contudo, Conoley *et al.* (2007) constatou em sua pesquisa que não é qualquer reação bem-humorada que é benéfica para a relação. Esse estudo buscou investigar o impacto dos dois tipos de humor, *affiliative humor* e agressivo, bem como do comportamento de ignorar a percepção do provocador e sua expectativa no que tange à continuidade da relação. Para isso, os pesquisadores elaboraram uma situação experimental, em que o sujeito da pesquisa provocava um ator, que deveria responder de acordo com um protocolo. As possibilidades de reação envolviam ignorar a provocação, demonstrar o *affiliative humor* e o agressivo. O *affiliative humor* é aquele em que não há hostilidade e em que há a tendência a contar

piadas e fazer brincadeiras espirituosas, já no humor agressivo existe o emprego do sarcasmo e da ridicularização. Após a interação, o sujeito da pesquisa respondia a um questionário a respeito de como ele se sentia diante das respostas e como ele imaginava que seria o próximo encontro. Os resultados indicaram que o *affiliative humor* produziu, no provocador, uma sensação de bem estar consigo próprio – e com o alvo da provocação – maior do que os outros tipos de resposta, além de antecipar um encontro futuro mais amigável. Isso indica que esse tipo de humor pode gerar um sentimento de mutualidade e de promover a diminuição de futuras agressões. Esse estudo também concluiu que os homens se sentem mais atraídos e bem consigo mesmos nas situações de provocação do que as mulheres. Em geral, esse estudo conclui que o conselho para ignorar a provocação não é a resposta mais adequada para a interação, e que o *affiliative humor* contribui para a relação se tornar mais amigável.

As crianças agressivas respondem com mais frequência à provocação, demonstrando descontentamento ou apresentando um comportamento estranho, sem sentido, bizarro. Além disso, afastam-se do amigo ou rompem a brincadeira. Tais comportamentos levam os autores (LEARY; KATZ, 2005) a concluir que a provocação gera um efeito desorganizador nessas crianças, levando-as a apresentarem comportamentos inaceitáveis socialmente. Isso gera um círculo vicioso, pois nessa faixa etária, as crianças admiram e aprovam as ações que respeitam as regras sociais. Desse modo, a criança agressiva vai se tornando excluída do grupo, prejudicando a construção de novas habilidades e tornando-se alvo de novas provocações.

Apesar de o humor ser a reação mais bem avaliada pelos alunos, ao relatarem seus comportamentos, as crianças consideram que ignorar é a estratégia preferida, porque, de acordo com Ross (2003), a provocação é vista como bem sucedida quando o alvo demonstra perturbação. A atitude de ignorar é a orientação normalmente fornecida pelos educadores do Ensino Fundamental I (SCAMBLER *et al.*, 1998 *apud* SHAPIRO *et al.*, 1991) e nem sempre os alunos têm a mesma percepção e são capazes de seguir seus conselhos. Entre alunos do 8º ano, a frequência de revidar a provocação foi mais alta do que ignorar, que foi a segunda a ser relatada pelos participantes. Os estudos de Scambler *et al.* (1998) constataram que os provocadores interpretam a reação de ignorar como não amigável, por isso a probabilidade de ela voltar a ocorrer é alta. Já os estudos de Dirks, Treat e Weersing (2010) chegaram a outros resultados quando analisaram as respostas de alunos e professores frente a situações de provocação entre pares. De acordo com esse estudo, os jovens consideram que a agressão física, a agressão verbal, a finalização da relação com o agressor e a possibilidade de prejudicar a vida social do provocador são

estratégias mais eficazes para lidar com a provocação do que interpelar a ajuda dos professores. Os docentes consideram que solicitar ao provocador que explique suas atitudes é uma estratégia mais efetiva. Entre os jovens, as meninas consideram que a agressão física é menos eficiente do que finalizar o relacionamento, buscar uma explicação e afirmar que a provocação chegou ao limite. Outra pesquisa (LANDAU *et al.*, 2001) também constatou a discrepância entre a percepção docente e discente frente aos sentimentos gerados pela provocação. Ao avaliarem filmes nos quais esse tipo de interação ocorria, as crianças do Ensino Fundamental I atribuíram aos personagens e afirmaram que sentiriam se estivessem no lugar deles, mais raiva do que os professores pensaram que eles experimentariam. Mesmo quando a vítima da provocação ignorava o provocador ou quando ela reagia com humor, muitas crianças acreditaram que elas estavam sentindo raiva. Nessas situações, os docentes também não estavam sensíveis aos sentimentos dos alunos.

Os estudos de Alberts, Kellar-Guienther e Corman (1996) buscaram avaliar que fatores influenciavam as respostas a uma provocação. Por meio de um questionário semiestruturado, analisaram os tópicos da provocação, a atribuição de intenções ao provocador e as pistas usadas pela vítima para determinar o objetivo do agente. Os resultados indicaram que os principais assuntos envolvidos na provocação se referiam à aparência e à personalidade. Para avaliar se a intenção do provocador era brincar ou ferir, os participantes consideraram o conhecimento anterior que possuíam dos envolvidos, o contexto, as pistas não verbais e as predisposições internas. Essas variáveis influenciaram a percepção das intenções do provocador e, conseqüentemente, as respostas dadas pela vítima. A provocação pode ser apropriada para um contexto, mas para outro, não. Em geral, os participantes atribuíram uma intenção divertida ao provocador, e isso levou a uma resposta positiva, porém, nem sempre a percepção do humor conduziu a esse tipo de comportamento, principalmente se a vítima não estivesse predisposta às brincadeiras. Dessas quatro variáveis, as predisposições internas demonstraram ser o mediador mais forte entre as percepções dos respondentes sobre as intenções do provocador.

Ray *et al.* (1999) analisaram as avaliações que crianças do 2º, 3º, 5º e 6º anos fizeram das intenções do agressor e das possíveis respostas da vítima em situações de provocação ambíguas, acidentais ou hostis. Além disso, avaliaram o estado afetivo que a provocação causava no participante. Para isso, apresentaram vinhetas às crianças e perguntavam a elas sobre a intenção do provocador, o que iria acontecer depois (o que a vítima iria fazer) e o estado afetivo do avaliador. Os pesquisadores concluíram que as crianças mais velhas atribuíam mais intenções hostis ao provocador do que as mais novas, e

que a atribuição de intencionalidade predizia o comportamento da vítima, de modo que, nos cenários ambíguos e hostis, os participantes entenderam que o alvo não reagiria agressivamente. Outro resultado interessante foi que, independentemente do tipo de relacionamento entre o agressor e a vítima (colegas, amigos ou inimigos), a situação de provocação gerou desconforto no avaliador e sentimento de simpatia com a vítima.

Barnett *et al.* (2004) concluíram que tanto os alunos quanto os professores das 5ª e 6ª séries avaliaram que as provocações pró-sociais eram mais frequentes que as antissociais e que os meninos apresentavam mais esse tipo de comportamento que as meninas. As provocações pró-sociais são aquelas que incentivam positivamente as relações interpessoais, não se configurando como conflitos explícitos. Professores e alunos concordaram mais na avaliação das provocações antissociais do que nas pró-sociais. Além disso, esse estudo constatou uma correlação entre a avaliação dos alunos e a daqueles que protagonizavam provocações antissociais e o *status* sociométrico.

Geralmente, esses alunos eram os mais mal avaliados em termos sociométricos do que os provocadores pró-sociais. Contudo, essa correlação é mais clara para os meninos do que para as meninas. Outros resultados interessantes foram que quanto mais uma criança era avaliada pelo docente como provocadora antissocial menos positivamente ela encarava as provocações pró-sociais das histórias. E, quanto mais os professores a avaliavam como antissocial, menos negativamente elas avaliavam as provocações antissociais. Isso quer dizer que as crianças autoras de provocações antissociais não avaliam esse tipo de provocação como ruim para o relacionamento. Esses achados parecem indicar que esses sujeitos têm dificuldade para considerar as diferenças, e os efeitos de ambas as provocações para os outros e para si mesmo, e lançam luzes sobre o tipo de intervenção pedagógica necessária. No segundo estudo pertencente a essa pesquisa, as crianças deveriam responder a um questionário fechado a respeito da frequência e percepção da provocação. Os resultados mostraram que quanto mais uma criança afirma ser autora de provocação, mais os colegas a veem como uma provocadora antissocial. Outro achado interessante foi relativo à percepção das meninas. Quanto mais elas vivenciaram situações de provocação, seja em casa, seja na escola, mais elas concordaram que a provocação tem um objetivo amigável.

Katz, Selman e Mason (2008) também encontraram que as provocações entre sujeitos do 3º e 4º anos, geralmente, recaem sobre os aspectos físicos, como a cor da pele, o sotaque e a vestimenta. Apesar de a maior parte das crianças participantes da pesquisa afirmar já ter sido provocada e ter se sentido mal com isso, elas tendem a atribuir a culpa à vítima por ter sido alvo, como se ela fosse merecedora das agressões. Infelizmente, esse

tipo de argumento ainda é encontrado em adultos também. As crianças relataram, ainda, terem reagido com outra provocação. Esses estudiosos conduziram discussões com as crianças sobre os motivos pelos quais uma pessoa pode ser provocada, o porquê o provocador faz isso e como as pessoas podem ser incluídas ou excluídas de um grupo. As crianças tiveram a oportunidade, ainda, de relatar as suas próprias experiências sobre o assunto. Embora não tenham realizado medidas científicas para avaliar a ocorrência das provocações, a primeira autora, que também era professora de uma das turmas, constatou que esses eventos diminuíram ao longo do ano, após essas discussões. Esses achados vão ao encontro do que afirma Ross (2003) sobre a responsabilidade do professor na inclusão e na exclusão de alunos no grupo. De acordo com essa autora, o docente pode contribuir para que os alunos tenham uma boa imagem perante os colegas, reduzindo as chances de alguém ser excluído. Além disso, outras abordagens como o ensino de estratégias não verbais (olhar diretamente para o provocador, aproximar-se etc.) e verbais (fazer um comentário que ressalte a vantagem de ter a característica-tópico da provocação, concordar, mostrar interesse e perguntar mais) para vítimas de provocação têm se mostrado eficiente para cessá-la. Tais estratégias são ensinadas, individualmente, por meio de *role playing*¹¹. Contudo, a autora destaca a importância de programas de intervenção de âmbito escolar e que visem à melhoria do clima, prevenção de *bullying* e de outros comportamentos antissociais desde a Educação Infantil.

Em síntese, esses estudos mostram as características particulares dos conflitos que possuem como causa a provocação, e ressaltam que estes, apesar do humor que lhe é peculiar e da função socializadora, parecem gerar, na maior parte das vezes, sentimentos negativos nos alvos, sentimentos esses que, geralmente, são minimizados pela escola. Os conflitos causados pela provocação vão aumentando com a idade, indicando um desenvolvimento do controle do espaço físico para o controle do espaço social. Seria importante que os educadores conhecessem os tipos de provocação, as causas, os significados que as crianças atribuem, as possíveis reações dos alunos e as melhores estratégias para lidar com essas situações, para que eles pudessem intervir de modo a auxiliar os alunos a lidarem de maneira a minimizá-las ou mesmo neutralizá-las.

Nosso intento com este capítulo foi apresentar e discutir os estudos sobre conflitos, ressaltar a importância desse tipo de interação para o desenvolvimento e para a aprendizagem de valores e a complexidade do fenômeno, tendo em vista as variáveis que

¹¹ Em seu sentido lato a expressão *role-playing* é utilizada para referir-se ao "jogo de papéis". De acordo com Moreno (1974) exercícios convidam os alunos a vivenciarem papéis diferentes, colocando-os frente a situações em que suas reações são muito próximas às reais.

interferem no emprego de uma ou outra estratégia de resolução de conflitos. Como se pôde notar, a maior parte das pesquisas apresentadas emprega como método as entrevistas e questionários, sendo poucas as que utilizam a observação como meio para a coleta de dados. Acreditamos que somados aos nossos objetivos, o método que empregamos traz mais confiabilidade e complexidade a nossa pesquisa.

As estratégias colaborativas e de negociação, que são as mais complexas e que desejamos que nossos alunos as tenham construídas em seu repertório, são resultado de um longo processo de construção envolvendo a influência dos agentes socializadores, da personalidade, das experiências do sujeito e das características do desenvolvimento. Mas quais aspectos do desenvolvimento exerceriam influência no modo como as crianças vivem seus conflitos interpessoais? No próximo item abordaremos os princípios gerais da teoria piagetiana, bem como as características gerais do desenvolvimento infantil que nos interessam para compreender melhor nossos sujeitos participantes da pesquisa.

3. AS CARACTERÍSTICAS DA INFÂNCIA SEGUNDO A TEORIA PIAGETIANA

Partindo do princípio de que a maneira como os conflitos entre as crianças são vividos recebe influência das características do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, acreditamos ser imprescindível para este trabalho apresentarmos esses aspectos da personalidade infantil a fim de estabelecermos relações com as desavenças desses sujeitos.

Escolhemos os pressupostos construtivistas piagetianos para embasar nossos estudos, por considerarmos o sujeito como atuante em seu processo de construção da lógica e da moralidade, caminhando em direção à autonomia. Se há construção da lógica e um equilíbrio cada vez maior dos sentimentos, culminando com a integração dos valores na personalidade, acreditamos que, com os conflitos, também há uma gênese, e a escola pode contribuir com esse processo. Assim, impera-se a necessidade de compreendermos a teoria piagetiana para nos auxiliar na análise dos conflitos interpessoais percebidos durante nossa coleta de dados. Para isso, apresentaremos, primeiramente e de modo sucinto, o processo de construção do conhecimento, para que possamos problematizar a atuação da escola, além disso, apresentamos um resumo dos estágios do desenvolvimento para, então, enfatizarmos as características da infância, momento em que se encontravam os nossos participantes da pesquisa.

3.1 O construtivismo piagetiano

Piaget (1896-1980), partindo de uma questão epistemológica genética a respeito da origem da lógica no ser humano, e baseando-se nos pressupostos kantianos, realizou inúmeras pesquisas após se interessar pelos erros sistemáticos das crianças, emitidos nos testes de inteligência realizados no laboratório do famoso psicólogo Binet, onde Piaget foi colaborador. Seu intuito era explicar a lógica subjacente a essas respostas erradas, uma vez que estas pareciam indicar um funcionamento comum. Esse fato, somado ao seu desejo de explicar as bases biológicas da lógica, o levou ao desenvolvimento do método clínico piagetiano, que partia de situações-problema e de diversas indagações a partir dessas situações, cujo objetivo era tornar explícito o pensamento do indivíduo.

À questão epistemológica “Como é possível conhecer?” Piaget buscou como modelo explicativo a Biologia, demonstrando a possibilidade do conhecimento no organismo e estabelecendo as condições de “todo o conhecimento possível”. Para uma

questão filosófica, buscou uma explicação para a gênese do conhecimento, fundamentando sua teoria em Kant e inspirando-se na Biologia (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984) ao utilizar o método experimental e ao formular os principais conceitos. Contudo, foi a Psicologia que permitiu a união desses interesses. A influência desse filósofo é tão marcante na obra piagetiana que ele próprio a denomina de “kantismo evolutivo” (*IBIDEM*). Sim, porque para Kant, o conhecimento é fruto da reorganização da experiência pelas formas *a priori* do pensamento. Segundo Piaget, essas formas estão localizadas no organismo humano e possibilitam a construção dos conhecimentos. As formas *a priori* corresponderiam, então, aos esquemas de ação que permitiriam a assimilação de determinadas informações. Nesse aspecto, a teoria piagetiana é estruturalista. Na obra “O estruturalismo” (2003) Piaget explica que a construção de novos conhecimentos só é possível a partir da existência de estruturas que permitem o ato de conhecer, e combate as críticas que os estruturalistas receberam de que os indivíduos seriam passivos e condicionados a essas estruturas, afirmando que o desenvolvimento humano é um processo de construção contínua que caminha para a autonomia. A teoria piagetiana realiza uma síntese entre o apriorismo, teoria que concebia o conhecimento como inato no ser humano, e o seu oposto, o empirismo, que explicava a origem do conhecimento a partir da experiência.

O autor explica que a razão se desenvolve a partir de alguns fatores: a maturação, a interação social e o processo de equilíbrio. De acordo com Piaget (1964-2006), o desenvolvimento do psiquismo segue a mesma tendência das organizações biológicas, ou seja, a busca pelo equilíbrio, que se caracteriza por uma adaptação cada vez maior ao meio. Esse processo de equilíbrio é desencadeado toda vez que o indivíduo percebe uma incoerência em sua atuação ou em seu modo de pensar, gerando um desequilíbrio. O desequilíbrio pode ser causado não só por perturbações externas, mas também por lacunas internas, devido às “dificuldades de compensar ou de fazer corresponder formas de conhecimento” (MONTANGERO e NAVILLE, 1998, p. 156).

A equilíbrio envolve dois aspectos complementares, as funções invariáveis e as variáveis. As primeiras referem-se ao que é comum em todos os estágios, ou seja, a busca pela compreensão e a satisfação dos interesses. Contudo, a maneira como o mundo é explicado, bem como os interesses, varia de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual. Desde o nascimento até a vida adulta temos que a inteligência exerce a mesma função: permitir ao sujeito adaptar-se ao mundo, compreendendo-o. Ao longo da vida, as formas de agir tornam-se mais elaboradas, possibilitando uma adaptação melhor. Para que haja adaptação, é necessária a ocorrência de dois processos inseparáveis e que se integram:

a assimilação e a acomodação. A primeira caracteriza-se pela incorporação de novas informações. A segunda é a modificação das estruturas ou a criação de novos esquemas para assimilar um determinado objeto¹² (DELVAL, 1998). De acordo com La Taille (1990), a assimilação corresponde ao polo aberto do sistema cognitivo, porque se trata da incorporação de novas informações provenientes do meio, enquanto a acomodação corresponderia ao polo fechado, porque é uma reorganização interna. Contudo, a assimilação pode ter um caráter deformante, isso significa que o sujeito modifica as informações para satisfazer seus interesses e necessidades. Isso ocorre, por exemplo, no jogo simbólico, quando a criança pequena cria fantasias. Para a assimilação de alguma informação acontecer, é necessário que o sujeito se utilize de seus esquemas, que são unidades básicas de ação ou pensamento e que permitem a atuação do indivíduo no mundo. Um conjunto de esquemas organizados forma um todo mais complexo denominado estrutura. Esses esquemas e estruturas não são herdados, mas construídos a partir do exercício dos reflexos. O que o ser humano possui como bagagem hereditária são as estruturas biológicas, sensoriais e neurológicas que permitem a construção das estruturas mentais. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1984), as estruturas mentais não estão programadas no genoma humano. Isso quer dizer que os indivíduos herdam as possibilidades, próprias da espécie, para serem inteligentes. As trocas entre o sujeito e o meio possibilitarão essas construções endógenas. Então, a partir do exercício dos reflexos, há o desenvolvimento dos esquemas de ação e das estruturas, por um processo de equilíbrio majorante, ou seja, de equilíbrios sucessivos cada vez melhores, ou cada vez mais adaptáveis ao meio.

Piaget observou que o desenvolvimento se dá por estágios, ou seja, por equilíbrios sucessivos. Em cada estágio há uma integração hierárquica, ou seja, as estruturas do estágio anterior não se perdem, mas são reorganizadas num patamar superior, por meio de um processo denominado de abstração reflexiva. Esse processo de abstração reflexiva é responsável pela formação de novos conhecimentos e pela compreensão. Ele envolve dois mecanismos, o reflexionamento e a reflexão. O primeiro implica no lançamento dos esquemas para um patamar superior, ou ainda, o isolamento das coordenações das ações primárias que serão reorganizados pelo segundo mecanismo. Essas

¹² O vocábulo “objeto” está sendo empregado no sentido piagetiano. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1997, p.115), quando Piaget fala em objeto do conhecimento, “refere-se a tudo o que pode ser conhecido pelo homem e não a objetos materiais como entendem alguns... Assim, o objeto do conhecimento do ser humano é tudo aquilo com que ele interage material e simbolicamente: coisas, natureza, pessoas, cultura, história, valores”.

ações primárias são práticas, “mais ou menos automatizadas” (BECKER, 1999) e levam ao êxito. Porém, para que haja a compreensão, é necessário que o indivíduo tenha clareza de como essas ações estão organizadas e combinadas, ou retire delas suas coordenações. Essas ações coordenadas são denominadas de ações de segundo grau. O ponto mais alto do processo de abstração é a abstração refletida, que corresponde à tomada de consciência, isto é, quando o indivíduo, “debruçando-se sobre as coordenações de suas ações, retira delas qualidades dessas coordenações” (BECKER, 1999, p. 2). Em outras palavras, há abstração refletida na compreensão das leis que regem algumas relações.

Em síntese, para Piaget, em todos os níveis, a inteligência busca explicar o mundo. A qualidade dessa explicação depende de como as estruturas cognitivas estão organizadas e relacionadas. As capacidades de classificar, ordenar e inferir explicam o funcionamento das estruturas. Tais capacidades estão presentes desde o estágio sensório-motor. O bebê já realiza, no nível prático, pequenas classificações, ordenações e já vai estabelecendo inferências a partir dos seus relacionamentos afetivos e sociais. As inferências podem ser lógicas, causais e significantes. As implicações significantes ligam premissas de modo necessário para o sujeito, formando um sistema de significações que vai sendo construído desde os primeiros anos de vida. Tais relações, que não são lógicas do ponto de vista da física e da matemática, o são para o indivíduo que as estabelece. É por meio delas que as pessoas interpretam o mundo. Então, temos que, no funcionamento cognitivo, há relações lógicas e não lógicas que se complementam.

Num conflito interpessoal, esse funcionamento cognitivo torna-se evidente para nós. Nas crianças pequenas, a dificuldade de estabelecer relações lógicas e a presença de pensamento ainda egocêntrico dificulta a brincadeira cooperativa e o uso de estratégias de negociação e compartilhamento. À medida que o pensamento lógico se desenvolve, começamos a identificar a expressão de tais estratégias mais elaboradas, o que não é condição suficiente. As implicações significantes permeiam os conflitos interpessoais, evidenciando-se nas diferentes interpretações que os sujeitos realizam do comportamento do outro e dos acontecimentos sociais. Presenciamos diversas vezes as meninas atribuindo intenção negativa a um comportamento específico de uma colega, afirmando que ela era “metida” quando, na verdade, tal forma de agir era simplesmente uma característica da personalidade e que não guardava qualquer relação com as crianças da sala de aula.

Compreendendo esse processo, o professor pode favorecê-lo, auxiliando o aluno a ter clareza de suas ações: as próprias intenções e as alheias, os sentimentos envolvidos no conflito, as estratégias empregadas e suas consequências. Quando o professor, por meio do questionamento, leva o aluno a refletir sobre suas ações práticas ele permite que o processo

de tomada de consciência, essencial para a construção de novos conhecimentos, possa ser desencadeado, transformando as ações antes mecanizadas em compreensão (PIAGET, 1974-1977). Acreditamos que alguns procedimentos tais como os jogos e as atividades de expressão de sentimentos, as assembleias e a mediação de conflitos, seja por intervenção de um adulto ou de um par, podem contribuir para novos desequilíbrios e reequilibrações. Esse tipo de intervenção pode auxiliar os alunos a perceberem, também, os significados atribuídos, pelos alunos, aos diversos comportamentos.

Há diferenças qualitativas entre as estruturas do estágio anterior e do posterior, de modo que estas se tornam mais elaboradas. Além disso, a sequência evolutiva é invariante, o que pode alterar de um indivíduo para o outro é o ritmo. Assim, o estágio anterior prepara o posterior de modo que o desenvolvimento não se dá em “saltos”, mas sim por uma sequência definida.

Em cada estágio do desenvolvimento do psiquismo, a inteligência assume formas diferentes e novas regulações, ou seja, novos interesses e sentimentos impulsionam a conduta. Em síntese, no aspecto cognitivo a evolução principia da centração da inteligência para uma descentração cada vez maior do pensamento. No aspecto afetivo, há uma integração dos valores na personalidade. De acordo com Piaget (1954-1994), cognição e afetividade são dois aspectos indissociáveis da conduta. A primeira nos fornece os meios para que a ação seja possibilitada, a segunda, os fins, a necessidade. Assim, cognição e afeto são aspectos interdependentes e paralelos. Isso significa que há interferência mútua e que a cada nova estrutura desenvolvida há novos sentimentos e interesses envolvidos. Ainda segundo Piaget (Ibidem), a conduta é o resultado da relação entre o interesse e o objeto. Ele exemplifica essa definição afirmando que não basta a água (objeto) ou a sede (necessidade), mas é necessário o encontro de ambos para que a conduta de “beber água” seja levada a fim. O interesse possui um aspecto quantitativo, que se refere à quantidade de energia despendida para determinado fim (muito ou pouco interesse) e um aspecto qualitativo que é o valor, isto é, a troca afetiva entre as pessoas ou objetos. O quanto um determinado objeto é valorado pode motivar novas condutas. Sentimentos e valores são os motores da ação, que com o desenvolvimento serão regulados pela vontade.

Piaget descreveu seis estágios: o sensório motor, o pré-operatório e o operatório, e os subdividiu em seis estágios. O período sensório motor, que compreende do nascimento até os dois anos, em média, abarca três estágios. O primeiro é o estágio dos reflexos e das primeiras tendências instintivas e emoções primárias; o segundo é o estágio dos primeiros hábitos motores e das percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos

diferenciados. O terceiro estágio é o da inteligência prática, das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. O período pré-operatório compreende o 4º estágio, que é o da inteligência intuitiva e dos sentimentos interindividuais e das relações de submissão ao adulto. O período operatório compreende o 5º estágio das operações intelectuais concretas e dos sentimentos morais e sociais de cooperação; por fim, o 6º estágio é o das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos.

Acreditamos que a compreensão sobre o processo de construção do conhecimento é de suma importância para este trabalho, porque ao longo da análise dos conflitos entre as crianças iremos, também, verificar a maneira como a docente interveio nessas interações, avaliando se a sua atuação favoreceu o desequilíbrio das concepções dos alunos sobre o conflito, se auxiliou na coordenação das intenções e ações, se favoreceu a tomada de perspectiva e de consciência dos sentimentos envolvidos. Encaramos o conflito como um tema que deve ser inserido no currículo, e que para ser bem trabalhado na escola deve levar em consideração todo esse processo.

Passamos agora a apresentar a gênese do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dando mais ênfase aos estágios mais característicos de nossos participantes.

3.2 O período sensório motor

O período sensório motor é, segundo o autor, caracterizado por uma revolução copernicana, pois há um extraordinário desenvolvimento que se inicia com o exercício dos reflexos e culmina com a construção do real, isto é com a construção das noções de objeto permanente, tempo, espaço e causalidade. No primeiro estágio, que dura cerca de um mês, a atividade reflexa possibilita assimilações senso-motoras percebidas pelo aperfeiçoamento dessas atividades e pela generalização delas, por exemplo, quando o bebê, além de sugar o peito materno, suga o dedo o tudo o que está em sua boca. A vida afetiva está ligada a esses reflexos instintivos e às emoções primárias. O segundo estágio compreende a formação de hábitos pelo aperfeiçoamento dos reflexos e a organização das percepções. O recém-nascido reconhece pessoas e pega o que vê, por exemplo. Essas novas aquisições serão o ponto de partida para a formação dos esquemas, desenvolvidos a partir do que o autor denominou de “reações circulares”. Essas consistem na repetição de ações que resultaram em algo interessante. Mais do que repetições, essas reações trazem novas incorporações para o sujeito, formando novas totalidades, e por isso elas são essenciais para o

desenvolvimento senso-motor. O terceiro estágio é compreendido como inteligência prática e é caracterizado pela coordenação das ações com vistas a atingir um fim específico. Por exemplo, quando a criança puxa a coberta para deslocar a bola que está sobre ela. Até os dois anos, o bebê é um ser indiferenciado do meio, isto quer dizer que ele não tem consciência de sua individualidade, tampouco a tem dos objetos exteriores. Tudo o que existe está centralizado na atividade. É como se não existisse nem o “eu” e nem o “outro”; a existência seria algo que estaria entre o “eu” e o “outro”, localizado, portanto nas ações, no aqui e agora. Afirma Piaget (1964-2006, p. 20): “Ora, por causa desta indissociação primitiva, tudo que é percebido é centralizado na própria atividade”. À medida que o sujeito vai se constituindo, a realidade se objetiva. O desenvolvimento caminha, então, em dois sentidos. Para o interior, com a construção progressiva das estruturas da inteligência, e para o exterior, com a apropriação cada vez maior da realidade externa. Assim, paulatinamente, o sujeito vai se diferenciando do meio. Os progressos na ação têm um correspondente na vida afetiva que são os sentimentos de sucesso e fracasso experimentados em consequência dos resultados positivos ou negativos da conduta. O final do período sensório-motor é marcado pela construção das noções de objeto permanente, espaço, tempo e causalidade, tornando a realidade algo objetivo, mais estável e independente da ação própria. Assim, a noção de objeto permanente é a compreensão de que as coisas continuam existindo ainda que fora do nosso domínio perceptivo. O espaço deixa de ser percebido somente a partir das atividades do sujeito, fragmentado, e se constitui como uma totalidade, que se relaciona com os objetos e com o próprio corpo. As causas dos eventos que antes tinham um aspecto mágico agora passam a ser compreendidos a partir das relações entre os objetos, o espaço e o tempo. E a noção de tempo também se objetiva, tornando-se indiferenciado do sujeito. À medida que o bebê vai percebendo que sua existência é descolada do exterior, isto é, que há um universo subjetivo e um objetivo, os afetos, antes ligados somente à ação, abarcam também as pessoas; em primeiro lugar, a figura da mãe, depois os pais e os outros, originando, assim, os sentimentos interindividuais que caracterizam a vida afetiva do estágio posterior.

Na moralidade prevalece a anomia, que é a ausência total de regras que regulam a conduta. Isso é coerente com o fato de que só faz sentido a existência de regras que norteiam a vida social a partir do momento em que a socialização da ação se inicia, no pré-operatório.

Grana (2011) investigou a natureza e as características das interações sociais entre bebês de 10 a 24 meses por meio de observação e filmagem. Essa pesquisadora constatou a

existência de nove categorias de interações entre os participantes: convidativa, contentamento, observação, descontentamento, colaborativa, imitativa, disputa, impositiva, e compaixão. A primeira foi a mais frequente e consistia em ações, vocalizações ou expressões faciais que tinham por objetivo atrair a atenção de outra criança para si. A sétima categoria mais frequente, encontrada nessa pesquisa, nos é particularmente interessante, pois já anuncia uma interação muito recorrente encontrada por nós em estudo anterior (LICCIARDI, 2010), a disputa. Segundo Grana (2011), os bebês por ela observados protagonizaram três tipos diferentes de disputa: aquela cujo foco era o brinquedo ou objeto que estava em posse de um colega; o segundo referia-se às condutas que demonstravam interesse pela ação produzida com um determinado objeto, e a terceira era a disputa convertida em brincadeira. As condutas impositiva e de descontentamento, assim como a disputa, sinalizam-nos que as causas dos conflitos por nós encontradas nos sujeitos de três e quatro anos já têm suas raízes no sensório-motor, indicando-nos, também, o quanto é importante o estudo da gênese das interações sociais para melhor compreensão dos indivíduos que educamos. Outro achado dessa pesquisa, especialmente importante para nós, foi que o interesse por outro objeto, o desinteresse pela interação e a intervenção do educador foram as causas que cessaram as interações entre essas crianças (GRANA, 2011). Para essa pesquisadora, a falta de observação e acompanhamento das interações entre as crianças, bem como a forma precipitada de agir do educador fizeram com que interações importantes fossem cessadas de forma abrupta, muitas vezes, interrompendo as experimentações das crianças.

Em síntese, temos que no período sensório motor correspondente aos dois primeiros anos de vida, o esforço dos pequenos é para a construção do real, que compreende as categorias espaço, tempo, causalidade e objeto, organizando o caos que caracteriza os primeiros meses. Veremos, a seguir, como essas novas aquisições serão reorganizadas no período que o sucede.

3.3 O período pré-operatório

Esse período, ou quarto estágio, é assinalado pelo desenvolvimento da função simbólica, que é a capacidade de representar, por meio de signos, fatos, ideias e sentimentos. As ações práticas realizadas no período anterior são agora interiorizadas, dando origem ao pensamento propriamente dito. Isso quer dizer que as construções de tempo, espaço, causalidade e objeto serão nesse estágio reorganizadas no plano simbólico, de modo mais complexo.

Uma das manifestações da função simbólica é a linguagem, que permite a socialização das ações, a narrativa dos fatos, com a recuperação verbal dos acontecimentos passados e a antecipação das ações futuras. Apesar dos progressos na cognição favorecidos pela linguagem, o pensamento pré-operatório é intuitivo, isto é, não é lógico, incapaz de realizar operações. O raciocínio da criança é centrado nas suas percepções e em um único aspecto, sem considerar os demais. Além disso, não consegue realizar mentalmente as transformações ocorridas, voltando ao estado original ou considerando as compensações. Piaget denominou essa capacidade de reversibilidade. Então, a criança pré-operatória realiza ações mentais, mas essas não são reversíveis. Segundo Piaget *apud* Montangero (1998, p. 227), “há reversibilidade quando o pensamento tem simultaneamente acesso à operação direta e à sua inversa”. É o que acontece quando a criança utiliza a subtração para confirmar a correção da adição realizada. A primeira operação corresponde ao inverso da segunda.

Outra característica desse estágio é o egocentrismo, que é a incapacidade de a criança perceber a perspectiva, as ideias e os sentimentos do outro. A criança busca a satisfação de suas necessidades por meio da assimilação deformante, que é a transformação da realidade para atender aos seus anseios. Ela está centrada na própria perspectiva. Entretanto, isso não significa que o sujeito já tenha consciência de quais são suas ideias e sentimentos. Ela ainda não diferencia o mundo subjetivo e as pessoas, e considera que todos pensam e sentem do mesmo jeito, porque ela nem percebe que existem maneiras divergentes de pensar e sentir. Sendo assim, ela não sente necessidade de justificar seu pensamento. É comum as crianças responderem “porque sim” a um questionamento. Só a lógica traz a necessidade de comprovação, justificativas e argumentos.

Na afetividade destacam-se o aparecimento dos primeiros sentimentos morais intuitivos, como o respeito unilateral, que na definição de Bovet é um misto de amor e temor nutrido pela criança em direção aos adultos significativos. São também presentes

nessa fase os sentimentos interindividuais, como as afeições, as simpatias e as antipatias. Graças à representação e a linguagem, esses sentimentos tornam-se mais estáveis e duradouros do que no estágio anterior, no qual os afetos estão relacionados à ação prática. Todavia, esses afetos interindividuais ainda carecem de conservação e de reciprocidade. Essa característica da manifestação afetiva é facilmente observada quando as crianças discordam entre si e afirmam não serem mais amigas umas das outras. De acordo com Selman (1980), algumas concepções sociais são influenciadas pelo estágio cognitivo. Assim, é comum entre as crianças pré-operatórias o entendimento de que a amizade é uma interação física e momentânea, não abarcando a coincidência de interesses, desejos e compartilhamento de intimidade. Amigo é simplesmente aquele que brinca junto ou com quem se interage repetidamente, portanto, um afeto que não se conserva no tempo e no espaço. A mesma lógica “concreta” é aplicada para a definição de um bom amigo. No Brasil, Tortella (1996) dedicou-se ao estudo das concepções de amizade que as crianças entre cinco e seis anos possuem, por meio da entrevista clínica piagetiana e da realização de atividades sobre o tema. As conclusões do estudo foram: em primeiro lugar, amigo é aquele que cumpre as regras, em seguida, a proximidade física e os aspectos funcionais ou por conveniência definem a amizade e, em terceiro lugar, as atitudes pró-sociais, como oferecer ajuda, caracterizam esse tipo de relacionamento. Nesta fase as crianças têm mais ciúmes dos objetos do que das pessoas. Constatamos o quanto essa concepção gerava conflitos entre os participantes de nossa pesquisa de mestrado (LICCIARDI, 2010), pois bastava um amigo desejar brincar em outro lugar, ou sozinho, ou, ainda, com outro colega de classe que já eram causados sentimentos de insegurança, dúvida e raiva, o que levava às desavenças. Era dificultoso para eles aceitar que a amizade permanecia mesmo quando um amigo estava fisicamente afastado.

Essa constituição do pensamento egocêntrico também influencia no modo como as crianças vivem suas desavenças. Assim como a amizade, o conflito é visto como uma manifestação física e momentânea, o que faz com que essas interações sejam muito rápidas e que as intenções e sentimentos envolvidos não sejam considerados. Outro aspecto da afetividade na primeira infância, e que também influencia nas relações sociais, é a falta de autorregulação dos impulsos. A criança age segundo seus desejos, sendo incapaz de regular as tendências, que é o papel da vontade, elemento que será explicado no próximo item e que também é importante para a avaliação dos conflitos interpessoais.

Com relação ao desenvolvimento moral, Piaget (1932-1994) constatou uma tendência heterônoma na compreensão e na prática das regras, avaliando que os pequenos respeitam as normas por obediência e não por legitimação. No entanto, são bastante rígidos

com relação à modificação das regras, porque, para eles, as regras não são originárias do acordo livre entre as partes, mas provêm de Deus, dos primeiros homens ou dos adultos. De qualquer modo, as crianças entendem que as regras vêm de fora da relação entre pares. Essa rigidez não significa que as crianças respeitem sempre as regras, na verdade, as transgressões são muito comuns, devido a essa compreensão heterônoma e pela falta de autorregulação da afetividade. É também característica dessa fase, denominada de realismo moral, a tendência das crianças de julgarem sem considerarem a intenção dos envolvidos ou só considerarem a intenção, sem levar em conta os danos materiais (PIAGET, 1932-1994). Piaget constatou que esses sujeitos avaliam como mais grave quebrar dez copos sem intenção do que quebrar um só, mas em decorrência do desrespeito a uma regra imposta pelo adulto. Observamos, também, como essa característica exerce influência nos conflitos entre as crianças. Constatamos que 11% das desavenças eram causadas pela “responsabilidade objetiva” (LICCIARDI, 2010). Em geral, tais desavenças se originavam de brincadeiras turbulentas, que geravam alguma dor ou desconforto na outra parte. Esta, por sua vez, reagia de modo agressivo, na maior parte das vezes, sem avaliar que ambos estavam brincando. Ainda como resultado do realismo moral e do pensamento egocêntrico, a criança não generaliza a regra, extraindo dela o seu princípio. Assim, os pequenos não conseguem compreender que as prescrições “não bater” e “não morder” são originárias do mesmo fundamento, que é o respeito. É por esse motivo que elas perguntam “e chutar, pode?”. Por último, no que tange ao desenvolvimento moral, é necessário abordarmos a concepção de justiça que já começa a se desenvolver, mas assume características peculiares nesse período. Estão presentes, basicamente, dois modos de conceber tal valor: aquela que emana da natureza, dos seres inanimados, a justiça imanente, e uma justiça ainda autorreferenciada, que se tange ao atendimento dos próprios desejos. Então, baseada na justiça imanente, a criança pode avaliar que tropeçou na cadeira porque mentiu para a mãe sobre algum fato. O conceito de mentira está relacionado ao quanto a afirmação é crível e a quem ela se dirige. Se a falsa afirmação for passível de ser descoberta, e se ela se dirige ao adulto, é mais grave. Essa concepção é derivada também do sentimento de respeito unilateral.

Em resumo, o estágio pré-operatório é marcado pela significativa conquista da função simbólica, que traz ganhos expressivos para o pensamento, pela possibilidade de reconstituir e antecipar as ações em plano mental. Constitui-se, também, pela ausência de reversibilidade, caracterizando a falta de lógica. No campo afetivo, temos o advento dos

sentimentos interindividuais e início dos sentimentos morais intuitivos. O respeito unilateral é responsável pela entrada da criança no mundo das regras e por sua obediência.

O próximo período é o operatório, subdivido no estágio operatório concreto, que nos é de maior interesse, porque, provavelmente, as crianças de nossa amostra possuem essas características, e operatório formal, possível a partir da adolescência.

3.4 O período operatório

Esse período é caracterizado pelo desenvolvimento da lógica e dos sentimentos normativos e ideais. É subdividido em operatório concreto e operatório formal, em virtude das diferenças importantes no desenvolvimento do pensamento lógico e na afetividade.

3.4.1 O estágio operatório concreto

É visível neste estágio, que compreende a faixa da infância que vai dos sete aos doze anos, os progressos na conduta das crianças. Ao observamos esses indivíduos em atividades em grupos, constatamos avanços significativos da conduta que expressam as novas organizações mentais. Uma delas é a capacidade de concentração quando a criança se engaja numa atividade individual, e a outra é a cooperação nos trabalhos em grupos. Em comparação com o estágio anterior, verificamos que se antes havia a presença de um monólogo coletivo, em que todos falam, mas em que não identificamos se há diálogo e ajuda mútua, a criança operatória concreta já consegue colaborar com o outro, levando a termo os objetivos que lhes são comuns. Além disso, os progressos na linguagem são caracterizados pela apresentação de conexão das ideias e a necessidade de justificar suas afirmações. Ainda no que se refere às relações sociais, as crianças já se engajam no jogo coletivo, disputando com os parceiros o *status* de vencedor. Influenciadas pela motivação de ganhar e pelo advento da lógica, as crianças começam a compreender a importância das regras para garantir a igualdade de condições. Eles combinam as normas do jogo, ainda que não consigam se lembrar de todas elas, procuram se assegurar da “unidade das regras durante uma partida” (PIAGET, 1932-1994), começa haver o controle coletivo.

Essas aquisições demonstram que o egocentrismo intelectual e social vai sendo minimizado em virtude das novas coordenações que terão impacto no campo cognitivo e afetivo. Com relação ao pensamento, as novas estruturas conduzem a explicações causais mais complexas do que as intuitivas, características do estágio anterior. Um exemplo dessa evolução é a que se refere à representação do mundo, ou como a criança explica eventos naturais. O indivíduo pré-operatório afirma que os astros existem porque os seres humanos também existem. Esse tipo de explicação, ainda pré-lógica, é explicada pelo egocentrismo

infantil, que cria justificativas animistas. Essas ideias se reorganizam e se tornam mais complexas, de modo que a criança passa a acreditar que os corpos celestes se originam a partir deles mesmos, isto é, não têm mais como causa a interferência humana. Mas esse tipo de pensamento ainda não é lógico, mas se funda no princípio da identidade. Entretanto, quando se apresentam às crianças da segunda infância problemas de ordem concreta, passíveis de manipulação, as respostas desses sujeitos se apresentam sobre outra forma. Podemos citar como exemplos de situações que foram propostas por Piaget às crianças, dentre as inúmeras que este célebre pesquisador elaborou: questões relativas à dissolução de duas pedras de açúcar na água, transformação de massinhas de modelar, inclusão de subclasses em classes maiores, organização em ordem crescente de bastonetes de madeira, questões relativas aos graus de parentesco. Apresentaremos algumas respostas das crianças a essas situações para explicarmos o tipo de pensamento subjacente às afirmações e como a intuição se desenvolve em lógica operatória.

O primeiro exemplo é a respeito da dissolução do açúcar na água e as implicações disso para o peso e o volume. Enquanto as crianças pré-operatórias afirmam que o açúcar desapareceu e que o sabor doce também não existirá, os sujeitos operatórios acreditam que essa substância se dissolveu em partículas menores, invisíveis, por isso o paladar adocicado permanecerá na visão delas. Então, por volta dos sete anos eles já conservam a existência da substância, mas a permanência do peso e do volume acontecerá mais tarde. Aos nove anos, eles respondem que o peso da água continuará o mesmo após a dissolução do açúcar e, somente, aos onze darão o mesmo tipo de resposta para o volume.

Para avaliar em que momento a conservação da massa acontecia, Piaget apresentou às crianças de diferentes idades duas massinhas de modelar com igual quantidade de massa, em formato cilíndrico. Após transformar a massa em esfera, na frente do sujeito, perguntava a ele se a quantidade de massa permanecia a mesma. A resposta das crianças até sete anos era a de que havia alteração, justificando, por exemplo, que no cilindro havia menos por ter uma espessura mais fina, mas após essa idade, por volta dos nove anos, a criança já admitia a permanência da quantidade.

Ainda no período operatório concreto a criança compreende as relações entre as subclasses e suas classes, sendo capaz de compor e decompor os grupos. Isso pode ser constatado quando se apresenta a esses sujeitos três rosas e sete margaridas. Depois de averiguar se a criança considera que ambos os grupos pertencem à classe das flores, pergunta-se a elas se há mais margaridas ou flores. O sujeito pré-operatório não consegue conservar a ideia de que o subgrupo das margaridas é, ao mesmo tempo, um grupo à parte e um subgrupo pertencente a uma classe maior, que é a das flores. Mas tal avaliação já se

torna possível no estágio operatório concreto. Outra noção importante, característica da lógica, é a seriação. Seriar é comparar considerando as diferenças. Para avaliarmos se a criança é capaz disso, solicitamos a elas que disponham em ordem crescente alguns bastonetes de madeira com comprimentos semelhantes. O sucesso na resolução desse pequeno problema depende de o sujeito ser capaz de avaliar, ao mesmo tempo, que um determinado bastonete é maior que os anteriores e menor que os que lhe sucedem. A mesma capacidade de seriar está presente quando estabelecemos as relações de parentesco. A criança pré-operatória não consegue compreender que se A é irmão de B, então B tem um irmão.

Os avanços das respostas das crianças pré-operatórias repousam no fato de que elas são capazes de realizar operações. Uma operação é uma ação mental que é reversível, isto é, passível de ser invertida (PIAGET, 1964-2006). O pensamento torna-se lógico quando a criança consegue compreender as relações entre os conjuntos, compondo-os, decompondo-os e percebendo que as ações não são isoladas, mas podem ser organizadas em sistemas. Os elementos dos conjuntos possuem uma dependência que é recíproca e se equilibram mutuamente. De acordo com Piaget (Ibidem), a estrutura lógica que está na base de todas as respostas das crianças operatórias anteriormente citadas é que elas obedecem às leis dos conjuntos: composição, reversibilidade, possibilidade de ser anulada e associação. A lógica é, então, construída a partir da construção das noções de agrupamentos e grupos¹³. Os agrupamentos possuem quase todas as propriedades dos grupos, com exceção de que uma classe adicionada à mesma classe produz a mesma classe, como o que acontece com os números ($1+1=2$). Isso é iteração e, de acordo com Montangero (1998), não ocorre na lógica. Quando a criança emite uma resposta de conservação de quantidade, ou de inclusão hierárquica, é porque ela foi capaz de estabelecer relações de inversão, de considerar as relações entre a parte e o todo, simultaneamente. Essas aquisições auxiliam na compreensão das mudanças que também ocorrem na vida afetiva e social.

No aspecto da afetividade, em função do novo tipo de relação social estabelecido pelas crianças, desenvolve-se o respeito mútuo decorrente do respeito unilateral, característico do estágio anterior. Trata-se de uma valorização recíproca e que conduz à concepção de regra enquanto um acordo coletivo e que, sendo assim, é passível de modificação caso não atenda mais as necessidades do grupo. Dessa maneira, o indivíduo

¹³ Agrupamentos e grupos são modelos matemáticos para explicar o funcionamento psicológico.

compromete-se com o seu cumprimento porque ele próprio se engajou em sua elaboração. A norma não é mais mera fórmula verbal advinda do exterior, ela agora é legitimada. Assim, o respeito mútuo conduz a outros sentimentos morais, como a honestidade no jogo, a amizade, a justiça. Esta última, que no estágio precedente equivalia à obediência e a sanções severas, em consequência da cooperação e do respeito mútuo, desenvolve-se para uma ideia de igualdade, e os julgamentos das crianças passam a considerar também a intenção de quem age e não só os resultados materiais. Esses sentimentos morais organizam-se progressivamente num sistema de valores que vão permitindo as regulações da afetividade, culminando com o desenvolvimento da vontade, em oposição ao que ocorria no pré-operatório, que era a impulsividade. A vontade, que é “uma função tardia” (PIAGET, 1964-2006), consiste na regulação das tendências forte (dever) e fraca (desejo), permitindo que o dever vença o desejo. Ela é, portanto, uma força que favorece uma tendência em detrimento da outra. As regulações de energia acontecem desde o pré-operatório, quando os interesses ou valores das crianças as conduzem ao engajamento em diversas atividades. Contudo, esses interesses não são conservados, alterando-se a todo o instante. A vontade permite que os deveres que podem ser momentaneamente mais fracos sejam restabelecidos e impulsionem a conduta. Neste aspecto, Piaget acredita que o funcionamento da afetividade se equipara ao das operações da lógica. De acordo com Freitas (2011), a vontade permite que o sujeito aja de forma coerente com seus valores, não se deixando levar pelos interesses momentâneos, e estabeleça os objetivos de suas ações, formulando um projeto de vida. Assim, o desenvolvimento da vontade com sua escala de valores é de suma importância para a resolução de um conflito interpessoal, porque por meio dela um sujeito pode controlar suas reações impulsivas e não reagir agressivamente diante de uma provocação, por exemplo. Contudo, como a vontade está em seu início de desenvolvimento, é comum observarmos as crianças reagindo de modo impositivo ou até impulsivo diante das provocações que são tão frequentes nessa faixa etária.

Outro aspecto da afetividade que gostaríamos de destacar e que influencia os conflitos vividos pelas crianças dessa faixa etária é a concepção de amizade. De acordo com Selman (1980), mais ou menos a partir dos sete anos a criança compreende a amizade conforme o estágio 1, denominado de “amizade como assistência de mão única”. Isso significa que para o sujeito um bom amigo é aquele que compartilha das mesmas preferências e em quem é possível confiar nas intenções. Nessa fase, os indivíduos já levam em consideração os sentimentos do outro. Porém, ainda não há uma ideia de reciprocidade, e a amizade é vista como algo unilateral, ou seja, o indivíduo precisa confiar no outro, mas não necessariamente ter uma atitude que inspire o mesmo sentimento no par. Assim, os

conflitos são vistos e vividos também de uma forma unilateral. Isso quer dizer que, apesar de os sujeitos já perceberem as diferenças nas ideias e sentimentos, o outro é visto como alguém que compete. Então, geralmente, as estratégias visam ou modificar o comportamento do outro pela imposição do próprio desejo ou se adaptar ao outro por ainda considerá-lo mais forte.

Assim, deveríamos esperar que, ao final do Ensino Fundamental I, os alunos já tivessem as estruturas lógicas concretas consolidadas e rumo à construção da lógica formal. Além disso, também deveríamos esperar vontades e escalas de valores mais desenvolvidas, a ponto de regular os impulsos agressivos e apresentar ações mais generosas. Essas construções permitiriam que estratégias de resolução de conflitos mais complexas, caracterizadas pelo emprego de argumentos e cooperação, já pudessem ser utilizadas. Então, num conflito, vemos claramente os aspectos cognitivos, afetivos e morais atuando conjuntamente. O desenvolvimento progressivo das estruturas lógicas vai permitindo que, além de compreender e coordenar perspectivas, o sujeito seja capaz de elaborar justificativas e argumentos para convencer o outro, para defender seus pontos de vista, sem contradições. No aspecto afetivo e moral, a formação da personalidade, com a integração dos valores à personalidade, vai influenciar na definição dos objetivos e escolha das estratégias. Cabe destacar que nem sempre essa construção corresponde à formação de um sujeito ético. Isso quer dizer que, conforme a perspectiva ética adotada, o indivíduo escolha, por exemplo, usar de meios coercitivos ou estabeleça metas egocêntricas para resolver seus conflitos.

Assim, como enfatiza Vinha (2000), defendemos que os conflitos vividos na escola pelos alunos sejam oportunidades para que os alunos tomem consciência de quem são, de quem é esse outro, dos sentimentos e valores envolvidos, e que construam paulatinamente o autorrespeito.

Apesar das importantes construções desse estágio, ele ainda tem por limitação depender das situações concretas ou já vividas para obter êxito nas operações. Além disso, como a vontade e a escala de valores ainda estão em desenvolvimento, os indivíduos não conseguem regular todas as tendências impulsivas. Considerando que a intervenção pedagógica deve atuar no sentido de provocar desequilíbrios cognitivos e que isso pode ser feito favorecendo um ambiente desafiador que permite à criança entrar em contato com ideias e concepções que estão um nível de complexidade acima do que o aluno possui. A compreensão do estágio seguinte pode nos sugerir as possibilidades de novas atuações

pedagógicas. Então, quais estruturas ainda estão por ser construídas e quais são as novas regulações que moverão a conduta? Será este nosso próximo destino.

3.4.2 O estágio operatório formal

O estágio operatório formal caracteriza o pensamento do adolescente, período que compreende desde os 11/12 aos 18 anos. Talvez o que chame mais a atenção dos educadores é o afloramento da sexualidade e as transformações da puberdade, o que interfere diretamente nos tipos de conflitos por eles vividos. Como tem constatado Marques (2013), as provocações com caráter de jogo intersexual que começam a permear os conflitos aos 11 anos decorrem dessas novas características, que também são biológicas. Contudo, para Piaget (1964-2006), não se deve reduzir esse período a esses novos eventos, ainda que eles sejam marcantes. Isso porque as novas conquistas do pensamento projetam o adolescente para um mundo de mais possibilidades, permitindo-o ir além das situações concretas. Essas novas aquisições caracterizam-se basicamente pela integração das duas reversibilidades, a inversão e a reciprocidade, dando origem à combinatória, que é a capacidade de coordenar em plano mental mais de duas variáveis. É também chamada de lógica hipotético-dedutiva, e permite a esses sujeitos a capacidade de pensar cientificamente, isto é, de formular problemas, levantar hipóteses e testá-las. A partir dessas novas estruturas, o adolescente cria teorias sobre o mundo, criticando-o e desejando sua transformação. Isso explica os constantes enfrentamentos diante das figuras de autoridade. Esse novo padrão de relacionamento social é tanto decorrente das estruturas cognitivas atuais como da conquista da personalidade, marcada pela submissão do sujeito a seus ideais e valores. Esses valores são integrados à personalidade pela força de vontade, cujo desenvolvimento se consolida nessa fase.

O ápice da lógica e a formação da escala de valores permitem, ao final da adolescência, a coordenação de perspectivas, a antecipação de consequências das ações e o controle da impulsividade, elementos indispensáveis para o emprego de estratégias de resolução de conflitos mais colaborativos. Outro aspecto que é necessário ser enfatizado se refere às características do desenvolvimento moral desse período, assinalado pela concepção de justiça como equidade. Isso significa que o adolescente é capaz de pensar em direitos e deveres das pessoas considerando, também, as necessidades particulares, o que já é uma sofisticação quando comparado à noção de igualdade pura e simples.

Entretanto, a grande tarefa do adolescente é superar a sua perspectiva egocêntrica da onipotência das suas ideias, conciliando teoria e prática, bem como passando de idealizador a reformador, adaptando-se efetivamente à realidade (PIAGET, 1964-2006).

De acordo com Selman (1980), no início da adolescência, é comum os indivíduos conceberem a amizade de modo recíproco. No conceito de amizade está subjacente a necessidade de um encontro de ideias e interesses sobre incidentes ou temas específicos na qual a relação é estruturada. Desse modo, a amizade serve muito mais a interesses unilaterais do que aos interesses mútuos. Ter amigos é importante porque as pessoas precisam de companhia, precisam ser estimadas. Para fazer amigos, é necessária a coordenação dos desejos de ambas as partes. Um bom amigo é aquele que revela ao outro suas ideias e sentimentos sobre as coisas.

A noção de intimidade e compartilhamento é também recíproca, visto que cada parte procura saber o que a outra gosta de fazer. Mas o aspecto do tempo-justo de amizade íntima é, de novo, visto para o benefício unilateral muito mais que a favor da relação em si. Isso quer dizer que um bom amigo é aquele que guarda seguramente os segredos. Com relação à ideia de ciúme, o indivíduo reconhece que alguém pode se sentir mal porque seu amigo escolheu outra pessoa para passar o tempo.

Os conflitos são vistos não mais de modo unilateral, mas como se ocorressem entre as partes envolvidas. Assim, a resolução dele deve satisfazer a ambas as partes e cada parte deve estar certa das verdadeiras intenções da outra na solução da desavença. A criança também reconhece que, muitas vezes, as pessoas dizem o que não querem dizer, especialmente quando elas estão com raiva no momento.

A principal limitação desse estágio é que o indivíduo não compreende a amizade além do contexto específico e que esta pode transcender o momento imediato. Com essa concepção dominante, o relacionamento pode ser dissolvido facilmente e retomado assim que as contendas são perdoadas ou esquecidas.

Em síntese, a teoria piagetiana nos fornece uma visão clara da gênese e do desenvolvimento da cognição, da afetividade e da moralidade, mostrando-nos que tais aspectos partem de um estado de centração da inteligência para uma descentração cada vez maior do pensamento. Com relação aos aspectos afetivos, os sentimentos, antes ligados principalmente ao corpo e à ação, voltam-se para o outro e vão se tornando cada vez mais

conservados. No aspecto da moralidade também se observa uma complexidade cada vez maior das relações de respeito e da concepção de justiça. Como poderemos ver no presente estudo, tais características do desenvolvimento exercem forte influência na maneira como os conflitos são vividos e explicam parte de como essas relações são resolvidas e finalizadas. Então, os conflitos entre as crianças teriam características diferentes ao longo do desenvolvimento? As motivações das desavenças, as estratégias disponíveis e escolhidas pelos sujeitos mudam com o tempo? Em caso afirmativo, como são essas mudanças? Buscaremos respostas a esses e a outros questionamentos, mas antes apresentaremos o percurso que decidimos seguir nesses quatro anos de pesquisa.

4. MÉTODO

A queixa dos professores e os dados das pesquisas apresentados na revisão de literatura nos mostraram que muitos jovens possuem dificuldades para lidar com as divergências, para resolver seus conflitos de forma justa, respeitosa e cooperativa, coordenando seus interesses com os dos demais envolvidos, utilizando uma linguagem que explicita os sentimentos presentes e que considere os dos outros. A aceitação de que as relações sociais devem ser objeto de estudo e reflexão nas escolas não basta. É necessário, também, conhecer quais são as características do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de cada faixa etária para que as intervenções pedagógicas sejam mais construtivas e eficazes. Munidas dessa preocupação em nossa pesquisa de Mestrado (LICCIARDI, 2010), investigamos os conflitos interpessoais entre crianças, com o fim de identificar as causas, as estratégias empregadas pelos sujeitos e os resultados dos conflitos vividos entre as crianças de três e quatro anos e de cinco e seis anos, e comparamos se havia diferenças entre as duas faixas etárias estudadas. Também foi comparado se havia diferenças nas formas como as crianças resolviam os conflitos vividos e como julgavam solucioná-los. A amostra foi constituída por quatro classes, sendo duas de crianças de três a quatro anos e duas de cinco a seis anos, de duas escolas municipais de uma cidade do interior paulista, escolhidas por conveniência. Participaram dessa pesquisa, 95 crianças, sendo 33 meninas e 62 meninos. O grupo de três e quatro anos era constituído por 16 meninas e 27 meninos, distribuídos em duas escolas diferentes e o grupo de 5 e 6 anos era formado por 17 meninas e 35 meninos, também distribuídos em duas escolas distintas. Os dados foram coletados no ano de 2009, por meio de 44 sessões de observação das interações sociais das crianças, sendo 11 em cada classe, em diferentes situações da rotina escolar. Para avaliar como as crianças julgavam resolver os conflitos, empregando o método clínico piagetiano, apresentamos histórias contendo conflitos hipotéticos, elaboradas a partir das situações observadas. Constatamos que os principais motivos que geraram conflitos para as crianças de três a seis anos foram as disputas físicas, a provocação e a exclusão, sendo que a exclusão aumentou significativamente com a idade, confirmando os estudos de Dawe (1934) e Magalhães (1995). As estratégias de resolução de conflitos empregadas pelas crianças foram predominantemente físicas e impulsivas. Entretanto, as mais velhas utilizaram mais estratégias unilaterais do que as mais jovens. Esses achados corroboraram os encontrados

por Frioli (1998), Magalhães (1995), Selman (1980) e Selman e Schultz (1990). Com relação à finalização dos conflitos, encontramos que a maior parte deles foi simplesmente abandonada ou apresentou satisfação unilateral. Todavia, as satisfações bilaterais simples foram significativamente maiores na faixa etária dos três a quatro anos, do que aos cinco a seis anos. Assim como na ação, as estratégias verbalizadas nas entrevistas pelas crianças também foram predominantemente físicas e impulsivas, e as de cinco a seis anos apresentaram mais estratégias unilaterais do que as de três a quatro anos. Ao comparar as estratégias empregadas pelas crianças nos conflitos vividos por elas e aquelas apresentadas nas entrevistas, encontrou-se que as mais evoluídas aparecem em maior quantidade na ação, o que é coerente com a teoria piagetiana (PIAGET, 1974-1978, 1974-1977), que defende haver uma precocidade da ação em relação ao juízo.

Infelizmente, na maior parte das vezes, os resultados desse tipo de pesquisa não chegam à instituição escolar, e os docentes permanecem utilizando estratégias de vigilância e contenção, obtendo bons comportamentos por meio da coerção exterior, fato que pode gerar posturas conformistas, que não colaboram para desenvolver nos alunos formas mais respeitadas, justas e cooperativas de resolução das desavenças, uma vez que estas só podem ser desenvolvidas com a atuação de um sujeito ativo.

Na revisão teórica de seu trabalho, Leme (2004b) cita Tremblay, que afirma que os programas de intervenção auxiliam a reverter a violência entre os estudantes, mas que, geralmente, são realizados de forma tardia, quando a agressão já está instalada. Os dados mencionados anteriormente mostram o quanto os conflitos, as incivildades e a indisciplina têm crescido e preocupado os professores. Entretanto, eles não sabem como agir para prevenir e para lidar com tais problemas. Dessa forma, mais investigações científicas são necessárias sobre o tema a fim de que seja compreendido com maior profundidade, cientificidade, sendo possível contribuir na elaboração de implicações pedagógicas para as instituições educativas.

Considerando que há poucas pesquisas nacionais e internacionais que abordam o fenômeno, principalmente a sua avaliação em contextos naturais, e ainda que os estudos contemporâneos indiquem o aumento da incidência dos conflitos interpessoais na escola, e, ainda, ponderando que os professores não se sentem preparados para lidar com tal questão porque não compreendem os conflitos e não tiveram formação para isto, há a necessidade de investigações mais aprofundadas, de forma que esses estudos possam cada vez mais contribuir para que os educadores intervenham para auxiliar as crianças a construir maneiras mais eficazes e cooperativas de resolverem as desavenças. Considera-se, também, que poucos estudos compararam os níveis identificados por Selman (1980) com relação às

estratégias de resolução de conflitos por crianças e jovens, investigando meninos e meninas no Brasil, principalmente no que concerne à análise dos motivos, estratégias, resultados e a relação entre juízo e ação. Isso posto, dando continuidade aos nossos estudos iniciados no Mestrado (LICCIARDI, 2010), propomos os seguintes problemas de pesquisa: 1) Quais são as principais causas, estratégias empregadas, finalizações dos conflitos vividos entre os alunos de oito e nove anos, bem como a maneira que julgam resolver esses conflitos? e 2) Há diferenças nas causas, estratégias, finalizações e julgamento dos conflitos vividos pelos alunos de três e quatro e de cinco e seis anos com aqueles protagonizados pelos de oito e nove anos?

4.1 Objetivos

A partir desses problemas, temos como objetivos:

Identificar as causas, estratégias empregadas, finalizações dos conflitos vividos entre alunos de oito e nove anos, bem como analisar a maneira que julgam resolvê-los.

Comparar as causas, as estratégias e as finalizações dos conflitos entre crianças de três e quatro, cinco e seis e oito e nove anos, assim como a maneira como julgam resolver as desavenças.

4.2 Hipóteses

As hipóteses principais que permeiam esta pesquisa são as de que as causas dos conflitos entre os alunos têm por objetivo o controle social e que as estratégias mais frequentes são as unilaterais. Devido ao tipo de meio utilizado para resolver as desavenças, elas são abandonadas na maior parte das vezes. Provavelmente são encontradas diferenças entre as formas como os alunos resolvem os conflitos hipotéticos e a maneira como efetivamente agem quando envolvidos em situações de conflitos no cotidiano, sendo as estratégias reais mais evoluídas. Temos por hipótese, ainda, que há uma evolução nas concepções dos conflitos e na maneira como eles se manifestam ao longo das duas faixas etárias estudadas.

4.3 Participantes

Participaram deste estudo 30 crianças de oito e nove anos, sendo 20 meninos e 10 meninas, do terceiro ano do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal, localizada em uma cidade do interior paulista, escolhida segundo o critério de conveniência. Esta escola possuía duas classes de terceiro ano, no período da tarde. A classe participante foi escolhida por conveniência, também.

A coleta dos dados ocorreu no final do ano de 2012 e primeiro semestre de 2013.

4.3.1 Caracterização da escola

A escola funciona em turno matutino e vespertino, possui sete salas de aulas, totalizando 14 classes, com 472 alunos, atendendo do primeiro ao quinto ano. É situada num bairro próximo ao centro da cidade.

Constatamos que essa unidade de ensino possui ótimas condições de estrutura física (estado das carteiras, piso, banheiros, paredes), não se constituindo num ambiente estressor. As salas de aula são amplas, bem iluminadas e limpas. Na parte interna do prédio, localizam-se as salas de aula, a biblioteca, a sala de informática, o laboratório, o refeitório e os banheiros, bem como as salas destinadas aos gestores. Na parte externa, há um pátio aberto, uma sala onde são guardados os materiais destinados às aulas de Educação Física, ministradas por um professor especialista, um pátio coberto com mesas, cadeiras e jogos de pebolim e pingue-pongue, uma quadra coberta. Há, ainda, um *playground* com brinquedos de madeira e um espaço destinado à horta e ao viveiro. Esses últimos eram utilizados para o desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental.

As famílias das crianças são oriundas, provavelmente, da classe média baixa. Os pais, em sua maioria, trabalham no comércio ou são prestadores de serviços. Segundo a diretora da escola, as famílias são bastante participativas da vida escolar de seus filhos, comparecendo às reuniões bimestrais e compondo os órgãos colegiados (Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres).

A escola desenvolve projeto de Educação Ambiental denominado “Fruto da Terra”, e Projeto de Leitura “Ler e escrever: fonte do saber”, idealizados pela Secretaria Municipal de Educação.

Os professores, em sua maioria, possuem formação em Pedagogia e participam de cursos oferecidos pela Prefeitura Municipal, bem como comparecem às reuniões pedagógicas semanais.

A professora da classe estava cursando Pedagogia e possuía sete anos de experiência no magistério.

4.3.2 O ambiente sociomoral da classe

Apesar de não ser o objetivo do nosso estudo correlacionar os atributos do ambiente sociomoral¹⁴ da classe com as os conflitos vividos pelos alunos, acreditamos ser importante tecer algumas considerações sobre o assunto para melhor caracterizar nossos sujeitos. Além disso, alguns estudos (BAGAT, 1986; DEVRIES; ZAN, 1995; VINHA, 2000, 2003; VINYAMATA, 1999; TOGNETTA, 2003) atestam que essa é uma variável que interfere no emprego de estratégias para resolver conflitos.

Segundo De Vries e Zan (1998, p. 17), “o ambiente sociomoral é toda rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar do sujeito. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”. Há basicamente dois tipos de ambientes escolares: o coercitivo ou autocrático e o cooperativo ou democrático. Um ambiente autocrático é aquele em que o professor centraliza as decisões, impõe as regras e a resolução de conflitos, utiliza linguagem valorativa, pune as infrações e compreende o conhecimento como algo que é transmitido por alguém que o detém. Já no ambiente democrático, as relações são baseadas no respeito mútuo, as interações entre pares são favorecidas e encorajadas já que, segundo Piaget (1965-1973), a cooperação é de suma importância para o desenvolvimento das estruturas lógicas, das noções de justiça e do sentimento de solidariedade. As regras são construídas junto aos alunos a partir da necessidade, os conflitos são encarados como oportunidade de aprendizagem de regras e valores, o conhecimento é concebido como algo a ser construído e reconstruído, e o professor busca favorecer desequilíbrios cognitivos, preocupando-se com a construção de novas estruturas cognitivas. Em geral, as classes não podem ser classificadas num extremo ou noutro, e tendem a ser mais cooperativas ou mais coercitivas.

Na classe pesquisada, observamos uma rotina rígida, cujas decisões eram centradas na figura da professora. Todos os dias, eles entravam na sala de aula em filas, uma de meninos e outra de meninas. A professora fazia a chamada e escrevia, na lousa, o rol das principais atividades que seriam desenvolvidas no dia. Então, a docente iniciava o estudo de algum conteúdo presente no livro didático. Esse recurso era usado diariamente em todas as matérias e de modo sequencial. Aliás, essa era uma orientação da Secretaria da Educação, de que todas as classes estudassem uma unidade por bimestre e que nenhuma página ficasse

¹⁴ O ambiente sociomoral da classe pode ser compreendido como clima ou atmosfera da sala de aula. Porém, preferimos empregar o primeiro termo, uma vez que clima se refere à percepção dos sujeitos sobre o ambiente e nós não tivemos acesso a essa dimensão. O ambiente sociomoral pode ser analisado também pela observação.

sem ser estudada. A “Pedagogia de Projetos” era empregada de modo reducionista, sem a participação ativa dos alunos, seja na escolha do tema, no planejamento das atividades ou na avaliação do projeto. Certa vez, observamos a aplicação de uma atividade em grupos sobre o “Projeto Leitura no Coração da Escola”. O terceiro ano deveria se debruçar sobre poesias e a finalização dessa atividade seria a confecção de um cartaz, que consistiria na transcrição das poesias, pelos alunos, do livro para a cartolina. Nesse dia, a professora estava tensa porque era obrigada a entregar os cartazes no prazo determinado. Ela acreditava que o projeto era interessante, mas considerava problemático ser imposto a todas as escolas.

Em geral, as carteiras eram enfileiradas em duplas. As atividades em grupos ocorriam esporadicamente, uma ou duas vezes na semana e consistiam em atividades com o Material Dourado¹⁵, confecção de cartazes ou jogos (presenciado uma vez). Os materiais eram de uso individual e fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Observamos que os alunos com menos recursos financeiros usavam esse material, mas outros estudantes adquiriam novos.

Os alunos eram avaliados bimestralmente, por meio de um instrumento unificado para toda a rede municipal e elaborado pelos professores. No final do bimestre, os resultados dessa avaliação eram entregues aos pais, por meio de um boletim. Presenciamos uma reunião de pais e mestres e a preocupação dos responsáveis pelos alunos com as notas abaixo da média.

As regras não eram claras e tampouco construídas com os alunos a partir dos problemas que eles vivenciavam. Contudo, havia uma tentativa de a professora mediar os conflitos. Ela nos relatou que havia lido alguns textos a respeito do tema e que gostaria de aprender mais sobre o assunto. Entretanto, em todas as vezes em que a docente interveio, ela impôs a solução, censurou ou demonstrou ironia.

Percebíamos, com frequência, que para aliviar a tensão, o tédio, os alunos se distraíam com objetos trazidos de casa ou provocavam seus colegas, gerando conflitos. Participamos de diversas aulas de Educação Física, que aconteciam duas vezes na semana, e eram conduzidas por um professor especialista na área. Os mesmos procedimentos autoritários eram usados por esse docente: linguagem valorativa¹⁶, imposição de regras,

¹⁵ Material montessoriano, formado por diversas peças em madeira que representam as unidades, as dezenas e as centenas. Tem por objetivo facilitar a compreensão do Sistema de Numeração Decimal e das operações básicas.

¹⁶ A linguagem valorativa é aquela que faz referência à personalidade dos sujeitos, atribuindo um juízo de valor.

falta de liberdade para escolher as atividades. Os conflitos eram ignorados ou resolvidos de modo unilateral, sem que as partes pudessem manifestar seus pontos de vista e sentimentos. Era frequente o uso de ameaças, como ir falar com a coordenadora ou ficar sem jogar futebol.

O lanche era servido no refeitório pela própria professora, após a oração, que consistia num agradecimento a Deus pelo alimento oferecido. Depois da alimentação, os alunos poderiam se dirigir à quadra ou aos pátios, a fim de brincarem. Alguns funcionários ficavam observando as crianças nesse momento. Quando ocorria um conflito mais grave, a coordenadora era acionada. Com frequência, quando os alunos retornavam do horário do lanche para a sala de aula, relatavam à professora os conflitos vividos, buscando uma solução. O mesmo ocorria no retorno da aula de Educação Física. Algumas vezes ela dizia que não poderia resolver um problema “que aconteceu lá fora”.

A partir das situações descritas, inferimos que a professora parecia não conceber que as propostas que favorecem a interação social e a cooperação, tais como atividades em grupo e diversificadas, poderiam ser procedimentos valiosos para favorecer a construção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo e social de suas crianças. Domingues de Castro (1988) ressalta que uma classe em que todos os alunos fazem a mesma atividade simultaneamente, como por exemplo, realizar um exercício, ouvir a exposição do professor, assistir a um filme ou à demonstração de uma experiência, mantém o aluno isolado e põe em ação seus “mecanismos individuais de pensamento”. Complementa, afirmando que

O fato de formarem um conjunto, uma coletividade, não põe em ação os “mecanismos sociais” de pensamento, pois não é estimulada a comunicação ou interação entre os alunos. Poderíamos afirmar, mesmo, que quanto maior um auditório, mais isolados estão os seus membros. O grande grupo dificulta a interação, que só o pequeno grupo facilita e estimula. A troca de ideias, a cooperação intelectual e a colaboração na mesma tarefa só podem emergir do grupo pequeno, clima necessário para os métodos fundados na “vida social” da criança ou do adulto (p.2).

De acordo com Piaget (1965-1973), a interação social, especialmente as relações de cooperação ocorridas entre pares, são de suma importância para o desenvolvimento intelectual e moral, uma vez que elas obrigam o sujeito a descentrar-se do seu ponto de vista para que a interação continue. A criança, ao interagir com a autoridade, recebe como verdade absoluta os seus ditames, sem pensar nas possíveis contradições do raciocínio deste. Mas quando a troca é entre pares, as contradições são mais facilmente percebidas e

apontadas, favorecendo o desenvolvimento. O respeito mútuo, próprio das relações de cooperação, gera a necessidade da não contradição moral, isto é, obriga o indivíduo que valoriza seu par a agir de modo a não se sentir desvalorizado por ele. Assim, o trabalho em grupo e as propostas cooperativas, tão importantes para o desenvolvimento da autonomia, eram quase inexistentes.

Em geral, as atividades eram iguais para todos e as propostas para serem realizadas em grupos consistiam apenas em divisão de tarefas e não geravam discussão, cooperação ou necessidade de acordos. Para essas professoras, cabia a elas a responsabilidade de tomar as decisões sobre o que acontecia na classe, pois para elas, as crianças ainda não tinham condições suficientes para fazê-lo. Assim sendo, os alunos não eram consultados sobre os seus interesses, não participavam da escolha ou da elaboração dos conteúdos, tampouco eram investigadas as ideias prévias (crenças anteriores) das crianças sobre o tema a ser estudado. Dessa forma, seus interesses e necessidades raramente eram considerados. O papel que possuíam era o de se adaptar àquilo que era esperado que fizessem: seguir as regras de comportamento e realizar as atividades propostas nos conteúdos selecionados pelas professoras, que não levavam em conta a individualidade, nem as características do sujeito que aprende.

Praticamente inexistiam momentos tão importantes da rotina diária elaborados para favorecer o desenvolvimento das crianças, como nos ensina Mantovani de Assis (1999) sobre, por exemplo, as atividades coletivas (que são aquelas em que todos contribuem de alguma forma para se atingir um objetivo comum, tais como os projetos, as oficinas de texto, a roda da leitura, a leitura, a discussão dos dilemas morais, o planejamento do dia, da semana, de um passeio etc., e a avaliação), as atividades diversificadas, as atividades independentes, que são aquelas em que as crianças têm um tempo livre para fazer aquilo que querem sem a intervenção do professor e as atividades individuais, que são aquelas realizadas pelo professor com uma ou mais crianças.

A rotina diária dessa classe não se alterava muito. Em geral, após o sinal indicativo do início das aulas, os alunos formavam a fila e esperavam a docente. Quando ela chegava, conduzia a fila até o refeitório a fim de levar os alunos para tomarem água e irem ao banheiro. Só depois disso é que todos entravam na sala de aula. Então, a professora fazia o controle da frequência dos alunos, sempre da mesma maneira, chamando-os pelo nome, e estes respondiam “presente”. Em seguida, ela escrevia os componentes curriculares a serem trabalhados no dia com um resumo das respectivas atividades que, na maioria das vezes, consistia na resolução dos exercícios do livro didático. Aqueles alunos que terminavam as

lições se dirigiam até a mesa da professora para que ela as corrigisse. Eram raras as vezes em que a docente circulava pela sala a fim de verificar o andamento das atividades, auxiliar os alunos com dificuldades ou para questionar as hipóteses levantadas pelas crianças. As questões pertinentes à moralidade, aos relacionamentos interpessoais, aos sentimentos, aos conflitos não eram trabalhadas nem de forma sistematizada nem de modo transversal.

Durante as aulas, as crianças conversavam muito, diversos assuntos, na maior parte das vezes, estranhos ao conteúdo que estava sendo desenvolvido. Observamos que boa parte das crianças não fazia as lições, aguardando o momento da correção coletiva, para então copiarem as respostas da lousa. Não se tratava de uma classe com excesso de conflitos, não se configurando num ambiente violento, mas presenciamos a ocorrência de desavenças entre os alunos tanto dentro da sala de aula quanto no ambiente externo. Muitas vezes, as provocações ocorridas dentro da classe pareciam indicar a reação das crianças às aulas desinteressantes e ao *stress*. Esse último, a nosso ver, gerado pela repetição das atividades, pela longa permanência na mesma posição, pela fala excessiva da professora em tom alto, solicitando silêncio e chamando a atenção dos alunos. No meio da tarde, os alunos participavam do recreio, sendo conduzidos até o refeitório pela docente, que solicitava a eles que lavassem as mãos e que sentassem nos bancos a fim de serem servidos. Na maioria das vezes, era oferecida uma alimentação típica de um almoço e não de um lanche da tarde. Os alunos que não desejavam se alimentar deveriam permanecer sentados até que a inspetora de alunos abrisse a porta do refeitório, que o ligava ao pátio e à quadra. Assim que a permissão para a saída era dada, os alunos podiam iniciar suas brincadeiras: jogos de futebol na quadra, jogos de pebolim e pingue-pongue; pega-pega de várias espécies, esconde-esconde, ou brincadeiras no parque de madeira, as quais eram as preferidas dos alunos mais novos. Os alunos eram acompanhados por duas inspetoras que cuidavam da segurança das crianças e dos conflitos, normalmente resolvendo por eles ou encaminhando à coordenação, quando o episódio era mais grave. Após o término do recreio, cuja duração era de trinta minutos, indicado pelo sinal, os alunos realizavam a fila no mesmo local da entrada e, novamente, aguardavam a chegada da professora, que, por sua vez, procedia ao mesmo ritual do início das aulas. Ao voltarem para a sala de aula, eles finalizavam as atividades referentes ao componente curricular trabalhado antes do intervalo, ou davam início a um novo assunto. Esse retorno, geralmente, era mais ruidoso do que o da entrada e, quase sempre, havia algumas comunicações de conflitos entre eles à professora, especialmente brigas no futebol.

As regras não eram construídas a partir da necessidade, havendo uma visão distorcida sobre o que é realmente um “combinado”. Quando a professora se referia a essa

palavra, na verdade a regra tinha sido imposta. Isso nos ficou claro em conversas informais com os alunos e com a docente, bem como a partir das observações. Certa vez, diante de algumas perguntas feitas por um aluno, a professora afirmou a ele que não “dava para explicar tudo o que acontecia na escola e que ultimamente ele andava questionando tudo”. A docente explicava o motivo das normas, mas as crianças não participavam da sua elaboração. Ela, com frequência, cobrava a permanência dos alunos no mesmo lugar, que fizessem as lições de classe e que falassem em tom mais baixo. Próximo ao término da aula, a professora explicava a tarefa de casa, que normalmente eram atividades do livro didático e que, em geral, eram ignorados pelos alunos. Apesar disso, nada acontecia. Para irem embora, os alunos faziam a fila e assim se dirigiam até o pátio que dá acesso aos portões de entrada e saída dos alunos. Alguns deles iam embora sozinhos, outros com seus pais ou outro responsável, outros, ainda, com os transportes escolares privados. A saída costumava ser organizada e tranquila. Durante dois dias na semana, alguns alunos permaneciam na escola a fim de participar das aulas de Fanfarra, para a aprendizagem de algum instrumento musical ou para as aulas de baliza.

A maneira como o conhecimento era tratado pela docente, a linguagem utilizada para se referir aos conteúdos, o modo como as regras eram impostas e cobradas, as intervenções diante dos conflitos, a relação com as famílias, são aspectos que nos fazem inferir que esse ambiente tendia a ser autocrático e que não apresentava um trabalho que favorecesse o desenvolvimento como um todo e, em especial, que auxiliasse as crianças a coordenarem perspectivas, considerarem o sentimento do outro, perceberem o efeito das estratégias que utilizavam, a refletirem sobre as relações de amizade e a pensarem sobre a possibilidade de empregar novas estratégias para a resolução de seus conflitos.

4.4 Delineamento da pesquisa e coleta de dados

O delineamento ou desenho se refere ao plano elaborado pelo pesquisador para atingir seus objetivos e envolve tanto os procedimentos de coleta quanto o de análise dos dados. Nosso estudo é descritivo, uma vez que visa ao conhecimento das características de um grupo, de fatos e fenômenos sem a manipulação intencional (BREAKWELL, *et al.* 2010; GIL, 1987). Empregamos o método misto, utilizando tanto a abordagem qualitativa como a quantitativa para a análise dos dados. De acordo com Creswell (2007), existem

diversas estratégias que combinam os dois tipos de métodos. Uma delas é a “estratégia aninhada concomitante”, em que os dois tipos de dados, qualitativos e quantitativos, são coletados conjuntamente. Geralmente, uma das abordagens tem prioridade, no nosso caso, a qualitativa, sendo que o estudo quantitativo “enriqueceu a descrição dos participantes da amostra” (MORSE, 1991 *apud* CRESWELL, 2007), bem como contribuiu para compararmos os dois grupos estudados, ou seja, os alunos de três e quatro anos, cinco e seis anos e de oito e nove anos.

Os procedimentos adotados para a coleta dos dados foram a observação sistemática e a entrevista clínica piagetiana. O primeiro procedimento teve por escopo identificar os motivos pelos quais os sujeitos se engajam em situações de conflitos, as estratégias empregadas para solucioná-los e os resultados decorrentes. A entrevista clínica piagetiana, por sua vez, visou à compreensão de como os estudantes julgavam resolver os conflitos hipotéticos construídos a partir da identificação das principais causas dos conflitos vividos por eles. Ao utilizar o procedimento da observação sistemática para coletar dados, elaboramos um plano a fim de observar aspectos da realidade que estivessem relacionados ao nosso problema de pesquisa. Desse modo, definimos o que seria observado e como o registro seria feito. Para isso, elaboramos um protocolo contendo os seguintes itens: sujeitos, idade, descrição do conflito, motivo, estratégias empregadas pelos alunos, local, resultado, intervenção do professor.

A amostragem por evento foi o critério utilizado para o registro dos conflitos. De acordo com Bentzen (2012, p. 140), “a amostragem por evento simplesmente aproveita a ocorrência generalizada de eventos, definindo quais eventos específicos são de interesse e esperando até que eles ocorram no ambiente de observação”. Então, assim que observávamos uma sequência de comportamentos que indicavam a existência de um conflito interpessoal, procedíamos à descrição narrativa do fato, uma vez que não possuíamos um esquema de codificação, mais comum nas pesquisas quantitativas. Esse procedimento de coleta de dados permite, ainda, que se extraia a informação a partir do seu contexto natural e no momento em que o comportamento ocorre, favorecendo a percepção dos detalhes que podem contribuir para a análise.

A entrevista clínica piagetiana foi utilizada para coletar os julgamentos dos alunos sobre conflitos hipotéticos¹⁷, a fim de se compreender quais estratégias eles sugerem que os personagens das histórias devam utilizar. Trata-se de um método de pesquisa psicogenética, criado por Jean Piaget, e tem como objetivo principal captar a lógica da criança, suas

¹⁷ Ver apêndice C

crenças, formas de pensar. A característica desse tipo de entrevista é ser semiestruturada e apresentar uma situação problema para a criança resolver. A partir das respostas emitidas a essas perguntas previamente formuladas, o pesquisador elabora outras, no momento da entrevista, com o intuito de captar a lógica subjacente às falas do entrevistado. Entretanto, nem todas as respostas dos sujeitos têm o mesmo valor para a compreensão de suas ideias, porque elas podem não retratar o real pensamento da criança ou porque se originam de fontes externas. As mais interessantes para o pesquisador são as espontâneas, porque derivam das reflexões anteriores da criança sobre o assunto em questão, sem a intervenção de um adulto. Também importantes para a pesquisa são as respostas desencadeadas, porque têm origem a partir do interrogatório, configurando-se, portanto, como conclusões originais do sujeito.

Porém, há outro conjunto de respostas que é descartado pelo pesquisador porque não expressa o real pensamento da criança. São as fabulações, a crença sugerida e o “não-importa-o-que-ismo” (PIAGET, 1947-2005, p. 16). De acordo com Piaget (1947-2005), as respostas fabuladas são fruto da imaginação da criança, histórias em que nem ela crê. Já na crença sugerida, o pesquisador induz a resposta da criança pela insistência ou outro tipo de conduta, ou, ainda, quando a criança visa a agradar o entrevistador. Algumas crianças simplesmente não se interessam pelas questões e respondem qualquer coisa que lhes vêm à mente, sem se importarem com o que estão dizendo. A esse tipo de conduta Piaget denominou de “não-importa-o-que-ismo” (PIAGET, 1947-2005).

A amostragem para a realização da entrevista clínica foi proposital, de modo que os alunos foram selecionados a partir da frequência de envolvimento em situações de conflitos. Compuseram essa subamostra dez alunos. Para Creswell (2007), na coleta de dados qualitativos, a amostragem proposital é usada para que as pessoas sejam selecionadas porque já experimentaram o fenômeno central.

4.5 Procedimento para a coleta de dados

4.5.1 A pesquisa piloto

Antes de iniciarmos a coleta de dados, realizamos uma pesquisa piloto a fim de verificarmos qual seria o melhor meio para acessar os conflitos vivenciados pelos alunos. Para isso, permanecemos por volta de uma semana em outra escola de Ensino Fundamental I observando as interações entre os alunos nas diversas situações da rotina escolar. Esse estudo piloto nos permitiu concluir que a observação combinada com uma entrevista subsequente seria um método válido para atingirmos os objetivos da nossa pesquisa. A entrevista só deveria ser um recurso utilizado para esclarecer dúvidas pendentes, em especial relativas ao diálogo entre os participantes que, muitas vezes, era inaudível para nós, dado ao ruído característico das escolas. Esse procedimento está coerente com o que explica Dallos (2010) a respeito dos níveis de observação. Segundo esses níveis, os comportamentos geralmente vêm acompanhados pela fala, por isso é comum, em pesquisas observacionais, a combinação da análise das duas manifestações, pois uma complementa a outra. Além disso, concluímos que deveríamos nos aproximar dos alunos, criando um vínculo de confiança, para que se sentissem seguros para nos relatar as interações que nos interessavam, bem como tivessem a certeza de que não contaríamos a qualquer autoridade os fatos que estivéssemos presenciando. Então, as observações foram realizadas em dias sequenciados e não de modo alternado, como na pesquisa de Mestrado (LICCIARDI, 2010). Além disso, conversávamos com os alunos sobre assuntos variados e muitas vezes eles nos perguntavam sobre nossas vidas. Houve, então, a criação de um laço afetivo, importante e necessário para a pesquisa. De modo algum poderíamos ser elementos neutros dentro do ambiente escolar devido às características do desenvolvimento das crianças da faixa etária estudada e da complexidade do fenômeno observado. De acordo com Dallos (2010), ao assumir a posição de “observador participante”, estabelecendo uma relação empática com o grupo, mas com um relativo afastamento, o pesquisador tem acesso a informações implícitas e privilegiadas, que não obteria se fosse apenas um observador integral. Um cuidado que houve necessidade de adotarmos foi o de, na medida do possível, manter a imparcialidade e a neutralidade em relação aos conflitos entre os alunos, não manifestando nossa opinião sobre os papéis assumidos por cada protagonista do evento.

Anteriormente (LICCIARDI, 2010), constatamos que os conflitos eram físicos e momentâneos, o que justificava um comportamento menos envolvido com as crianças. Na pesquisa piloto, pudemos identificar que os participantes de oito e nove anos apresentam um nível de impulsividade menor, estão mais atentos à necessidade do cumprimento das regras, às reações do pesquisador e seus conflitos são um pouco mais duradouros. Isso fez com que percebêssemos a necessidade de as observações acontecerem em dias seguidos, de forma a acompanhar o desenvolvimento do conflito. O piloto também apontou que a entrevista com os envolvidos deveria ser utilizada para dirimirmos nossas dúvidas e que nós deveríamos estabelecer uma relação de confiança com os participantes.

Após a realização da coleta de dados, na fase da observação, analisamos e categorizamos as causas dos conflitos entre as crianças a fim de levantarmos as principais delas. Constatamos que a provocação e a reação ao comportamento perturbador foram as categorias mais frequentes. Então, elaboramos as histórias contendo situações de conflitos cuja causa envolvia as categorias citadas. Apesar de serem pouco recorrentes, inserimos situações de disputa e de exclusão, pois temos por objetivo, também, comparar se há diferenças nos julgamentos das crianças dos dois níveis de ensino. Essas situações foram apresentadas a dez crianças, não participantes da pesquisa, provenientes de uma escola diferente, para que elas nos relatassem como os personagens poderiam resolver os conflitos.

Esse segundo estudo piloto teve por objetivo adequar as histórias, tornando-as mais claras para os participantes, e verificar se elas nos permitiriam compreender as estratégias que as crianças julgam utilizar para resolver conflitos hipotéticos baseados na realidade, bem como selecionar as situações que permaneceriam no instrumento final. Ao realizarmos as entrevistas, sentimos a necessidade de fazer algumas adequações no vocabulário e de simplificar a apresentação de algumas histórias. Essas entrevistas piloto foram transcritas e analisadas. Mantivemos as situações de provocação, provocação intersexual, reação ao comportamento perturbador, disputa e exclusão. Percebemos que as respostas aos conflitos de exclusão e da disputa diferiam das demais, assumindo alguns contornos próprios, que serão explicados na análise, por isso mantivemos essas situações, apesar da sua pouca frequência na observação. O mesmo ocorreu com as histórias em que os protagonistas eram do sexo oposto.

Por fim, cabe destacar que a pesquisa piloto contou com a participação de outra pesquisadora que nos auxiliou no planejamento, na observação e na análise das informações coletadas. Essa mesma pesquisadora, atuou, também, como juíza de observação na fase da coleta dos dados definitivos, estando presente em dez, das 23 sessões

realizadas. Dada a complexidade desse tipo de pesquisa, a atuação de uma colaboradora traz confiabilidade à coleta e à análise dos dados.

4.5.2 A coleta de dados: as observações e as entrevistas

Após a autorização da direção da escola (Apêndice A), do Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp¹⁸ (Anexo A) e da professora (Apêndice B), participamos de uma reunião de pais e mestres, já prevista no calendário da unidade escolar, e esclarecemos aos pais os objetivos e procedimentos da pesquisa. Aqueles responsáveis que não compareceram nesse dia foram contatados logo depois, ao término das aulas, quando iam buscar seus filhos na escola. Obtivemos o consentimento de quase todos os responsáveis, com exceção de um. Então, não registramos seu comportamento. Após a obtenção da concordância de quase todos os envolvidos, iniciamos o período de observações de acordo com o que foi constatado no estudo piloto, no final do ano de 2012, e demos continuidade à coleta de dados, no primeiro semestre de 2013, finalizando essa etapa em fevereiro. As observações foram realizadas em dias sequenciados, e a pesquisadora permanecia na escola durante quase todo o período de aulas, acompanhando os alunos nas diversas fases da rotina escolar: durante a entrada, na sala de aula, no refeitório, no horário de lanche; na quadra e nos pátios, no intervalo; bem como no término das aulas. Os primeiros dias foram dedicados a aproximarmos-nos dos alunos, a conhecer seus nomes e estabelecer uma relação de confiança. Algumas crianças, já no primeiro dia, demonstraram interesse por nossa presença ali. Depois dessa fase, já iniciamos o registro dos conflitos presenciados. Assim que percebíamos um comportamento que indicasse a ocorrência de uma desavença entre pares, observávamos todo o evento e, se fosse necessário, entrevistávamos os envolvidos a fim de esclarecer nossas dúvidas. Tomávamos o cuidado de não expor nossa opinião e nem contávamos para a professora os fatos observados para que o vínculo de confiança não se rompesse. Além disso, demonstrávamos interesse pelo ocorrido, mas nos eximíamos de proferir qualquer tipo de julgamento de valor para não inibir as crianças.

Em algumas situações, não muito frequentes, o conflito se estendia para o dia seguinte. Então, observávamos os envolvidos já desde o momento da entrada às aulas e, se fosse necessário, entrevistávamos esses participantes. Quando algum fato não era

¹⁸ Parecer n. 134.352/12.

esclarecido, restando dúvidas sobre o episódio, não incluíamos o evento no conjunto de dados. Realizamos 23 sessões de observação e deixamos a instituição assim que constatamos que não havia mais novidades, adotando, então, o critério de saturação, ou seja, quando as características gerais das novas descobertas apenas reproduziam de maneira consistente as anteriores (ANGROSINO, 2009). Discorrendo sobre o momento de encerrar a coleta de dados nas sessões de observação, Gaskell (2007, p. 71) considerou:

A certa altura, o pesquisador se dá conta que não aparecerão novas surpresas ou percepções. Neste ponto de saturação do sentido, o pesquisador pode deixar seu tópico guia para conferir sua compreensão, e se a avaliação do fenômeno é corroborada, é um sinal de que é tempo de parar.

A fase de observação contou com a participação de um juiz independente que esteve presente em dez sessões, quase metade delas. Esse juiz registrava os conflitos observados em um diário apartado. Realizamos comparações dos registros, obtendo 80% de concordância, o que garante a confiabilidade dos dados, segundo Fagundes (2002).

Concluídas as observações, procedemos à análise das causas geradoras dos conflitos, a fim de identificar quais eram as mais frequentes, para então, elaborarmos as histórias que foram apresentadas aos sujeitos da pesquisa para avaliar as estratégias do juízo. Elas foram adequadas para a melhor compreensão das crianças e para atingir aos objetivos da pesquisa.

Para a realização das entrevistas, selecionamos, do nosso conjunto de participantes, 30% daqueles que mais se envolveram em conflitos, isto é, 10 alunos. Esse critério é denominado de amostragem proposital.

Essas entrevistas foram realizadas individualmente, na sala de informática da escola, o único local disponível e silencioso da escola. As entrevistas possuíam duas versões: a masculina e a feminina. As duas versões continham dois conflitos intersexuais, cujas causas eram a provocação e a reação ao comportamento perturbador, categorias que serão esclarecidas na análise. A escolha pela inserção desse tipo de conflito foi motivada pelas conclusões da avaliação das respostas emitidas pelas crianças no estudo piloto. Percebemos algumas diferenças de afirmações conforme o tipo de conflito e o oponente. Consideramos importante, então, mantermos versões diferenciadas, sendo que, na masculina, os personagens eram meninos e, na feminina, os personagens eram meninas, mas nas duas versões havia conflitos entre personagens de ambos os sexos. Os tipos de conflitos apresentados às crianças foram: provocação, provocação intersexual, reação ao

comportamento perturbador, reação ao comportamento perturbador intersexual, disputa e exclusão (Apêndice C).

Os participantes foram retirados da sala de aula, em momento autorizado pela direção e pela docente, para que as entrevistas fossem realizadas sem a interferência de terceiros e para que o áudio tivesse boa qualidade. Após narrarmos as histórias às crianças, solicitávamos que as recontassem para verificarmos a compreensão dos sujeitos. Os participantes compreenderam bem as histórias e não houve necessidade de inserir imagens ou outro recurso facilitador do entendimento. Assim que nos certificávamos de que não restavam dúvidas, iniciávamos as entrevistas. Elas sempre eram precedidas por uma conversa informal, a fim de deixar as crianças à vontade. A seguir, apresentamos um exemplo das histórias:

Beto é um garoto de oito anos que estuda em uma escola municipal. Um dia, na aula de Artes, a professora pediu aos alunos que fizessem uma pintura usando formas geométricas. Ele adorava desenhar e se esforçou muito para fazer sua pintura. O João Pedro, que também estuda nessa classe, passou perto de Beto e disse: “Credo, que monte de rabisco!”. E se afastou dando risada.

O que Beto deve fazer? Por quê?

Como Beto se sentiu? Por quê?

O que irá acontecer se Beto fizer.....?

O que João Pedro irá sentir quando Beto fizer.....?

Por que, geralmente, as crianças se provocam?

Há muitas provocações em sua classe? Dê exemplos. E o que é feito quando O que você acha disso?

Por que você acha que isso acontece?

As crianças não tiveram dificuldades para responder às questões e nem demonstraram cansaço ou enfado, de modo que foi possível realizar a entrevista de uma só vez com cada sujeito. Elas duraram aproximadamente 25 minutos.

A situação anteriormente exposta visou avaliar como nossos sujeitos de pesquisa julgavam resolver um conflito causado por provocação, algo que foi bastante frequente em nossa amostra. Todas as entrevistas continham basicamente dois tipos de perguntas que buscavam avaliar os aspectos deontológico e teleológico. O primeiro estava subjacente às questões que indagavam o que o personagem deveria fazer. Empregamos a palavra ‘dever’

a fim de abarcarmos a dimensão moral do conflito, ou seja, nossa intenção era de que a criança pensasse na melhor estratégia possível a ela acessível. Nosso objetivo foi avaliar não o que o sujeito faria, mas o que ele considerava “o mais correto” a se fazer. Segundo Selman (1980), ao coletar o dado dessa maneira, temos maiores chances de obtermos a resposta mais complexa que o indivíduo é capaz de formular. E o segundo aspecto, o teleológico, busca compreender como as crianças avaliam os sentimentos dos personagens e se fazem alguma referência a sentimentos morais, como arrependimento e culpa (LA TAILLE, 2006; TOGNETTA, 2009). Estas visam a avaliar a capacidade de tomada de perspectiva dos alunos, isto é, se eles conseguiam inferir os estados afetivos dos envolvidos no conflito e as consequências das estratégias utilizadas para a subjetividade alheia. Essa habilidade contribui para a adaptação social (SCHULTZ, YEATES e SELMAN, 1989).

As entrevistas foram gravadas, totalizando cerca de três horas de gravação, e foram transcritas. Essa fase da coleta também contou com a participação do mesmo juiz da fase de observação, cuja função foi complementar algumas questões elaboradas pela pesquisadora, em decorrência das respostas dos participantes, a fim de esclarecer as ideias expostas por eles.

4.5.3 Análise dos dados

Na fase qualitativa, buscamos investigar o conflito interpessoal em um dos contextos naturais, a escola, descrevendo como nossos sujeitos vivenciaram o fenômeno.

Os conflitos observados foram registrados em uma planilha *Excel*, a fim de que cada episódio fosse analisado quanto a sua causa, às estratégias empregadas pelos sujeitos e aos resultados da interação.

Na fase quantitativa, que foi posterior à análise qualitativa, calculamos a frequência das causas, das estratégias e dos resultados dos conflitos entre as crianças, não só para descrever melhor o fenômeno nessa faixa etária, como também para compararmos essas ocorrências com aquelas encontradas entre os dois grupos mais novos, em nossa pesquisa de Mestrado.

Um juiz, especialista no tema, participou da fase de coleta de dados, estando presente em 10 sessões. Três juízes analisaram o conflito e as categorizações (causas, estratégias e finalizações), e as discordâncias foram resolvidas após discussão, resultando

em 100% de acordo. Utilizamos algumas categorias já presentes na literatura, tais como disputa, provocação, exclusão, fofoca, ciúme para as causas dos conflitos e as demais foram criadas *a posteriori*. Para classificar as estratégias, inspiramo-nos nos estudos de Selman (1980, 2003) e Selman e Schultz (1990) e, para a análise dos resultados dos conflitos, inspiramo-nos no trabalho de Vuchinich (1990). Essas categorias foram uniformizadas nos quatro estudos sobre os conflitos entre alunos na escola, investigados por nosso grupo (LICCIARDI, 2010; SILVA, 2013; MARQUES, 2013; OLIVEIRA, 2014). Como esses estudos têm por objetivo a análise evolutiva dos conflitos, decidimos manter a padronização das categorias.

A partir dos protocolos de registros dos conflitos que ocorreram nas sessões de observação, cada um foi analisado buscando conhecer suas causas, ou seja, as ações e motivos que levaram à desavença. Após essa identificação, levantamos a frequência em que cada categoria esteve presente no conjunto dos dados. Esses mesmos procedimentos foram utilizados para as estratégias e os resultados dos conflitos.

Para a avaliação das observações e das entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1994), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visa analisar a comunicação entre os indivíduos e que pode avaliar tanto os significados como os significantes contidos nas mensagens. Bardin (1994, p. 37) define a análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Considerando que essa técnica é bastante utilizada pelas Ciências Sociais para analisar o conteúdo das mensagens, acreditamos que ela foi útil para compreendermos o pensamento dos nossos sujeitos de pesquisa ancorados nas verbalizações emitidas na entrevista. Para a utilização dessa técnica, procedemos à realização das três etapas sugeridas por Bardin (1994): a primeira é a pré-análise, que consiste numa leitura prévia de todo o material a fim de organizar e sistematizar as ideias; a segunda é a análise do material por meio da codificação, categorização e quantificação das unidades de análise. Nessa fase, utilizamos a análise categorial, com base nas classificações presentes na literatura e criando outras quando era necessário. Todos os elementos do discurso que se referiam aos meios empregados pelas crianças para resolver os conflitos presentes nas histórias foram analisados e categorizados. Esses últimos foram realizados por meio dos critérios

semânticos. A classificação das respostas na análise de conteúdo pode se consubstanciar por meio de critérios sintáticos, léxicos ou expressivos e semânticos. A terceira etapa foi a quantificação das categorias, a fim de estabelecermos sua importância para a amostra.

A análise das categorias de estratégias, tanto na ação como no juízo foram baseadas nos estudos de Selman (1980, 2003), Selman e Schultz (1990), Selman, Watts e Schultz (1997), bem como em nossa Dissertação de Mestrado. Nesta etapa, houve a participação do mesmo juiz que analisou as observações. A seguir, foi realizado o estudo quantitativo, com o intuito de comparar as frequências das causas, estratégias, resultados dos comportamentos apresentados no estudo atual com os resultados encontrados na pesquisa de Mestrado, com as crianças de três e quatro anos e de cinco e seis anos, por meio dos testes Qui-Quadrado de Pearson e os testes exatos de Fischer para valores menores do que cinco, o nível de significância adotado foi de 5%, ou seja, $P < 0,05$. A análise estatística também foi utilizada a fim de identificarmos se as diferenças de frequências são significantes. Além disso, foi feita a comparação das respostas emitidas pelos alunos na resolução das situações hipotéticas, porém, próximas ao real, com as estratégias efetivamente empregadas. Essa análise foi fundamentada nos estudos de Piaget (1932-977, 1954-1994) sobre o desenvolvimento moral na criança e nas pesquisas do mesmo autor sobre a construção do conhecimento (1974-1978, 1974-1977).

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O tópico de apresentação e análise dos resultados está dividido em três partes. Na primeira, avaliamos os resultados encontrados na fase de observação, referentes às três dimensões do conflito: suas causas, as estratégias e os resultados. Fizemos, também, a comparação com os resultados encontrados em nossa pesquisa de Mestrado, realizada com crianças mais novas. A segunda parte foi dedicada à análise das respostas emitidas pelas crianças nas entrevistas clínicas sobre as estratégias de resolução dos conflitos sugeridas por nossos sujeitos. Nessa segunda parte, também realizamos a comparação com as respostas das crianças participantes da pesquisa de Mestrado. E, na terceira parte, procedemos à comparação entre as respostas emitidas nas entrevistas, a solução dos conflitos hipotéticos e as estratégias empregadas pelas crianças na resolução de seus conflitos reais. Novamente, comparamos com os resultados do Mestrado. O objetivo de efetuarmos essas comparações é verificar se houve modificação e de que tipo nas características dos conflitos ao longo do desenvolvimento.

Os quadros que serão apresentados (causas, estratégias e finalizações dos episódios de conflitos) tiveram início no estudo realizado por nós (LICCIARDI, 2010) com as crianças de 3 e 4 anos e de 5 e 6 anos. Contudo, como estão sendo concluídas outras três pesquisas que tiveram os mesmos objetivos, mas cujos participantes foram crianças em idades diferentes, como anteriormente mencionado, optou-se por construir e apresentar os mesmos quadros com as causas, estratégias e finalizações identificadas nos quatro estudos - 3 a 6, 8 e 9, 11 e 12 e 13 e 14 anos (LICCIARDI, 2010; SILVA, 2013; MARQUES, 2013; OLIVEIRA, 2014).

5.1 1ª Parte - Os conflitos observados entre as crianças: as causas, as estratégias e as finalizações

Com o intuito de investigar as causas dos conflitos e as estratégias que os sujeitos empregaram para resolver as desavenças com seus pares, bem como as finalizações dessas interações, realizamos 23 sessões de observação durante quase todo o período escolar, nos

meses de novembro e dezembro de 2012. Estivemos presentes nas diversas situações da rotina dentro da instituição.

Constatamos a existência de 125 episódios de conflitos (100%) entre as crianças, mas quatro desses (3,2%) foram descartados, porque não foram compreendidos adequadamente ou porque, ao analisá-los, chegamos à conclusão de que não eram interações conflituosas. Restaram, portanto, 121 episódios ocorridos nos diversos espaços em que houve interação: na sala de aula, no refeitório, na quadra, na biblioteca, na sala de informática e nos pátios externos. Denominamos episódio um acontecimento que se insere em um conjunto de outros similares. Às vezes, mesmo que o episódio de conflito finalize, o conflito permanece, ou seja, o desequilíbrio permanece.

Destacamos, ainda, que os conflitos de caráter intersexual, isto é, envolvendo meninos e meninas, foram os mais frequentes (47,06%), seguidos daqueles envolvendo somente meninos (38,66%). Os conflitos exclusivos de meninas foram bem menos frequentes (14,29%). No próximo tópico, analisaremos as causas dos conflitos entre as crianças de oito e nove anos.

5.1.1 As causas dos conflitos entre as crianças

Compreendemos como causas dos conflitos os comportamentos e intenções que geraram as desavenças entre os alunos.

O quadro 2, a seguir, apresenta as categorias, suas descrições e os exemplos que foram retirados dos protocolos de observação das três pesquisas, já comentadas anteriormente. Dessa forma, como nesse estudo mais amplo há também o objetivo de identificar essas causas nas diferentes idades, todas as 18 categorias observadas foram incorporadas e uniformizadas, o que explica porque algumas podem não aparecer nos resultados da presente pesquisa. Destaca-se que as categorias disputa, provocação, reação ao comportamento perturbador, fofoca, exclusão, ciúmes, responsabilidade objetiva, delação foram baseadas na literatura sobre o assunto. As demais foram criadas por nós a partir da observação das interações entre as crianças (SILVA, 2013; MARQUES, 2013 e OLIVEIRA, 2014).

Quadro 2: Categorias das causas dos conflitos entre as crianças de 3 a 14 anos

Categorias	Descrição
1- Acusação duvidosa (AD)	Responsabilização acerca da violação de uma regra institucional ou de boa convivência, sem ter presenciado ou ter certeza. Ex: afirmar que um colega lhe furtou algo.
2- Agressão física (AF)	Comportamentos que envolvem algum tipo de ação física contra o outro ou ameaça de agressão. Ex.: bater, chutar, empurrar, arranhar, beliscar.
3- Agressão verbal (AV)	Manifestação verbal que insulta ou magoa o outro. Ex.: chamar o outro de burro, de idiota.
4- Delação (DL)	Denúncia ou revelação à autoridade da desobediência de um colega a uma regra ou à solicitação do adulto. Ex: contar para o professor que o colega violou uma regra da escola.
5- Deslealdade (DS)	Traição ou falta de consideração a alguém. Ex: não estar ao lado do amigo em uma situação de conflito; contar um segredo.
6- Discordância das regras do jogo (DI)	Divergência de opinião acerca de como se dá o funcionamento do jogo. Ex.: discutir sobre a pontuação de um jogo coletivo.
7- Disputa de amigos (DA)	Concorrência pela atenção ou companhia do melhor amigo, uma vez que, na concepção das crianças, não se pode ser o melhor amigo de duas pessoas. Ex.: o melhor amigo vai brincar com outro colega.
8- Disputa física (DF)	Concorrência pela posse de lugares ou de objetos específicos. Ex.: desejar o mesmo lugar no banco do refeitório.
9- Disputa por poder/status (DP)	Concorrência por ter razão, por mandar, dirigir ou controlar o outro. Ex.: discutir sobre quem assumirá a liderança da equipe.

10- Exclusão (EX)	<p>Ação de privar, afastar, eliminar ou ignorar a participação do outro das relações ou das atividades. Ex.: impedir que um colega participe de uma brincadeira ou dizer que não irá brincar com ele se não atendê-lo; excluir o outro da amizade ou ameaçá-lo de fazê-lo (“ficar de mal”, dizer que não será mais amigo).</p>
11- Inveja (IN)	<p>Despeito por ver alguém possuir algo que também se deseja. Ex: desejar ter o cabelo igual ao do outro.</p>
12- Provocação (PR)	<p>Comportamentos físicos ou verbais que misturam conteúdo de hostilidade e humor. Ex: cutucar, imitar, colocar apelidos, fazer comentários depreciativos.</p>
13- Reação ao comportamento perturbador (RC)	<p>Reação diante de um ato cometido sem intenção de desagradar, mas que gera irritação, insatisfação, incômodo ou aborrecimento no outro, que não elege esse fato como central em seu julgamento ou formas de reagir. Ex: fazer um comentário ou ter um comportamento que desagrada alguém.</p>
14- Responsabilidade objetiva (RO)	<p>Ações sem intenção de provocar ou machucar, mas que geram conflitos, uma vez que a outra parte não percebe/considera a real intenção do iniciador. O que está em jogo aqui é que se a suposta vítima considerasse a real intenção, o conflito não aconteceria. Ocorre com crianças em fase de realismo moral. Ex.: esbarrar na carteira do colega, tropeçar e cair sobre o outro.</p>
15- Súplica ignorada (SI)	<p>Comportamentos de ignorar o pedido insistente de uma das partes. Ex.: negar ou demonstrar indiferença diante de pedidos repetidos do colega para que a criança se sente ao seu lado ou para irem juntas ao banheiro.</p>
16- Trapaça (TR)	<p>Desobediência a uma regra da brincadeira ou do jogo. Ex.: criança que pega a bola com a mão no jogo de futebol.</p>

17- Violação de regra (VR)	Desobediência a uma norma imposta, regra acordada ou a uma demanda do adulto (ordem, orientação, recomendação ou pedido). Ex: executar sem autorização uma tarefa demandada pela professora a outro aluno.
18- Menosprezo (ME)	Falta de interesse, indiferença, atitude desdenhosa, distante ou fria. Ex: responder de forma monossilábica a algo que alguém conta entusiasmado.

Fonte: Marques, Oliveira, Silva, Vinha. Causas, estratégias e finalizações dos conflitos entre alunos de 3 a 14 anos. Relatório não publicado. Campinas, 2014.

Destacamos que não foi possível identificar as causas de 4% das desavenças presenciadas porque, devido ao ruído do ambiente escolar ou do tom de voz dos alunos, não conseguíamos ouvir todo o diálogo entre as crianças e nossas dúvidas também não puderam ser esclarecidas pela entrevista posterior. Em algumas ocasiões pouco frequentes, quando conversávamos com os envolvidos num conflito a fim de compreendê-lo melhor, eles já não se recordavam mais o que havia ocorrido ou o conteúdo do diálogo. O total de causas analisadas foi, então, de 116 dos 122 episódios de conflitos que compuseram os dados. Alguns não foram possíveis de identificarmos a causa, mas as estratégias e a finalização eram claras, por isso esses conflitos foram mantidos no conjunto dos dados.

Constatamos que os conflitos entre os nossos participantes eram, em geral, momentâneos, como aqueles protagonizados pelas crianças de três e quatro e de cinco e seis anos, avaliados em nossa pesquisa anterior, que acreditavam que se não houvesse interação física, não poderia haver conflito.

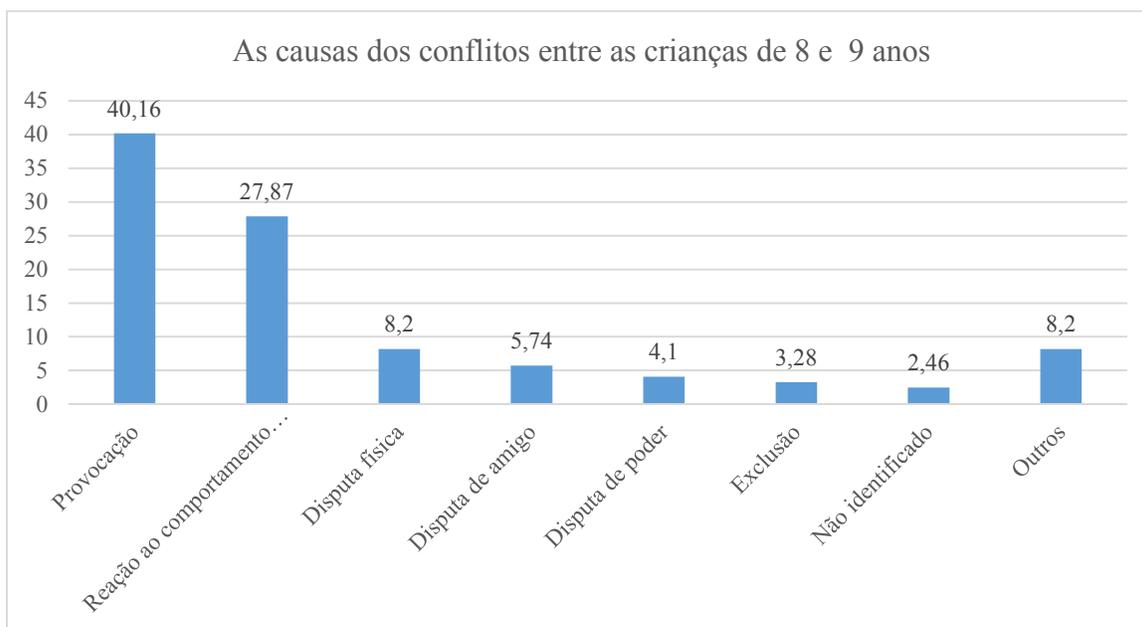
Acreditamos que nossas crianças estão em fase de transição entre o nível 0 e o nível 1 de concepção de conflitos, uma vez que o conflito começa a se conservar. Em diversas ocasiões, constatamos que a desavença permanecia durante toda a aula e, em algumas vezes, estendia-se para o dia seguinte, principalmente naqueles envolvendo as meninas. De modo geral, nossos resultados estão consonantes com os de French *et al.* (2005) a respeito da curta duração dos conflitos entre as crianças dessa faixa etária.

Além disso, verificamos o aumento da frequência de estratégias cooperativas, o que já indica uma diminuição da impulsividade, própria do nível 0, e que esses sujeitos já percebem que o outro pode ter desejos diferentes. De acordo com Selman (1980), a criança que está no nível 0 concebe os conflitos como físicos e momentâneos, isto é, interação

física imediata. No nível 1, a criança já considera os aspectos subjetivos, intenções e sentimentos envolvidos nas interações conflituosas, por isso eles tendem a ser mais duradouros. Ela percebe a continuidade da oposição e do desequilíbrio pelas manifestações afetivas da outra parte e pelos próprios sentimentos.

As categorias expressas no Quadro 2 apresentam todas as causas dos conflitos entre as crianças. Para melhor compreendê-las, explicaremos e exemplificaremos aquelas presentes nesta pesquisa, pela ordem de frequência, como expõe a Figura 1.

Figura 1: As causas dos conflitos entre as crianças de 8 e 9 anos



Na Figura 1, incluímos na categoria “Outros” as seguintes causas: Acusação duvidosa, Agressão Física, Agressão verbal, Delação, Fofoca, Súplica ignorada, Trapaça e Violação de regra por serem bem pouco frequentes. As categorias envolvendo Disputa física, Disputa por poder e Exclusão, apesar da baixa ocorrência, foram mantidas porque foram significantes entre as crianças pequenas e, por isso, interessa-nos fazermos a análise considerando o desenvolvimento.

Como se constata da análise da Figura 1, a “Provocação” foi a principal causa, com 50 episódios (40,16%) das desavenças entre os alunos da nossa amostra. Os conflitos de provocação têm por característica o humor, a ambiguidade e a agressão. Cabe destacar que as provocações prossociais, ou seja, aquelas interações que fortalecem o relacionamento,

não se tornavam conflitos. Tratava-se de interações que não foram consideradas como conflitos. Como anteriormente mencionado, as provocações são atitudes que visam a irritar o outro, geralmente, por meio de táticas indiretas, isto é, ou por ações físicas sem que o outro perceba, como por exemplo, quando os meninos puxam o cabelo das meninas, disfarçadamente, ou nas provocações verbais, pelo uso de insinuações. Parece que a ambiguidade vai se tornando um atributo mais marcante na Provocação na medida em que o desenvolvimento cognitivo se sofisticava. As crianças de 8 e 9 anos, que segundo a literatura piagetiana são pré-operatórias, ainda têm dificuldades para perceber e para fazer insinuações, uma vez que esse tipo de comportamento é mais complexo, pela necessidade da avaliação das intenções alheias, o que não é algo manipulável, concreto e, portanto, um nível maior de tomada de perspectiva. O conflito a seguir, extraído dos protocolos de observação, é um exemplo que ilustra essa categoria¹⁹.

*WESLEY pega o caderno de desenho de VINICIUS, corre e ri.
VINICIUS vai atrás e diz:
—Dá! É meu! - enquanto puxa, bravo, o caderno que estava com o
WESLEY, que nada diz e retorna para sua cadeira.
O conflito termina.*

Podemos observar que a intenção de WESLEY não é disputar a posse do caderno com seu colega, mas, simplesmente, chamar sua atenção. Podemos perceber a característica da ambiguidade da provocação: existe a intenção de divertimento por parte do WESLEY, marcado por seu sorriso e a hostilidade, uma vez que ele arrebatou o caderno das mãos de VINÍCIUS, que não percebe a intenção do colega e reage demonstrando insatisfação. Segundo Shapiro, Baumeister e Kessler (1991), a não percepção da intencionalidade do provocador é comum entre as crianças devido às limitações do desenvolvimento da tomada de perspectiva. Essa discrepância entre o desejo do provocador e o sentimento da vítima já tinha sido constatada por Barnett *et al.* (2004). Notamos, também, que metade das provocações dessa turma se consubstanciava em atitudes físicas, tais como, passar rasteira, jogar papel, puxar o cabelo, desarrumar o material, cutucar. A outra parte das provocações

¹⁹ Como o gênero é uma variável que interfere nas causas e nas estratégias dos conflitos interpessoais, optou-se por colocar nomes fictícios nas crianças envolvidas, mantendo o gênero.

eram atitudes verbais que faziam referência à aparência física e a aspectos da personalidade do alvo. Vejamos abaixo.

*Na quadra, os alunos estão enfileirados, lado a lado, esperando o ensaio iniciar. LUIS e CAIO trocam provocações. LUIS diz:
—Seu cabelo parece uma “sarapuçaia”. CAIO fica sutilmente incomodado e revida:
—Você parece um macaco!
LUIS parece chateado, mas não diz nada.
O conflito termina e eles continuam brincando de empurrar. Logo depois, CAIO muda de lugar.*

Diferentemente do conflito anterior, no episódio acima, o alvo foi provocado a partir de uma insinuação relativa a sua aparência. Esse resultado está de acordo com os de Shapiro, Baumeister e Kessler (1991), pois o conteúdo mais frequente das provocações relatado por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental é o relativo ao aspecto físico, especialmente estar acima do peso desejado. É possível que, ao longo do desenvolvimento, as provocações assumam características diferentes.

Os episódios de provocação observados atestam a dificuldade das crianças de perceberem o impacto que a provocação acarreta. De acordo com Tragesser e Lippman (2005), há uma discrepância entre a intenção do provocador, que é a brincadeira, e as consequências dela para a vítima. Elas, em geral, relatam um sentimento de desconforto, raiva, mágoa quando esse tipo de situação ocorre. Alguns estudos (KELTNER *et al.*, 2001; LEME, 2006; LICCIARDI *et al.*, 2011; SHAPIRO; BAUMESTEIR; RESSLER, 1991; TRAGESSEER; LIPPMAN, 2005) constataram a alta frequência de conflitos causados por provocação entre crianças e adolescentes, e que os professores tendem a minimizar o problema, solicitando à vítima que ignore (SHAPIRO *et al.*, 1991 *apud* SCAMBLER; HARRIS; MILICH, 1998). As pesquisas (KATZ; HUNTER, 2008; LEARY; KATZ, 2005; SCAMBLER *et al.*, 1998) demonstram que a estratégia que a vítima utiliza diante da provocação pode alimentá-la. Geralmente, a melhor maneira de lidar com esse tipo de conflito é por meio do bom humor, o que exige, também, sofisticação intelectual. No item sobre as estratégias, analisaremos os meios que as crianças utilizaram para lidar com esse tipo de desavença.

O fato de constatarmos que a maior parte dos conflitos entre as crianças de nossa amostra foi causada por provocação indica que nessa faixa etária o exercício do controle vai se direcionando para o mundo social, pelo desejo de marcar seu *status* diante do grupo e da

necessidade de estabelecer contato com o outro. A provocação é um meio de socialização, principalmente quando tem a característica de ser pró-social.

Parece-nos que o grau de relacionamento (ser amigo ou colega) não interferia nas provocações. O que ficou claro era que as crianças provocavam mais aqueles que estavam sentados próximos e que eles podiam ter um contato mais facilitado. Cabe destacar que a professora trocava os alunos de lugar, a fim de afastar os amigos ou aqueles que conversavam muito durante a aula. Identificamos, também, que três participantes foram responsáveis por 15% das provocações cada um, ou seja, quase metade das 50 provocações foi por atuação deles. Esses resultados evidenciam o papel da personalidade na causa dos conflitos e pode inspirar novas investigações sobre o tema, a fim de entender com mais profundidade essa intrigante relação. Os demais episódios foram protagonizados por outros autores. É interessante destacar, ainda, que não encontramos nessa faixa etária provocações entre grupos. A maior parte das interações foi diádica.

Em segundo lugar, com 27,87% das ocorrências, ficou a categoria “Reação ao comportamento perturbador”, que compreende os comportamentos não intencionais que causam irritação ao outro. O conflito é gerado porque a atitude do agente causa a outrem incômodo ou desagrado, originando uma reação impulsiva e, geralmente, agressiva. Pareceu-nos, contudo, que, algumas vezes, as crianças pareciam pensar “é óbvio que isso irrita qualquer um, como você não percebe?”, demonstrando a dificuldade de perceberem a existência de múltiplas perspectivas (SELMAN, 1980; SELMAN; BYRNE, 1974). A real intenção do autor da perturbação era periférica no julgamento da “vítima”, como podemos verificar na interação seguinte.

GISELE conversava com o colega ao lado.

IVAN grita:

—Cala a boca!

GISELE responde:

—Eu calo se eu quiser!

IVAN afirma impaciente:

— Parece uma maritaca!

GISELE demonstra indiferença e continua sua pintura.

IVAN reage de modo impulsivo à conversa de sua colega, que o desconcentrava da sua tarefa, empregando uma fala agressiva. Como se vê, mais importante do que a intenção dela era o fato de que a atitude da menina o incomodava. Parece-nos que se consideração da intencionalidade alheia, por aquele que sofre com o comportamento perturbador, fosse

central no julgamento, a autorregulação da expressão da raiva e do aborrecimento seria favorecida.

Os estudos estatísticos mostram que, nos conflitos causados por reação ao comportamento perturbador, as crianças empregaram significativamente mais estratégias físicas e impulsivas, quando comparadas com as outras causas ($p=0,004$). Vejamos esses resultados na tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Relação entre a categoria Reação ao Comportamento Perturbador e Estratégias Físicas e Impulsivas

Estrateg Frequency,	Causa										Total
	,AF	,AV	,DF	,DP	,EX	,OUTRAS	,PR	,RC	,RO		
CO	0	0	0	0	1	0	0	0	2		3
	0.00	0.00	0.00	0.00	2.33	0.00	0.00	0.00	8.00		
FI	6	0	80	0	25	7	40	4	17		179
	66.67	0.00	68.38	0.00	58.14	33.33	64.52	50.00	68.00		
UN	3	1	37	2	17	14	22	4	6		106
	33.33	100.00	31.62	100.00	39.53	66.67	35.48	50.00	24.00		
Total	9	1	117	2	43	21	62	8	25		288

TESTE EXATO DE FISHER: $P=0.010$

Cabe esclarecer que as estratégias predominantes empregadas pelos nossos participantes de oito e nove anos nos conflitos causados pela reação ao comportamento perturbador foram unilaterais, mas a tabela anterior nos mostra que quando comparadas com as outras causas de conflitos, as crianças empregaram mais estratégias físicas e impulsivas.

Um dado, contudo, chama a atenção ao analisarmos de modo mais detalhado essas interações: constatamos que, em geral, esses conflitos ocorriam entre colegas e crianças que geralmente eram excluídas do grupo, mas não entre amigos. Isso nos faz supor que os participantes dessa pesquisa foram menos tolerantes e mais impulsivos com aqueles que eles não tinham intimidade e vínculo de amizade, não se preocupando com a manutenção da interação ou com a continuidade do relacionamento. Isso indica que, nessa idade, os esforços para a regulação dos impulsos ocorrem principalmente nas relações em que o sujeito se importa em manter. Em 44% das vezes, a reação impulsiva era direcionada a uma criança excluída ou pouco popular dentro da classe, que teve a atitude que desagradou, como por exemplo, ter feito um comentário sobre o desenho do outro. Esses resultados mostram, também, que os valores morais, como o respeito e a tolerância, ainda não são suficientemente fortes para regular o primeiro querer impulsivo (ausência de conservação –

valores são periféricos, portanto, insuficientes para regular as reações a um comportamento que desagrada em qualquer situação). Esses achados corroboram aqueles encontrados por Jensen-Campbell (2003) sobre o emprego de estratégias menos destrutivas e de mais negociação entre díades de crianças que foram avaliadas por seus professores e pais como tendo a capacidade de serem amigáveis. De acordo com Freire (2004), as crianças de nove anos oscilam entre respostas de tolerância e intolerância, defendendo muitas vezes, a aplicação de sanções expiatórias para a defesa de alguns direitos, especialmente aqueles que são materiais. Segundo essa autora, mesmo quando os participantes de sua pesquisa responderam que a melhor atitude para resolver o conflito hipotético seria recorrer a autoridade, esta assumiria uma posição punitiva, intolerante, portanto. Para Freire (2004, p. 312) ser tolerante é “tomar uma atitude que não seja violenta, nem permissiva” na defesa de seus direitos. Os nossos dados mostram, então, que as atitudes tolerantes aparecem primeiramente nas relações afetivas mais próximas, por meio das quais eles podem vivenciar a reciprocidade. Devemos considerar, também, que já desde o estágio pré-operatório as crianças começam a experimentar os sentimentos de simpatias e antipatias, que se referem à constatação de uma coincidência de valores ou à falta dela. O sentimento de antipatia poderia explicar a falta de tolerância das crianças frente a uma atitude desagradável, mas não intencional da outra parte. Lembramos que, segundo Piaget (1964-2006), a conservação de valores, sob a influência da vontade, está em início de desenvolvimento nessa faixa etária.

De acordo com Killen e Rutland (2013), algumas características do temperamento, como ser reativo e ter dificuldades no exercício de algumas habilidades sociais, como iniciar e manter amizades ou perceber pistas sociais, tornam a criança vulnerável à rejeição. Parece-nos que as “vítimas” da “Reação ao comportamento perturbador” são, em geral, aquelas crianças excluídas do grupo. Ainda segundo essa pesquisadora, as crianças, desde a primeira infância, já começam a compreender que as pessoas podem ser divididas em categorias, tais como, o gênero e a etnia, bem como a se incluir num ou noutro grupo. Essa ideia de se considerar pertencente a um determinado grupo influencia nos julgamentos e nas interações sociais dos sujeitos, podendo dar origem a preconceitos. As ideias pré-concebidas estão atreladas principalmente aos contextos culturais das crianças. Aquelas que convivem em ambientes mais heterogêneos tendem a julgar de modo menos preconceituoso.

Destacamos, também, como um elemento presente nos conflitos envolvendo a “Reação ao Comportamento Perturbador”, a falta de assertividade e de polidez manifestada por quem se sente incomodado. As reações são desproporcionais ao ato que a gerou. De

acordo com La Taille (2001), a polidez já é considerada como importante pelas crianças pequenas, porém os seguintes dados que seus estudos nos trazem nos auxiliam a explicar a “Reação ao comportamento perturbador”: 56,3% das crianças de nove anos entrevistadas pelo autor julgam a falta de polidez como mais grave do que um dano material causado a outrem. Ora, ainda que a maior parte dos sujeitos considere a polidez indispensável, quase metade dos participantes atribui mais valor ao dano material. E para acrescentar: 43,7% das crianças de nove anos, dessa pesquisa, acreditam que a falta de intencionalidade reduz a gravidade do ato. Portanto, mais da metade, ainda julga conforme a responsabilidade objetiva. Então, para grande parte das crianças de nove anos, a intencionalidade não é fator atenuante, ainda que esses participantes já sejam capazes de identificá-la, e a falta de polidez é permitida. Isso não quer dizer que esses participantes não identifiquem a intenção do outro, mas isso ainda não é um fator relevante para o julgamento dessas crianças. Assim, a tolerância e o respeito ainda pouco conservados; a falta de polidez e a desconsideração da intencionalidade no julgamento resumem a “Reação ao Comportamento Perturbador”.

Em seguida, a terceira causa mais frequente foi a “Disputa física”, com 8,2%. Consideramos conveniente separar os conflitos motivados por disputas em três categorias distintas, a “Disputa física”, acima mencionada, a “Disputa de amigos” (5,74%) e a “Disputa de poder” (4,1%), porque acreditamos que há diferenças sutis entre elas e que essas “disputas” vão assumindo características próprias ao longo do desenvolvimento.

A “Disputa física” é a contenda por objetos ou espaços, objetivando o controle do ambiente físico (DAWE, 1934), enquanto as demais categorias, “Disputa de amigos” (5,74%) e “Disputa de poder” (4,1%), visam ao controle do espaço social (DAWE, 1934). Essa autora já havia constatado que, na medida em que as crianças vão se desenvolvendo e, portanto, que a socialização vai se aperfeiçoando, seus interesses, que antes eram voltados para o espaço físico, vão se direcionando para as questões da relação. Por isso, os conflitos motivados pela disputa por objetos e espaços são a causa mais frequente entre as crianças pequenas. Se somarmos as frequências das categorias “Disputa de poder” e “Disputa de Amigos”, constatamos que elas são ligeiramente maiores (9,84%) do que a “Disputa física” (8,2%). Esses resultados parecem confirmar essa mudança de perspectiva das crianças. A seguir exemplificaremos cada uma dessas disputas para que as diferenças entre elas fiquem mais nítidas. O conflito a seguir teve como causa a “Disputa física”.

A professora permite que, após concluída a atividade, os alunos escolham algum gibi para ler. A docente dispõe a caixa com essas revistinhas sobre uma carteira no fundo da classe. WESLEY e

VITOR se dirigem ao mesmo tempo para o local. VITOR estica seu braço para pegar um gibi, quando o WESLEY o empurra, dizendo:

—Sai daqui!

VITOR:

— Eu ia pegar esse (gibi)!

Como o WESLEY pega o gibi, VITOR sai para buscar outro, aparentemente chateado.

O episódio anterior foi classificado como “Disputa física” porque os meninos se altercaram pela posse da revistinha. Outro caso dessa categoria é a disputa por lugar.

O lugar das crianças na fila é determinado pela ordem de chegada, conforme orientação da professora.

Na fila de retorno à classe, após o lanche, ROBERTO empurra e diz a TIAGO para ele ir para o final da fila:

—Aqui não é o seu lugar!

TIAGO nada diz ou faz, ignorando. ROBERTO me chama e TIAGO vai para o final da fila, ao perceber que ROBERTO se remeteu a uma figura de autoridade. Eu não esboço reação.

Em nossa amostra, constatamos a ocorrência de três conflitos como o anterior, envolvendo a briga pelo espaço na fila ou pela cadeira desejada na sala de aula.

Apresentaremos, agora, os demais episódios que compreendemos terem por escopo o controle pelo espaço social. O primeiro é a “Disputa de Amigos”, que foi a mais frequente (5,74%).

As crianças estão na sala de aula fazendo suas lições.

ADRIANA fala algo para VIVIANE que responde rispidamente. Então, ADRIANA se dirige para ELIANE, que estava sentada algumas carteiras atrás e diz:

—Sua chata, nunca mais vou ser sua amiga, porque você falou para VIVIANE não ser mais minha amiga!

ELIANE responde, mas não ouço. ADRIANA vai contar isso para LUÍSA, que estava do outro lado da sala de aula. VIVIANE vai até elas e as duas, ADRIANA e VIVIANE, parecem discutir. Passado um tempo, pergunto a VIVIANE o que houve, mas ela não quer me falar. VIVIANE vai falar com LUÍSA (ADRIANA está lá com ela).

Depois, VIVIANE cochicha com ELIANE (ELIANE fala ao ouvido de VIVIANE). A professora ordena que elas sentem. Transcorridos uns minutos, perguntei para a ADRIANA o que houve e ela diz:

— Eu perguntei para a VIVIANE quanto ela tirou na prova e ela não quis me contar. Daí quando eu estava lá com a LUÍSA, ela foi falar que não queria ser minha amiga.

VIVIANE ouve e afirma:

—Eu falei isso porque você fica xingando e desprezando a gente.

ADRIANA responde:

— Eu não fico.

VIVIANE retruca:

— A ELIANE falou que você xingou a gente de feia. E você me chamou de preta na biblioteca.

ADRIANA:

— Não chamei! E naquela hora eu te pedi desculpa e você não aceitou.

PESQ::

— Por que você pediu desculpas?

ADRIANA:

— Sei lá, ela estava brava comigo, eu achei melhor...

VIVIANE:

— A ELIANE que ficou falando...

A ADRIANA interrompeu e contou a história do passeio:

— Dias atrás, a LUÍSA convidou a ADRIANA para sentar-se ao seu lado, no ônibus, durante o passeio à Bienal do Livro e disse que convidou a ELIANE também, mas esta não quis ir. Depois a ADRIANA chamou a LUÍSA para ir brincar em sua casa.

VIVIANE:

— Eu pedi desculpa, mas ela não quer aceitar.

ADRIANA:

— Eu não vou aceitar, porque você não aceitou as minhas naquela hora.

A interação cessa, as crianças viram as costas uma para as outras.

VIVIANE senta-se de lado e, às vezes, olha para ADRIANA. A ELIANE veio falar comigo que a ADRIANA não quer ser amiga dela porque a VIVIANE falou que a ELIANE disse que ela não queria mais ser amiga (estava brava com VIVIANE!) e que ela (ELIANE) quer ser amiga da ADRIANA. Ela me pediu para falar com a ADRIANA.

PESQ::

— Falar o quê? Você quer que eu mande a ADRIANA ser sua amiga?

ELIANE:

— Não, pergunte para ela se ela quer ser minha amiga.

Eu perguntei e a ADRIANA disse que pediu desculpas para a ELIANE e que ela a ignorou e agora ela não vai desculpar. Depois, a ELIANE veio me perguntar o que a ADRIANA havia respondido e eu contei a ela. A ELIANE afirmou que ela havia desculpado a ADRIANA quando ela foi falar. No final da aula a LUÍSA pediu para a ADRIANA ficar de bem da ELIANE e pedir desculpas. Elas deram-se os dedinhos e ficaram amigas novamente.

O episódio anterior foi categorizado como “Disputa de amigos”, porque percebemos que as crianças não conseguem compartilhar os mesmos amigos em uma interação. Em nossa amostra, esse foi um conflito essencialmente feminino. Selman (1980), ao estudar a evolução da concepção de amizade, já tinha constatado que as crianças pequenas necessitam de provas reiteradas de que a amizade permanece. Isso gera um sentimento de ciúmes entre elas. Nesse conflito, protagonizado por meninas, elas disputam a amizade de ADRIANA, que é admirada por todas do grupo, porque é considerada bonita e está sempre arrumada, cheia de acessórios que a adornam. Na concepção do estágio 0, a amizade é definida em termos físicos, como brincar junto ou ter algum atributo desejável. De acordo com Sinclair (2003), as meninas preferem relações diádicas, fato que explica porque elas disputam tanto as amigas. Diferentemente das outras categorias, esses conflitos de “Disputa de amigos” geralmente têm longa duração, às vezes a aula toda, podendo se estender por alguns dias e causam muitos sentimentos intensos de tristeza, mágoa, frustração, raiva que podem ser verificados pelo choro, pelos olhares tristes em direção ao amigo desejado. São interações em que se evidenciam as implicações significantes, ainda que a nosso ver esse tipo de inferência deva permear todas as situações de conflitos. Por exemplo, certa vez, quando GISELE tirou o colete emprestado por ADRIANA, esta interpretou o gesto como desprezo, só porque GISELE tinha preferido fazer a atividade com outra colega. Tal gesto poderia ter outra implicação para uma menina diferente. Acreditamos que as crianças devem ter a oportunidade de refletir sobre os significados que os atos geradores de conflitos têm para elas e para o par. Esse tipo de intervenção deve auxiliar no desenvolvimento da tomada e coordenação de perspectivas. Como estratégia para conseguir o “objeto” de desejo, as meninas desprezam, fofocam e fazem insinuações. Essas formas de agressão, denominadas por Sinclair (2003) de “encobertas”, são compatíveis com os objetivos sociais

das meninas. Esse tipo de resultado encontra respaldo, também, nas pesquisas de Noakes e Rinaldi (2006) e Crick e Grotpeter (1995), que nos informam que os conflitos das meninas têm por foco a relação, recaindo sobre ciúmes, fofoca e exclusões (RODRIGUES; LICCIARDI, 2012).

A “Disputa de poder” (4,1%) é a próxima categoria que será exemplificada a seguir.

No pátio coberto havia duas mesas de pebolim. Os meninos do 3º ano brincavam com esse jogo. Numa das mesas, JÚLIO e RICARDO eram adversários de ROBERTO e LUCIANO. A todo momento eles divergiam se havia sido gol.

– Gol!! Eles comemoravam.

– Bateu na tabela! gritava nervoso LUCIANO.

Eles se irritavam porque um time não aceitava o “gol” do outro e sempre inventavam alguma desculpa para impedir o ponto do time adversário.

Até que RICARDO e JÚLIO cederam e saíram bravos do jogo, dizendo que “assim não dava para jogar”.

As “Disputas de poder” foram assim denominadas porque as crianças concorrem para mandar, dirigir ou controlar o outro (REDORTA, 2004). As situações mais comuns que englobam essa categoria são: as disputas por liderança, por vencer, pelo desempenho de papéis ou funções. Segundo Redorta (2004), os conflitos de poder visam a busca pelo *status* que é a valorização social. Esse tipo de interação também é bastante estudado por etólogos e sociobiólogos, indicando que o desejo de poder pode estar ligado à preservação da vida. Citando Adler, Redorta (2004) explica que as atitudes de defesa e ataque, próprias desses conflitos, têm fundamento na consciência de que o valor do ser humano está atrelado a uma concessão social, isto é, sentimo-nos valorizados a partir da avaliação alheia. Além disso, o homem se sente ameaçado e por isso necessita defender seus recursos. (REDORTA, 2004).

Tanto no episódio anterior quanto nos seguintes, poderemos constatar essa necessidade de domínio e busca do próprio valor, expressa pelo desejo de vencer ou de desempenhar as funções mais desejadas ou valorizadas socialmente. Verificamos no evento anterior que os meninos divergem a respeito da pontuação do jogo. Eles não estão preocupados em assegurar que as regras sejam realmente cumpridas ou que haja alguém para auxiliá-los a tirarem as dúvidas sobre a ocorrência ou não do “gol”. Algumas vezes, observamos que eles buscavam um aliado que reforçasse sua condição de “ganhador”. Em

um episódio, os alunos perguntaram para mim, com o intuito de que eu confirmasse que um deles havia vencido a corrida. Para muitos alunos é importante vencer o adversário e marcar seu *status* no grupo, ser o vitorioso, o mais habilidoso. Observamos diversas vezes quando ROBERTO perdia um jogo, fosse de futebol ou qualquer outro, ele voltava para a sala de aula bastante nervoso e triste, demonstrando o quanto ele valorizava ser campeão. Esses resultados encontram respaldo nos estudos de Noake e Rinaldi (2006) sobre a motivação dos meninos pela busca de dominação.

Outro exemplo de “Disputa de poder” é a concorrência por funções. Ela se refere àqueles confrontos cujo objetivo é o desempenho de algum papel social, tal como, ser o líder do trabalho em grupo ou ser a “mamãe” no jogo simbólico. É possível que tenhamos presenciado poucas vezes esse tipo de conflito porque as propostas em grupo eram raras e não havia momentos em que os alunos podiam escolher atividades. O episódio a seguir, observado no horário do intervalo, é um retrato do que desejamos explicar.

LUCIANO disputa com menino de outra classe quem vai cobrar escanteio:

—Deixa eu, deixa eu!

O outro garoto pegou a bola antes de LUCIANO. Eles demoram com a discussão sobre quem iria cobrar o escanteio e o juiz considerou que houve reversão (a posse da bola passa para o outro time).

LUCIANO gritou chateado:

—Viu!, atribuindo culpa ao outro pela perda da bola.

Eles se afastam e o jogo continua.

Verificamos que os meninos se desentenderam porque ambos almejavam desempenhar a função de cobrar o escanteio, já que isso representava uma vantagem em relação ao outro time. Cada um achava que podia cobrar o escanteio melhor que o outro. Assim como no episódio anterior, parece-nos que esse conflito é a busca por *status*, por ser valorizado dentro do grupo social.

Em seguida, a categoria que se apresenta é a “Exclusão” (3,28%), caracterizada pelo impedimento de outrem na participação das tarefas escolares, brincadeiras e das relações de amizade.

As crianças brincam de pega-pega no intervalo. A NATÁLIA diz a GISELE que a VANESSA está chorando no balanço porque a

GISELE não a deixou brincar com elas. Então, A GISELE vai até a VANESSA e diz:

—Vem, então, não precisa chorar (em tom firme).

Ela responde:

—Não quero mais brincar!

GISELE se afasta.

Consideramos o conflito anterior como de “Exclusão” porque o comportamento que gera a oposição entre as meninas é o fato de VANESSA ter sido impedida de brincar de pega-pega junto das demais. É possível que as motivações que levam uma criança a excluir a outra sejam diversas: mágoas causadas por conflitos anteriores, preconceito, falta de simpatia, disputa por amigos. Em algumas vezes, as meninas queixavam-se de que eram desprezadas por alguma colega ou amiga. Parece que esse comportamento de demonstrar rechaço pelo outro é uma forma que as meninas encontram de exercer o seu domínio perante o grupo. É como se “desprezando” elas demonstrassem força, poder e tivessem mais controle sobre as relações. Em suas falas, a expressão “ela se sente” ou “ela se acha” era empregada quando alguma menina apresentava um comportamento não verbal (o jeito de andar, a maneira de olhar, a posição da cabeça), que era interpretado pelo grupo como exclusão, como uma forma de expressar que “eu sou melhor, então não a quero perto de mim”, ou de testar o poder sobre os demais amigos, ao excluir alguém, e os demais permanecerem com a criança que rechaçou. Essas interações são permeadas por indiretas e com um rico emprego de elementos não verbais, que as tornam mais veladas do que os demais conflitos e mais difíceis de serem identificadas. Entendemos que esse tipo de desavença, mais frequente nas interações envolvendo meninas, pode ser denominado de “relacional” conforme indicam alguns estudos (CRICK; GROTPETER, 1995; NOAKES; RINALDI, 2006).

Observamos, também, entre as garotas, muitas demonstrações de afeto. Certa vez uma delas escreveu as letras iniciais do nome da amiga nas próprias unhas, com caneta hidrocor. A outra, para retribuir o carinho, fez o mesmo. Era comum, ainda, elas trocarem correspondências com desenhos de corações e outros temas. Essas intensas trocas afetivas têm repercussão, depois, nas situações de conflitos. Como as meninas compartilham mais intimidades e expressam mais afetividade, quando as desavenças ocorrem, sentimentos de mágoa, decepção e raiva são intensos, podendo gerar o rompimento da relação (SINCLAIR, 2003), o que ocorria com frequência. Isso é compatível com a concepção unilateral de amizade do estágio 1 (SELMAN, 1980). De acordo com o autor, esse tipo de relação é finalizada sem que seja considerado o desejo da outra parte. Choro e tristeza

acompanhavam esses episódios, mas logo os laços se reestabeleciam, normalmente acompanhados pelo ritual de “darem-se os dedos”. Em nossos dados, das quatro ocorrências, três foram protagonizadas por meninas, sugerindo haver a influência do gênero nesse tipo de conflito.

Incluímos no item “Outros” as categorias de causas dos conflitos que foram pouco frequentes, a saber: “Delação” (2,46%), “Acusação Duvidosa” (1,7%), “Agressão física”, “Agressão verbal”, “Súplica ignorada”, “Violação de regra” e “Trapaça”, todas elas com 0,82% de frequência, isto é, com uma ocorrência.

Chamamos de “Delação” os conflitos causados pelo fato de um aluno denunciar à professora a desobediência a uma regra por um colega de classe. O denunciante diz presenciar a violação, mas não participa desta, nem se envolve. O denunciado, então, reagia opondo-se ao denunciante, uma vez que ele poderia prever que seria punido em consequência de sua falta. Menin (1996) e Vinha (2000) constataram que, em ambientes autoritários, a delação entre os alunos é um ato bastante corriqueiro e, geralmente, alimentado pelas reações do professor. A atitude docente de “dar ouvidos” ao delator só reforça a heteronomia, isto é, a concepção de que a fonte das regras é a autoridade e não o acordo coletivo. Em ambientes nos quais as normas de convivência são construídas com os alunos a partir da necessidade, as crianças desenvolvem um senso de comunidade e se corresponsabilizam pelo seu cumprimento (VINHA, 2000). O evento abaixo nos fornece uma amostra do que seja a categoria ora em análise.

IVAN muda de lugar para sentar-se ao lado de ROBERTO, o que não é permitido pela professora. RICARDO conta para a docente e o LUCIANO intervém dizendo:

—Mudou mesmo de lugar!

IVAN reage:

—Fica quieto! - olhando para os dois.

A professora diz que só por hoje ele pode mudar. IVAN olha, sorrindo e desafiando o RICARDO. O conflito termina.

Nessa classe é regra que os alunos se sentem sempre no mesmo lugar, determinado pela docente. Porém, sempre que possível essa norma é descumprida, pois as crianças querem ficar perto dos amigos ou, simplesmente, experimentar outros lugares.

Ao ato de atribuir a alguém a transgressão a uma regra da sala ou da escola, ou ainda, a normas de boa convivência, sem ter certeza, somente baseado em indícios, chamamos de “Acusação duvidosa” (1,7%). Apresentamos a seguir um exemplo desse tipo de conflito.

Na correção da atividade, realizada coletivamente, CARLOS diz que a resposta de MARIANA está igual à dele. A professora fala:

—Então você copiou!

Ele responde:

—Eu não, foi ela!

—Eu não, seu idiota!, diz a MARIANA.

O conflito termina.

Já a “Súplica ignorada” (0,82%) refere-se aos comportamentos de ignorar ou recusar o pedido insistente de uma das partes da interação, como por exemplo, quando uma das crianças deseja muito uma brincadeira, mas o par se nega ou ignora.

GLÁUCIA pediu a JÚLIO para que ele a ajudasse na lição de Matemática e ele disse:

—Não!

Ela insiste algumas vezes:

—Por favor, vai!

Ele balançava a cabeça negativamente. Então, ela virou para a frente, desistindo. Quando perguntei a ele o porquê da negativa, ele respondeu que estava fazendo o dele. Logo depois, a GLÁUCIA me disse que conseguiu fazer sozinha.

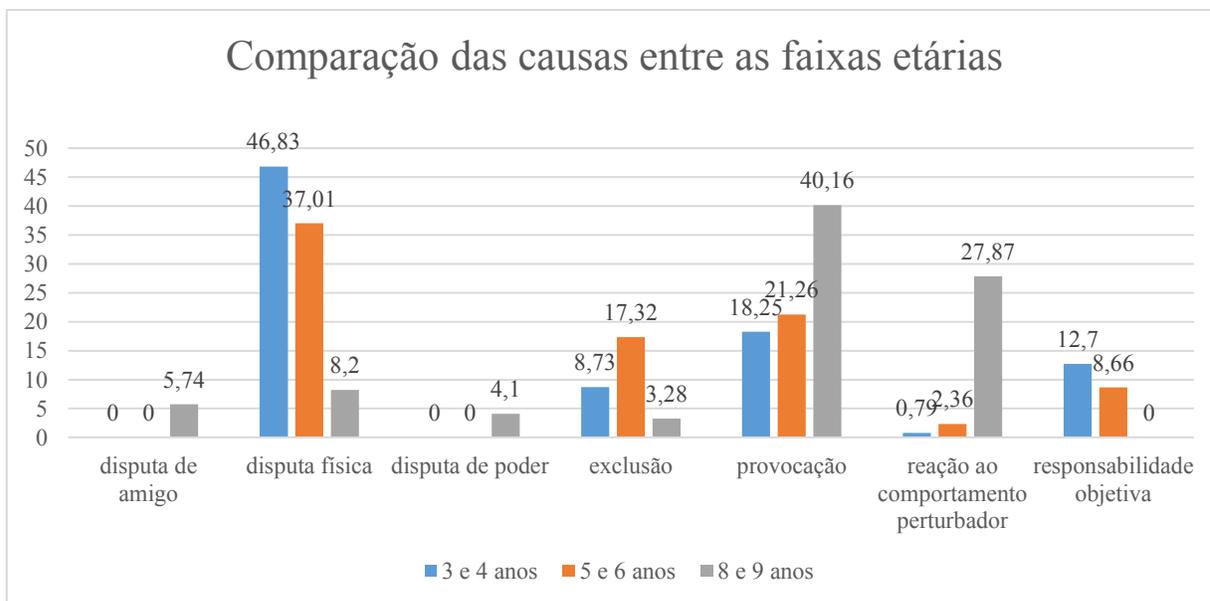
A “Violação de regra” (0,82%) foi assim denominada quando a causa é a desobediência a uma norma imposta pela professora, como realizar as tarefas, permanecer sentado, fazer fila etc. Nessa classe, as regras não eram fruto de um acordo coletivo e algumas delas eram abusivas, porque visavam apenas o controle e a obediência e não respeitavam as características da faixa etária dos alunos (VINHA, 2000, 2003). Os “combinados”, quando ocorriam, na verdade eram marcados por imposições veladas por meio de conversas que visavam convencer os alunos a acatarem a regra. A docente parecia acreditar que estava negociando com os alunos, mas não era o que acontecia. O processo de elaboração de regras é importante para que as crianças compreendam que elas organizam os trabalhos, regulam a convivência e nos auxiliam a resolver conflitos. Quando os alunos participam ativamente da construção das normas da classe e da escola, tendem a legitimá-las. Devido à qualidade do desenvolvimento moral das crianças dessa faixa etária, colocamos em uma categoria diferente a “Trapaça” (0,82%). Como a relação entre pares é baseada na cooperação, cuja característica é a simetria na relação, há um senso maior de justiça, de solidariedade e de necessidade de seu cumprimento (PIAGET, 1932-1977). A

necessidade de socialização obriga a criança a descentrar-se, a colocar-se no lugar do outro, enfim, ao respeito mútuo. Por isso, consideramos que é diferente violar uma regra imposta de uma que é acordada pelo grupo.

Em suma, constatamos, por meio desses 116 episódios, que, em nossa amostra, constituída por crianças de oito a nove anos, as principais causas de desavenças foram a “Provocação” e a “Reação ao comportamento perturbador”. Nossos resultados foram semelhantes aos que encontraram diversos estudos a respeito da “Provocação”, porém, a segunda categoria mais frequente foi encontrada em apenas um estudo (LAURSEN, 1995). Na extensa revisão de literatura que realizamos, não localizamos pesquisas que detalhassem as causas dos conflitos entre as crianças.

A intensa frequência da “Provocação” mostra-nos seu papel socializador e de diversão, como constataram outros estudos (KELTNER *et al.*, 2001; SHAPIRO; BAUMESTEIR; RESSLER, 1991). Além disso, é uma forma de o provocador “fazer-se notar” perante o grupo, alertando-nos para a necessidade que todo o ser humano possui de sentir-se valor (TOGNETTA, 2009). A “reação ao comportamento perturbador” indica as dificuldades de considerar as intenções de autorregulação em situações de relação não próximas, bem como a presença dos resquícios de responsabilidade objetiva. Portanto, é uma causa de conflito que reflete bastante as características do desenvolvimento da criança. Ora, se partimos do pressuposto de que as características do desenvolvimento interferem na vivência dos conflitos entre as crianças, seria lógico afirmar que haveria diferenças nas causas das desavenças entre a primeira infância e a infância. E, de fato, encontramos algumas particularidades interessantes em cada faixa etária. Passaremos agora a comparar as causas dos conflitos entre as crianças de três e quatro e de cinco e seis anos, nossos participantes da pesquisa de Mestrado e entre os sujeitos de oito e nove anos, nossos participantes atuais. A figura 2 apresenta essas comparações.

Figura 2: Comparação das causas dos conflitos entre as faixas etárias



Aos três e quatro anos, os conflitos tiveram como causas principais: a disputa física, a provocação, a responsabilidade objetiva e a agressão física ($P < 0.001$). No grupo etário seguinte, cinco e seis anos, as categorias apresentaram-se nesta ordem: disputa física, provocação, exclusão e responsabilidade objetiva e, finalmente, no último grupo a ser comparado, oito e nove anos, temos o que segue: provocação, reação ao comportamento perturbador, disputa de amigo e disputa por poder, como já discutido. O teste exato de Fischer, ao comparar a frequência das causas nas três faixas etárias, encontrou diferenças significativas para agressão física aos três anos e exclusão aos cinco anos ($P < 0.001$). Já a disputa física e a responsabilidade objetiva são mais frequentes nos participantes mais novos em comparação com as crianças de oito e nove anos ($P < 0.001$). Tais resultados estão em consonância com os achados de Fríoli (1998), Magalhães (1995), Selman (1980) e Selman e Schultz (1990), sobre a disputa ser a causa mais frequente de conflitos entre as crianças mais novas. Grana (2011) encontrou a disputa como sendo uma interação de destaque entre bebês de até 15 meses. Tal achado, confirma que as causas dos conflitos têm uma gênese e que suas raízes já se encontram no período sensorio motor. A reação ao comportamento perturbador, a disputa de amigo e a disputa de poder são causas mais frequentes nas crianças mais velhas, em comparação com as mais novas.

A provocação, apesar de ser frequente em todas as faixas etárias da nossa amostra, vai se tornando predominante com o avanço da idade. Vejamos os resultados do estudo estatístico a seguir, na tabela 2.

Tabela 2: Frequências das causas dos conflitos entre as três faixas etárias

Causa	Idade			Total	
	Frequência				
Col	Pct	,3-4	,5-6	,8-9	
AD		0	0	1	1
		0.00	0.00	0.82	
AF		7	4	1	12
		5.56	3.15	0.82	
AV		2	1	1	4
		1.59	0.79	0.82	
DA		0	0	7	7
		0.00	0.00	5.74	
DF		59	47	10	116
		46.83	37.01	8.20	
DL		0	0	3	3
		0.00	0.00	2.46	
DP		0	1	5	6
		0.00	0.79	4.10	
EX		11	22	4	37
		8.73	17.32	3.28	
PR		23	27	49	99
		18.25	21.26	40.16	
RD		1	3	34	38
		0.79	2.36	27.87	
RO		16	11	0	27
		12.70	8.66	0.00	
OUTRAS		7	11	7	25
		5.56	8.66	5.74	
Total		126	127	122	375

TESTE EXATO DE FISHER: **P<0.001**

O que essas frequências nos mostram?

O primeiro fato que nos chama a atenção é para o foco do conflito. Os mais novos (três a seis anos) parecem ter como objetivos principais a conquista do espaço físico, representado pela posse de objetos e espaço, como já havia encontrado Dawe (1934). Esse aspecto parece-nos ser fortemente influenciado pelas características do desenvolvimento geral da criança, tanto que esse resultado foi encontrado pela autora há alguns anos e em outras culturas. A primeira infância foi descrita por Piaget (1964-2006) como o início da socialização e do aparecimento dos primeiros sentimentos interindividuais, como a simpatia e o respeito unilateral. Embora a criança já tenha consciência da sua existência como um ser diferenciado do meio e que, portanto, as relações sociais comecem a se desenvolver, o pensamento infantil, ainda egocêntrico, não encontra saídas para resolver o problema relativo à posse de objetos e espaços. A questão é tratada pela criança pequena em termos

de ganhar ou perder. De acordo com Piaget (1964-2006; 1998), as relações sociais de respeito mútuo vão contribuir para que o egocentrismo seja minimizado e, portanto, que a cooperação seja possível. Além disso, destacamos que a falta de conservação também se manifesta em relação à propriedade dos objetos, gerando dúvidas na criança se o objeto é de quem primeiro o encontrou ou do proprietário efetivo. Assim, aos oito anos, com os avanços gerais do desenvolvimento, a disputa física, apesar de ainda existir, já não é mais um problema difícil de ser manejado pelas crianças. Porém, outras questões surgem com a socialização e uma delas é o “degrau ocupado na hierarquia social”: ser o melhor amigo, o melhor jogador, a mais bonita e, assim, obter o controle de um lugar mais complexo, a vida social (DAWE, 1934). A provocação, tão frequente em nossos participantes mais velhos, cumpre um pouco esse papel ao comunicar valores, padrões de comportamentos esperados e obter a atenção do outro. O elemento humorístico da provocação torna o seu agente popular dentre os demais e, portanto, com mais poder. Poder (REDORTA, 2004) e controle (SELMAN *et al.*, 1986) são elementos sempre presentes nos conflitos interpessoais.

A maior frequência da agressão física aos três anos, em comparação com as demais faixas etárias, é coerente com a impulsividade característica das crianças pequenas e também se explica devido à incapacidade de antecipar as consequências dos atos e de identificar ou refletir sobre os efeitos psicológicos gerados nos envolvidos.

Já a exclusão foi maior aos cinco anos e somente nesse período etário. Poderíamos afirmar que o aumento dessa causa de conflito refletiria o desenvolvimento do sentimento de antipatia, mas por que não permanece aos oito anos e simplesmente desaparece aos 11 anos (MARQUES, 2015). Nossa hipótese é a de que como a exclusão é evidente e reprimida pela autoridade, ela passa a fazer parte de outros conflitos, como a provocação e a disputa de amigos, tornando-se, portanto, mais velada e difícil de ser identificada. Então, se no início do desenvolvimento a exclusão é mais aparente, à medida que as crianças vão percebendo as expectativas e os comportamentos socialmente desejáveis ela se torna um sofisticado elemento integrante de outros conflitos. A provocação pode ser uma forma de excluir, assim como pode ser um elemento para a prática de *bullying*. Como afirma Killen e Rutland (2013), as crianças já percebem que as pessoas podem ser incluídas em grupos diferentes, o que favorece a formação de preconceitos. Ainda segundo essas autoras, uma boa forma de combater isso é oferecer aos alunos a oportunidade de conviver com pessoas de culturas diferentes. Essa conclusão das autoras nos evidencia o valor do contexto e das relações sociais para o desenvolvimento. Selman *et al.* (1986) já havia enfatizado a importância de se considerar as variáveis contextuais na análise dos conflitos, tais como o tipo de relacionamento e o clima escolar (SELMAN, 2011). E, de fato, encontramos no

presente estudo algumas diferenças nas vivências dos conflitos que se referiam ao contexto. Uma delas foi relativa à reação ao comportamento perturbador, mais frequente nas crianças mais velhas (oito a nove anos). A reação ao comportamento perturbador tem um caráter de impulsividade, que é mais difícil de ser controlada quando é vivenciada com um par que não é amigo. Desvela, portanto, a intolerância das crianças em face de um comportamento que incomoda, mas que não é grave. Parece-nos que a reação ao comportamento perturbador guarda semelhanças com a responsabilidade objetiva, que decai consideravelmente nos participantes do Ensino Fundamental I. Consideramos como responsabilidade objetiva os conflitos causados por atitudes não intencionais que causavam dor, incômodo no outro. Nas crianças pequenas, o principal exemplo são os conflitos surgidos nas “lutinhas” ou quando uma criança esbarra na outra, sem querer, causando algum dano. Chamamos esse tipo de conflito de responsabilidade objetiva justamente porque as crianças pequenas não consideram como importante a avaliação das intenções como elemento atenuante. Não é claro se são capazes de identificar a intenção ou não. De acordo com Selman (1980), as crianças mais novas ainda não consideram as dimensões subjetivas dos conflitos. O mesmo não se pode afirmar com relação aos participantes de oito e nove anos que, apesar de já terem condições de inferir as intenções alheias, não as consideram como elemento importante na avaliação do conflito. Devido a essas diferenças sutis, mas que indicam uma evolução importante nas concepções das crianças, preferimos utilizar outra categoria, a reação ao comportamento perturbador, para classificar tais conflitos.

As escolas americanas do estado de Massachusetts preocupam-se com o ensino de habilidades sociais e emocionais (Social Emotional Learning) desde a Educação Infantil, conforme a orientação governamental²⁰. Os distritos são orientados a escolherem, com base em um guia publicado no site oficial do Departamento de Educação do Estado, um programa a ser desenvolvido nas escolas. Nesse guia²¹ há diversas orientações para a seleção do melhor programa, bem como um resumo das características e da estrutura de 23 programas educacionais, bem como os seus resultados avaliados por pesquisas científicas. Nas escolas que visitamos no nosso Estágio de Doutorado Sanduíche (PDSE), a polidez era valorizada e ensinada de maneira sistemática, bem como outras habilidades psicossociais. Chamou-nos a atenção, também, que tais programas trabalham, deliberadamente, com a

²⁰ Guidelines on Implementing Social and Emotional Learning Curricula. Disponível em <http://www.doe.mass.edu/frameworks/>. Acesso em 14/11/2014, 23h30

²¹ 2013 Casel Guide – Effective Social and Emotional Learning Programs. Disponível em www.casel.org Acesso em 14/11/2014, 23h.

reflexão sobre conflitos como a provocação e a reação ao comportamento perturbador, por exemplo. Como a reação ao comportamento perturbador envolve a intolerância e o emprego de estratégias físicas e impulsivas, acreditamos que nossos participantes de oito a nove anos já teriam condições de agir melhor. Temos por hipótese de que a incidência expressiva dessa causa de conflito é uma característica cultural e que um bom clima escolar poderia interferir de modo positivo (FERRÁNS E SELMAN, 2014).

Realizamos, ainda, outro estudo considerando as três faixas etárias, fazendo uma comparação entre gêneros, uma vez que percebíamos, nas observações, que havia diferenças a serem consideradas. A análise estatística evidenciou que, em algumas causas, houve diferenças significativas.

Destacamos, em primeiro lugar, as relações entre gênero e provocação. As provocações intersexuais foram, significativamente ($P < 0.001$) mais frequentes (30,30%) do que as interações envolvendo somente os meninos (28,33%), e estas, por sua vez, foram mais recorrentes do que as provocações das meninas (11,67%). A tabela 3 apresenta esses resultados:

Tabela 3: Causas e sexo

Causa	Sexo			Total
	Col	Pct	Frequência	
	MASCULINO	FEMININO	INTERSEX	
DA	0	7	0	7
	0.00	11.67	0.00	
DF	65	15	36	116
	36.11	25.00	27.27	
EX	13	16	8	37
	7.22	26.67	6.06	
PR	51	7	40	98
	28.33	11.67	30.30	
RC	12	5	20	37
	6.67	8.33	15.15	

TESTE EXATO DE FISHER: $P < 0.001$

Cabe informar que a tabela anterior apresenta, somente, alguns resultados principais, a fim de facilitar a leitura. O estudo estatístico completo pode ser verificado no ANEXO B.

Faz-se necessário lembrar que as porcentagens da tabela anterior englobam as provocações das três faixas etárias pesquisadas.

Ao analisarmos os episódios de provocação intersexual constatamos que, em geral, os meninos iniciavam essas interações. Estudos como o de Barnett *et al.* (2004) e Conoley

et al. (2007) concluíram que os meninos são mais provocadores do que as meninas, confirmando os nossos achados.

Vejam um exemplo de provocação intersexual:

*WILLIAN chama NATÁLIA de tampinha, baixinha. Ela retruca:
—Para, WILLIAN! Vou contar para a professora! Idiota!
ROBERTO diz a NATÁLIA que estou olhando. Eu disfarço. Ela olha desconfiada para mim. A interação cessa.*

Segue, agora, um exemplo de provocação entre meninos:

*VINÍCIUS diz:
—Professora, o Guilherme está jogando papel em mim!
A professora chama a atenção de Guilherme que abaixa a cabeça e sorri "sem graça".*

E, finalmente, em somente um caso presenciamos provocações entre meninas. Nossos resultados vão ao encontro do que outros estudos também verificaram: há uma influência do gênero tanto nas causas dos conflitos (CRICK; GROTPETER, 1995; NOAKES; RINALDI, 2006) como nas maneiras como eles são resolvidos (BRAGA; CELENTE, 2011; OHBUCHI; FUKUSHIMA; TEDESCHI, 1999; SHANTZ e HARTUP, 1992). Alguns autores consultados (FINCO, 2003; LEME, 2004b; MORENO, 1999) defendem que essas diferenças são resultado da socialização, porém Maccoby (2001) discorda dessa tese porque, ao revisitar diversos estudos sobre o assunto, constatou que nem todos encontraram formas diversas de educação de meninos e meninas. Embora a autora não negue o papel da socialização, ela acredita que a cultura infantil tem suas características próprias e que possui alguns aspectos sexistas. Contudo, como já foi salientado por (SHAPIRO, BAUMEISTER E KESSLER, 1991), a provocação é uma forma de estabelecer o *status* de dominante, dentre outras funções. O fato de os meninos iniciarem-na, na maior parte das vezes, faz-nos pensar que o controle desse espaço social é geralmente exercido por eles. Trata-se de uma construção social e, portanto, de gênero. Verificamos que, na escola observada, os estereótipos relativos aos sexos não eram problematizados e a separação entre meninos e meninas era uma prática comum. Com certa frequência, presenciávamos professores e funcionários afirmando “as meninas dessa classe estão piores do que os meninos”, ou ainda, “as meninas estão mais agressivas do que os meninos”, como se o conflito e a agressão fossem prerrogativas masculinas. Isso não quer

dizer que as meninas não exerçam alguma forma de poder social (AUAD, 2006), mas a frequência e a forma dessa manifestação são diferentes, justamente devido às interpretações sociais do que é adequado ou não para cada sexo. As meninas buscam exercer o poder dentro das relações diádicas e mais íntimas, e os meninos, num contexto maior. Isso nos parece coerente com o papel destinado à mulher ao longo da História, mas que vem sofrendo alterações. Acreditamos que essas novas representações da mulher causem impacto, também, no modo como elas resolvem e vivem os conflitos. Talvez, por isso, a presença daquelas falas comparativas dos professores e funcionários sobre o comportamento das meninas. Parece-nos que essa relação entre gênero e conflitos exige investigações mais aprofundadas, o que contribuiria para o acalorado debate sobre o tema.

A disputa física também foi uma causa de conflito protagonizada, significativamente ($P < 0.001$), mais pelos meninos, conforme já foi apresentado na tabela 3.

Em resumo, encontramos que as principais causas de conflitos entre as crianças de três e quatro anos e de cinco e seis anos são disputa física, provocação, responsabilidade objetiva, enquanto que nos participantes de oito e nove anos são a provocação, a reação ao comportamento perturbador, a disputa física e a disputa de amigo. Há variação nas causas dos conflitos quando comparamos os três grupos etários por nós estudados, e aos três anos a agressão física é mais frequente do que nas demais idades. Aos cinco anos, a exclusão é mais reiterada, e aos oito e nove anos temos que a provocação e a reação ao comportamento perturbador se destacam, nessa ordem. Concluímos que essas diferenças indicam a mudança no exercício do controle do espaço físico para o social. Encontramos, também, diferenças de gênero na vivência desses conflitos, sendo que as meninas exercem o poder dentro das relações diádicas e os meninos em situações mais coletivas.

Investigamos até aqui o que causa as desavenças entre os nossos participantes. Agora, voltaremos nosso olhar sobre o modo como eles buscam restabelecer o equilíbrio abalado com a oposição. As estratégias variam? Em caso afirmativo, qual é a natureza dessa mudança? Haveria diferenças entre meninos e meninas? Iremos em busca dessas respostas no próximo item.

5.1.2. As estratégias de resolução de conflitos

Denominamos de estratégias de resolução de conflitos os meios que os sujeitos empregam para cessar a oposição e atender as suas necessidades pessoais (SCHULTZ, YEATES e SELMAN, 1989), restabelecendo, assim, o estado de equilíbrio abalado. Para realizar a categorização desses dados, identificamos as estratégias que cada oponente utilizou. Na maior parte das vezes, essas interações eram diádicas, mas pudemos constatar alguns episódios em que três ou quatro indivíduos estavam envolvidos na mesma interação conflituosa, não se caracterizando, ainda, em desavenças entre grupos. Em apenas 4,6% dos conflitos houve a intervenção de um terceiro, que visava separar a briga, tomar partido, defender a vítima ou sugerir um revezamento. Em apenas um episódio o terceiro interferiu a fim de dar continuidade à provocação. Era comum, também, um único sujeito empregar mais de uma estratégia, em geral, de categorias diferentes, dada a ineficiência do emprego da primeira. Após essa fase de identificação, procedemos à classificação das estratégias baseando-nos nos estudos de Selman (1980), Schultz, Yeates e Selman (1989) e Selman e Schultz (1990), e nos nossos estudos anteriores (LICCIARDI, 2010). Não encontramos categorias diferentes daquelas analisadas entre os sujeitos mais novos, porém houve uma ampliação do repertório de estratégias unilaterais e de estratégias cooperativas. O Quadro 3 apresenta essas categorias. Essas estratégias refletem a capacidade de tomada e coordenação de perspectiva do sujeito e estão apresentadas em ordem hierárquica de complexidade.

O Quadro 3, “Categorias das estratégias dos episódios de conflito”, apresenta na primeira coluna as características do desenvolvimento com relação a concepção de conflito. Em seguida, a categoria de estratégias predominantes decorrentes dessa concepção e desenvolvimento. A terceira coluna conceitua a estratégia e traz exemplos da forma como pode ser manifestar.

Quadro 3: Categorias das estratégias de resolução dos episódios de conflitos

Características do desenvolvimento	Categorias	Descrição
As estratégias empregadas parecem indicar que o sujeito concebe o conflito como interação física e não como uma discordância de opinião ou interesses opostos. Não há consideração da perspectiva alheia, nem dos efeitos psicológicos gerados nos envolvidos com o conflito. Os objetivos dos sujeitos concentram-se mais no controle do espaço físico do que na manutenção do relacionamento.	Estratégias físicas e impulsivas (FI)	São ações físicas ou verbais, momentâneas carentes de reflexão, marcadas pela impulsividade. Ex.: insultar (impulsivamente), gritar, chorar, chutar, bater, fugir, afastar-se, mudar de atividade, obedecer automaticamente, não interagir.
As estratégias empregadas decorrem da crença de que o conflito é essencialmente sentido por uma parte e causado por outra. Todavia, essa compreensão parece se aplicar apenas a um dos envolvidos. A busca é pelo controle do espaço social, por meio da mudança do comportamento do outro e não de seus sentimentos ou pontos de vista. Além dos efeitos físicos das estratégias, os psicológicos ou subjetivos também passam a ser importantes, porém apenas para um dos envolvidos. A mutualidade não é ainda considerada. O sujeito ainda não tem consciência de que a ação de reparar envolve a coordenação do ato (objetividade), com a intenção (subjetividade).	Estratégias unilaterais	São ações predominantemente verbais, visando ao controle do outro pelo uso do poder e não pela negociação. São empregadas falas impositivas, expressão impositiva, breves justificativas e sugestões. A estratégia de reparação não corresponde a real intenção do sujeito. Ex.: comando, justificativa do motivo, ficar emburrado, recuo (diante de uma intimidação), ameaça irônica, disputa verbal (reagir a algo de forma semelhante, devolvendo a ofensa ou a demanda recebida), objeção (negação), insulto (refletido), súplica, provocação, aliciamento, chantagem, desdém, ameaça, desafio, retirada de afeto, subornos de afeição, terceirização do conflito (desejo que o outro tome partido a seu favor e resolva o conflito unilateralmente), ignorar (fingimento de indiferença), dissimulação, reparação pela possibilidade de regulação externa, ironia, obediência submissa, sedução, delação, represália (ação que demonstra insatisfação), acusação.
As estratégias empregadas parecem indicar que os sujeitos reconhecem que	Estratégias	São ações predominantemente verbais, que visam convencer o

<p>as partes participam psicologicamente no conflito e, por isso, buscam engajar-se no reestabelecimento do equilíbrio. Além de considerar os efeitos psicológicos das estratégias para os envolvidos, a real intencionalidade da outra parte é um elemento importante a ser ponderado. Assim, a resolução satisfatória pressupõe a concordância mútua, embora ainda haja uma tentativa, ainda que fraca, de defender o próprio ponto de vista. A resolução é recíproca, mas pontual, conflito por conflito.</p>	<p>cooperativas</p>	<p>outro a acatar uma ideia para fazer o que se deseja ou a reparar um dano. Há uma preocupação em modificar não apenas o comportamento do outro, mas também seus sentimentos ou interesses.</p> <p>Ex.: sugestão de revezamento da posse de um objeto, sugestão de brincadeira ou de outra pessoa para brincar, justificativa para a ação baseada em uma regra ou orientação do adulto, argumentação, apelo para que o outro se coloque em seu lugar, reparação sincera (pedir desculpas, dizer que o ato danoso não se repetirá, dizer que foi sem intenção), revide bem humorado, esquiva, sedução (intenção de mudar o sentimento, reconquistar, atrair de modo astucioso), busca de aliados visando o convencimento, render-se (cede, sujeita-se em nome de algo maior), reivindicar (fazer valer a justiça, reivindicando a regra), acatamento (aceitação de ordem, regra ou sugestão, como manifestação de respeito ou consideração).</p>
--	---------------------	--

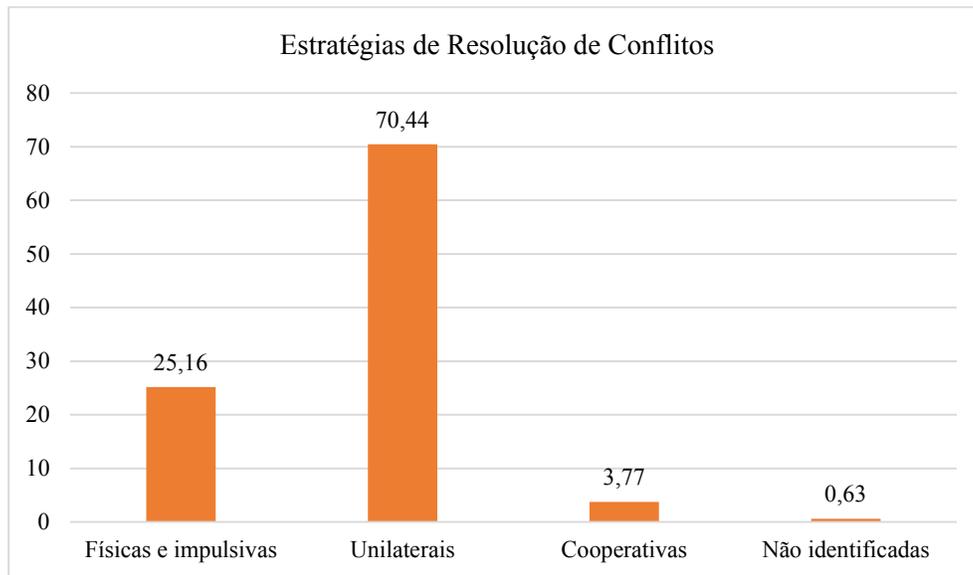
Fonte: Marques, Oliveira, Silva, Vinha. Causas, estratégias e finalizações dos conflitos entre alunos de 3 a 14 anos. Relatório não publicado. Campinas, 2014.

Embora as 3 categorias explicitem uma condição de busca de satisfação dos próprios interesses – indicando, ainda, uma limitação na coordenação e tomada de perspectiva -, níveis de evolução podem ser identificados (SELMAN; BYRNE, 1974; SELMAN, 1980). Ressalta-se, contudo, que as estratégias estão relacionadas ao desenvolvimento, porém, no processo de construção, as estratégias se integram. Assim, crianças mais velhas, adolescentes ou mesmo adultos podem empregar determinadas estratégias mais elementares, mesmo tendo condições de usar outra mais evoluída. Todavia, o contrário não ocorre. A criança é incapaz de empregar uma estratégia mais evoluída do que o seu desenvolvimento permite. Destaca-se também, que, muitas vezes, o tipo de

conflito ou a busca pela adaptação às características do ambiente podem fazer com que o sujeito utilize com frequência estratégias menos evoluídas do que teria condições.

Depois da categorização, quantificamos as vezes em que cada estratégia esteve presente no conjunto de dados, para que pudéssemos, então, realizar as comparações necessárias. Contabilizamos as estratégias empregadas por todos os sujeitos nos 125 episódios de conflitos, obtendo o total de 318 (100%). Os dados referentes ao emprego das estratégias foram distribuídos em três categorias, conforme apresenta a Figura 3.

Figura 3: Frequência das estratégias de resolução de conflitos das crianças de 8 e 9 anos



Salientamos que a quantidade de estratégias é superior a de conflitos (318), uma vez que em várias interações foram empregadas mais de uma forma de resolução. A categoria mais frequente foi a das “Unilaterais” (70,44%), seguida das “Físicas e impulsivas” (25,16%) e, por último, as de “Cooperativas” (3,77%). Explicaremos, a seguir, cada uma dessas estratégias, por ordem hierárquica de complexidade, para que a gênese fique mais evidente. As estratégias denominadas de “Físicas e impulsivas” (FI), com 25,16%, ou 80 ocorrências, revelam a concepção de que o conflito é físico e momentâneo. Isso significa que a criança não considera as intenções e os sentimentos envolvidos, apresentam muitas dificuldades para identificar os efeitos psicológicos de tais estratégias, bem como acredita que só existe o conflito quando os sujeitos estão interagindo fisicamente. Soma-se a essa concepção a dor psíquica causada pelo desequilíbrio do conflito; um meio bastante comum

para cessar a oposição é a fuga. Geralmente, a motivação básica dessas crianças é conseguir o objeto desejado, ainda que isso traga prejuízos para a relação de amizade, que também é um conceito momentâneo para esses indivíduos, pois amigo é aquele que “brinca junto” (SELMAN, 1980; TORTELLA, 1996). Nesse sentido, Rose e Asher (1999) constataram a existência de relação entre os objetivos dos sujeitos e o tipo de estratégia escolhida para resolver os conflitos. Quando o intuito é preservar o relacionamento, os indivíduos empregam mais estratégias de acomodação e compromisso, mas quando esse interesse é inexistente, eles empregam mais estratégias egocêntricas e hostis. Em relação a isso, Selman (2003) constatou que os objetivos estão também relacionados com o significado pessoal que se atribui ao conflito, isto é, aos valores envolvidos e à história de vida (SCHULTZ, SELMAN e LA RUSSO, 2005) que, por sua vez, sofrem influência do estágio de desenvolvimento. Outro aspecto relativo à afetividade é que as crianças que utilizam essas estratégias possuem uma dificuldade, característica também do estágio de desenvolvimento em que elas se encontram, de controlarem suas reações impulsivas que podem se manifestar por meio de reações consideradas “agressivas” ou, de modo oposto, “submissas”. Por isso, foram inseridas na mesma categoria estratégias que aparentemente são antagônicas, tais como “bater” e “não interação” (ignorar o conflito). Apesar de a manifestação ser diferente, elas revelam o mesmo grau de impulsividade e de tomada de perspectiva. Esses indivíduos acreditam na existência de um único ponto de vista: o próprio, por isso é tão difícil para eles aceitarem que um colega pode desejar o mesmo brinquedo que o seu. As estratégias visam, então, à imposição do próprio desejo por meio de ações físicas, ou a ignorância do desequilíbrio causado pelo conflito, não interagindo. O exemplo a seguir retrata uma estratégia impulsiva.

A professora orienta os alunos a escolherem um gibi para ler, após o término da atividade do livro didático. WILLIAN e VIVIANE se interessam pela mesma revistinha e ambos tentam pegá-la. WILLIAN empurra VIVIANE dizendo:

—Sai daqui!

VIVIANE se justifica:

—Eu ia pegar esse (gibi)!

Ele fica com o gibi e VIVIANE se afasta para buscar outro.

Verificamos nesse evento que, para obter o objeto almejado, WILLIAN emprega uma estratégia física e impulsiva, que é empurrar, acompanhada por um comando. VIVIANE defende timidamente seu desejo, mas não persevera e se submete saindo de cena.

Podemos, então, constatar nesse episódio os dois tipos de estratégias físicas e impulsivas, que Selman e Schultz (1990) denominaram de “transformadora do outro” e “transformadora de si”. A primeira visa a modificação do comportamento alheio, e foi utilizada por WILLIAN. Já a segunda, “transformadora de si”, retrata comportamentos de adequação ao par, que foi a escolhida por VIVIANE. Geralmente, o “transformador de si” não resiste à força de seu oponente. Vejamos outro exemplo dessa categoria.

Na aula de Educação Física, os alunos jogam basquete. LUCIANO e WILLIAN são adversários. Eles começam a discutir e se empurram. O professor manda que parem de se empurrar e WILLIAN diz ao professor que LUCIANO esbarrou de propósito nele. LUCIANO nega. O professor os separa e o conflito termina.

No episódio anterior, os dois oponentes, LUCIANO e WILLIAN, empurram-se, cada um com sua motivação: LUCIANO se defendia do ataque de WILLIAN que, por sua vez, atribuiu má intenção à atitude de seu colega. De acordo com Crick e Dodge (1994), há uma relação positiva entre a atribuição de intencionalidade hostil e o uso da agressão. Parece-nos que, no episódio anterior, além da impulsividade, outra variável que contribuiu para o uso dessa agressão reativa de WILLIAN foi o fato de ele avaliar que LUCIANO esbarrou nele de propósito. Apesar da intervenção do professor, que interrompe o conflito, o jogo prossegue como se nada tivesse acontecido entre ambos.

Nos dois conflitos anteriormente relatados verificamos o quanto esses eventos eram rápidos e não traziam repercussões significativas para a relação de amizade, porque não eram raras as vezes em que os alunos continuavam brincando depois. Esse comportamento das crianças parece demonstrar que o conflito não se conserva, isto é, que eles ainda o compreendem como interação física e momentânea, sem considerar as consequências da desavença para a subjetividade. Embora tenhamos presenciado essa curta duração dos conflitos na amostra como um todo, ao estabelecermos as diferenças entre os gêneros, constatamos que os episódios mais longos ocorriam entre as meninas. Parece-nos que esse resultado está relacionado com a característica feminina, já anunciada por Sinclair (2003), de preferir relações diádicas e com trocas afetivas mais intensas.

A categoria seguinte foi denominada de “Unilateral” (70,44% ou 224 ocorrências) e compreende comportamentos cujo intento também é impor a própria vontade ao outro. Ela difere da anterior porque as condutas são um pouco mais complexas, demonstrando um grau maior de controle dos impulsos. Contudo, essas estratégias também são coercitivas e evidenciam ainda as limitações da tomada de perspectiva das crianças. Apesar de elas já

terem consciência que o outro possui desejos e ideias diferentes, esses ainda não são levados em consideração, havendo dificuldades para coordená-los. Outra concepção subjacente ao emprego dessas estratégias é que o conflito é definido como tendo essencialmente um culpado e uma vítima. O indivíduo almeja, portanto, modificar o comportamento de seu oponente pelo uso da coerção. Refletem um avanço no desenvolvimento no sentido de que visam ao controle social. Essas estratégias pretendem, assim, fazer com que o outro se submeta, atendendo aos seus desejos e imposições. Caracterizam-se por revide verbal, justificativa, insulto, provocação, aliciamento, chantagem, desdém, ameaça, retirada de afeto, subornos de afeição, terceirização do conflito, visando que o outro tome partido a seu favor e o resolva unilateralmente, fingir indiferença, dissimulação; reparação pela possibilidade de regulação externa, ironia. Seguem alguns exemplos que explicitarão as estratégias mais frequentes. Daremos início pela “terceirização do conflito” (18,75% ou 42 estratégias), que foi a estratégia unilateral mais frequente.

Após o intervalo, ao retornarem para a sala de aula, IRIS chora e conta para a professora que GISELE estava brigando com um menino do primeiro ano, no intervalo, e os “mandando” falar palavrões a IRIS. Essa briga foi decorrente da brincadeira de “Os Vingadores”²², que é um filme de super-heróis.

GISELE diz que ela não precisa chorar. Na classe, GISELE chora, se afasta e nos diz que IRIS não quer ser sua amiga e que nem a ADRIANA e a LUÍSA querem. ADRIANA senta-se ao lado de IRIS. GISELE devolve um colete a ADRIANA que a ignora. Este colete tinha sido emprestado por ADRIANA a GISELE antes do intervalo. Ninguém se incomoda com o choro e o afastamento de GISELE. A GISELE acha que a ADRIANA e a LUÍSA não querem ser amigas dela, mas não tem certeza. Diz que é assim que acontece nessa classe (as meninas tomam partido e não brincam e nem se sentam com a excluída). Ela acha que, por isto, vão falar mal dela entre si. ADRIANA diz para mim que a GISELE perguntou a ela se a ADRIANA era amiga de IRIS. ADRIANA disse que era amiga das

¹⁹ Título original: The Avengers. Gênero: Ação/Aventura. Duração: 142 minutos. Estreia no Brasil: 27 de abril de 2012. Orçamento: US\$ 220 milhões. Direção e roteiro: Joss Whedon. Produção: Kevin Feige. Elenco: Robert Downey Jr., Chris Evans, Chris Hemsworth, Jeremy Renner, Mark Ruffalo, Scarlett Johansson, Samuel L. Jackson, Clark Gregg, Cobie Smulders, Tom Hiddleston, Stellan Skarsgård, Amanda Riggett.

duas. GISELE fez cara de "ãhn" (mostrando descrédito) e voltou para o fundo da sala, chorou.

Passados uns minutos, GISELE se dirige a IRIS e pede, por favor, para elas serem amigas. IRIS pede para ela pedir desculpa para o menino do primeiro ano que a GISELE tinha brigado no recreio e pedido para ele falar palavrão. GISELE diz que vai pedir mesmo não tendo falado nada. IRIS diz que talvez seja amiga dela. GISELE novamente vai lá e entrega uma folha com desenho representando as duas. IRIS coloca a folha embaixo do estojo. No dia seguinte, quinta-feira, GISELE faltou, mas na segunda, as amizades já tinham se reestabelecido.

Essa longa interação que transcorreu até o final da aula se desdobrou em dois conflitos. No começo, há um episódio de “Reação ao comportamento perturbador”, uma vez que, ao brincar de “Os Vingadores”, as crianças, num golpe desajeitado, machucam umas às outras, causando o conflito. O segundo evento foi decorrente da “Delação” e é nessa parte que queremos nos concentrar, pois aí se encontram as “Estratégias impositivas”. IRIS utiliza como meio para defender a criança mais nova a “terceirização do conflito”, recorrendo à autoridade para resolver o problema. Esse foi um recurso bastante presente, correspondendo a 18,75% das estratégias “Unilaterais” - ou 42 estratégias. Isso significa que as crianças apelam para a fonte de poder (adulto), esperando que o outro se submeta. Em geral, as crianças obtiveram sucesso com o seu emprego, ou porque o outro desistiu da interação, temendo a censura da professora, ou porque a docente impunha uma medida unilateral. A ideia não é que a autoridade medeie o conflito ou busque uma boa solução para ambos, mas sim que revalide o desejo de quem a solicitou. Isso é coerente com o nível de tomada de perspectiva e coordenação de perspectivas das crianças, ainda unilateral. Algumas vezes em que os alunos utilizaram essa estratégia, a professora não os ouviu ou ignorou. Muitas vezes, a outra parte cedeu diante da possibilidade de a autoridade intervir. Outras vezes, apesar da intervenção docente, o conflito prosseguia. Então, as crianças empregavam outros meios: ou uma estratégia “Unilateral” diferente ou utilizavam estratégias “Físicas e impulsivas”. Foi o que ocorreu na interação subsequente:

JÚLIO provoca insistentemente a VIVIANE, riscando seu caderno, cutucando sua mão.

Ela suplica:

—Para, para, por favor!

Depois de um tempo com a provocação insistente, ela chama a professora, que não a escuta. VIVIANE desiste, temporariamente de solicitar a ação da professora.

A provocação continua e ela recorre novamente à docente, contando o que houve. Mas JÚLIO, ouvindo o que VIVIANE dizia, nega tudo. A professora pede para pedir desculpa. Ao voltar para a carteira, ele faz careta e xinga a VIVIANE de mentirosa. Passado um tempo, ele continua a provocação, mexendo na carteira. Ela pede para ele parar de mexer a carteira, mas ele continua. Ela se afasta. A interação prossegue conflituosa.

De acordo com Krasnor e Rubin (1983), o fracasso no emprego de uma estratégia é importante para o crescimento cognitivo e social porque obriga a criança a se adaptar ao contexto, criando uma nova maneira para resolver o problema. Esses pesquisadores constataram que, em 50% das vezes em que houve fracasso, as crianças procederam a uma nova tentativa, modificando a estratégia. Porém, avaliamos em nossa amostra atual, também, que, às vezes, quando a estratégia “Impositiva” não cessava a oposição, as crianças usavam meios menos evoluídos, as estratégias “Físicas e impulsivas”. Selman (2003) explica-nos que esse tipo de estratégia não deve ser visto de modo pejorativo, porque o sucesso de um ou outro meio para resolver os conflitos também depende das reações da outra parte, do contexto. Em algumas situações, é mais adaptativa uma estratégia menos complexa. Como foi visto, quando os alunos recorriam à autoridade não era com o intuito de receber auxílio para estabelecer um acordo, mas sim que o professor censurasse, punisse o oponente ou simplesmente fizesse aquilo que a “vítima” desejasse, indicando o emprego de uma estratégia que, muitas vezes, apresentava êxito. Dawe (1934) também encontrou esse tipo de estratégia, recorrer ao adulto, porém entre as crianças mais novas, entre dois e seis anos. Em seus estudos, constatou que esse meio para resolver conflitos ia declinando com a idade.

No próximo episódio, abordaremos o “fingir indiferença”, que está em segundo lugar em termos de frequência das estratégias unilaterais, com 13,39%.

No intervalo, AMANDA não quis brincar com GISELE, porque a “GISELE sempre briga e fica proibindo as minhas amigas”.

No corredor, voltando do recreio para a sala de aula, a ADRIANA contou para a GISELE que a AMANDA estava falando mal dela para a ADRIANA e as outras meninas. A GISELE foi tirar satisfação com a AMANDA e esta não lhe deu atenção. Então, a

GISELE foi falar para a ADRIANA não ser mais amiga da AMANDA porque ela “está te usando”. ADRIANA não diz nada e a aula recomeça.

No evento anterior, motivado pela “Disputa de amigos”, GISELE, para se defender dos supostos rumores espalhados por AMANDA, busca aliciar as outras meninas, atribuindo más intenções à conduta de AMANDA, desejando, com isso, que ADRIANA não brinque mais com AMANDA e, sim, com GISELE. Certa vez, GISELE disse-nos que sentia ciúmes de ADRIANA. Constatamos novamente a influência da atribuição de uma intencionalidade hostil e o emprego de atitudes agressivas (CRICK; DODGE, 1994). Outra estratégia “Unilateral” presente nesse conflito foi a utilizada por AMANDA quando GISELE tenta conversar com ela. AMANDA simplesmente finge ignorar GISELE, demonstrando indiferença. O “fingir indiferença” (13,39%) difere da conduta de “não interação”, porque se trata de uma reação impulsiva, sem reflexão, não controlada pela criança. Já o “fingir indiferença” é intencional e visa bloquear qualquer tentativa do outro, cessando a interação e, assim, impondo a própria vontade. Parece-nos que esse tipo de estratégia se enquadra no nível 1, do tipo “transformadora de si”, segundo Selman e Schultz (1990). De acordo com esses autores, os “transformadores de si” se adaptam ao outro, porque ainda não se sentem fortes o suficiente para impor a sua vontade. Contudo, “fingir indiferença” pode ser uma forma mais adaptativa de lidar com o conflito e reestabelecer o equilíbrio (SELMAN; SCHULTZ, 1990).

A terceira estratégia mais empregada dentro dessa categoria foi o comando com 7,58% de frequência. A interação a seguir a exemplifica:

As crianças fazem, individualmente, uma atividade do livro didático, solicitada pela professora.

VIVIANE tenta copiar a resposta de CAIO a uma atividade.

CAIO grita: Para de copiar, VIVIANE, eu vou te ajudar!

VIVIANE abaixa a cabeça, parecendo envergonhada.

A professora o repreende, dizendo que assim não é jeito de falar. Interação cessa.

Chamamos de comando às ordens dadas por uma criança à outra. Nessa interação, CAIO, incomodado com a atitude de VIVIANE, de copiar a sua tarefa, grita para que ela interrompa sua ação. Esta, por sua vez, abalada com a reação do colega, utiliza uma estratégia de não interação. O comando é uma das primeiras estratégias “Unilaterais” que a criança pequena começa a utilizar em substituição às “Físicas e Impulsivas”, como

constatamos em nossa pesquisa anterior (LICCIARDI, 2010). Por meio de sentenças curtas e impositivas, há o emprego da força ou do poder, de forma a fazer o outro se submeter.

Prosseguiremos com a avaliação dessa categoria, analisando o conflito seguinte:

Em reação a uma cena do filme (Babe, o porquinho atrapalhado)²³, que está sendo exibido na biblioteca, IVAN se exalta e diz:

—Não, não pula na frente da arma!

Alguém retruca:

—Cala a boca!

Ele desafia:

—Vem calar!

O conflito termina.

Chamamos essa reação de ambos os envolvidos de “revide” (7,14%), que foi o quarto tipo de estratégia “Unilateral” mais frequente depois do “comando”. O intuito do uso dessa estratégia é vencer o confronto pelo cansaço e não pelo argumento, pela troca de ideias. Benlloch (1987), ao estudar as interações sociais entre crianças de seis a dez anos, constatou que os mais novos não utilizam a discussão como uma ferramenta de troca intelectual. Entretanto, tais alterações podem provocar desequilíbrios, os quais são administrados em termos de “tudo ou nada”, isto é, como a criança ainda é incapaz de coordenar perspectivas, ela ou acata de pronto o argumento do outro ou simplesmente o rechaça. Foi esse tipo de comportamento que pudemos presenciar nesse conflito envolvendo dois garotos.

Além disso, Tannen (2010), ao estudar os padrões de comunicação entre as crianças, verificou que, em geral, os meninos expressam a necessidade de se sentir numa posição hierárquica superior em relação ao par, tentando convencer o outro de que é mais hábil, melhor. No caso relatado anteriormente, a disputa simplesmente foi abandonada porque a atenção de ambos se voltou para o filme.

Vejamos, na descrição do próximo conflito causado por provocação, mais duas estratégias unilaterais, a ameaça (5,8%) e o insulto (4%):

Direção: Chris Noonan; Produção: George Miller; Roteiro: Chris Noonan e George Miller; Distribuidor: Universal Pictures do Brasil; Ator: James Cromwell; Dubladores: Christine Cavanaugh; Hugo Weaving; Danny Mann; Miriam Margolyes; Ross Bagley; Patrika Darbo; Miriam Flynn.; Nacionalidade: EUA, Austrália; Ano: 1995; título original: Babe; Orçamento: 30.000.000\$.

WESLEY chama NATÁLIA de tampinha, baixinha. Ela retruca: Para, WESLEY! Vou contar para a professora! Idiota!

RICARDO diz que estou olhando. Eu disfarço. Ela olha desconfiada para mim e as crianças continuam a fazer a tarefa.

As crianças que protagonizaram o episódio anterior estavam sempre sentadas próximas. Era comum a professora colocar juntos aqueles alunos que possuíam dificuldades parecidas, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Às vezes o conteúdo era adaptado para eles, outras vezes, não. Observávamos, com certa frequência, que quando o conteúdo estava muito difícil para esses alunos, eles se dispersavam mais, e buscavam lidar com o tédio provocando os colegas. As estratégias encontradas por NATÁLIA para cessar a provocação foram o comando, já apresentado anteriormente, e a ameaça acompanhada do insulto.

Vejamos outro tipo de estratégia a partir do episódio subsequente.

VIVIANE diz à professora que o LUCIANO fica mexendo nas suas coisas e pisando no seu pé. LUCIANO diz que não fez nada. LUCIANO pega uma tampa de um pote de plástico que VIVIANE está usando para desenhar. Ela reclama e desfere um tabefe nas mãos de LUCIANO quando este devolve a tampa. LUCIANO nada faz. O conflito termina e VIVIANE fica com a tampa.

Gostaríamos de destacar nesse conflito a “dissimulação” (4,46%) usada por LUCIANO para mascarar a “Provocação”. A fim de evitar uma possível punição, ele disfarça sua atitude. A maior parte dessas estratégias foi utilizada em conflitos de “Provocação”, a partir da denúncia do alvo aos professores ou até para evitar que isso fosse feito. A fala que era típica da “dissimulação” era “Não fui eu!”. De acordo com Vinha (2000), o emprego frequente das punições pode acarretar, dentre outras consequências, na aprendizagem da mentira. Nossos dados reforçam essa constatação. Com uma frequência menor, encontramos como uma das estratégias unilaterais a “retirada de afeto” (2,67%), que consiste em excluir o outro do seu círculo de amizades, afirmando, por exemplo: “não sou mais sua amiga!” Observamos esse tipo de estratégia sendo empregada pelas meninas em conflitos de “Disputa de amigos” e, numa única ocorrência, numa desavença causada por uma “Reação ao comportamento perturbador”. Apesar de não termos presenciado os meninos utilizando esses meios, é provável que eles também o empreguem, porém, como já

tinha constatado Sinclair (2003), as meninas rompem os relacionamentos com mais frequência que os garotos uma vez que suas trocas afetivas são mais intensas.

Outra tática presente nessa categoria foi a “justificativa do motivo” (3%). Poderíamos afirmar que se trata dos primórdios da argumentação, pois as verbalizações ainda são simples, mas há uma tentativa intencional e clara de mudar a perspectiva do outro.

A classe está na biblioteca assistindo a um filme. AMANDA está mal acomodada devido à posição de ELIANE, que está deitada, ocupando mais espaço. Então, ela reclama:

—ELIANE, se você quer assistir pelo menos senta, né?

ELIANE está deitada, próxima a AMANDA, mas não responde. AMANDA está apertada, sentada com meio corpo fora do tapete de E.V.A²⁴ no chão. WILLIAN tira sarro de AMANDA fazendo "nhã" (provocação verbal), imitando o tom da voz dela. AMANDA reclama para a professora e IVAN responde:

—Deixa ela (ELIANE)!

AMANDA retruca:

—Não é você que está no chão!

A professora não fala nada e AMANDA muda a posição da sua perna.

A primeira estratégia utilizada por AMANDA foi um comando, quando ela diz para ELIANE se sentar. Depois, com a intervenção de terceiros, que não a apoiam, AMANDA justifica, ainda que de forma impositiva, o seu pedido feito a ELIANE, afirmando que ela está quase sentada no chão, querendo dizer que está praticamente fora do tapete, mal acomodada. Como se vê, há uma preocupação em justificar sua perspectiva.

Outra “estratégia unilateral” é o aliciamento (1,33%), que consiste em buscar apoio de pessoas diferentes, não no sentido de auxiliá-lo no convencimento, no esclarecimento dos fatos ou no alcance de um acordo, mas de angariar força, fazendo com que o outro “fique do seu lado”. Vejamos um exemplo.

No intervalo, as participantes de nossa pesquisa brincam com crianças de outra série, de “Os Vingadores”, que é um desenho

²¹Etil-Vinil-Acetato

animado. IRIS reclama para a funcionária que cuida do recreio, que GISELE, que também brincava junto, falou para os meninos do primeiro ano para xingarem de palavrão.

GISELE, que estava perto, nega e confronta IRIS (põe as duas mãos na cintura, fica bem de frente para IRIS) e diz:

—Eu falei, eu falei?

IRIS parece se assustar, mas confirma o que disse anteriormente.

GISELE pergunta a ADRIANA e esta abaixa a cabeça e diz que não, defendendo a GISELE.

No episódio anterior, GISELE solicita a ADRIANA que confirme a sua versão dos fatos perante a autoridade. ADRIANA, que era amiga de GISELE, mesmo sabendo que a verdade era outra, sustenta que GISELE não havia feito nada. Podemos perceber nesse conflito a clara intenção de GISELE ao aliciar a ADRIANA. Ela não deseja o auxílio para a busca de um acordo ou para averiguar o que de fato aconteceu, quer somente que sua opinião prevaleça.

O “suborno de afeição” (0,89%) poderá ser analisado a partir do evento que se segue.

No intervalo, JÉSSICA convida a AMANDA para brincar de escorregar no palco, mas a AMANDA prefere brincar de "aventura" com JÚLIA, ÍRIS e VIVIANE. Aventura é correr pela escola, buscando desafios. JÉSSICA diz a AMANDA que não será mais sua amiga se ela não brincar de escorregar. AMANDA chora. JÉSSICA percebe que estou olhando e agrada a AMANDA, passando a mão em seu rosto. Diz a AMANDA para todas as meninas brincarem juntas no palco amanhã. AMANDA conta para a professora, que censura as meninas.

Constatamos o “suborno de afeição” quando JÉSSICA ameaça finalizar a amizade, ou seja, ela condiciona seu afeto à obediência de AMANDA. O suborno de afeição demonstra a necessidade de exercer o controle do mundo social (DAWE, 1934) por um tipo específico de chantagem, e mostra a característica ainda egocêntrica desse tipo de estratégia, ainda que menos impulsiva que as da categoria “físicas e impulsivas”. No episódio seguinte, além da dissimulação, encontraremos outras estratégias dessa categoria.

A professora está ajudando JÚLIO a realizar suas tarefas. CARLOS sopra as bandeirinhas que JÚLIO utilizava para a atividade de classificação. Ele diz:

—Para, CARLOS!

CARLOS responde:

—Eu só estava respirando!

A professora, dirigindo-se a CARLOS, censura:

—Depois quando ele faz no seu, você reclama, né?

JÚLIO assopra as bandeiras de CARLOS.

CARLOS responde para a professora:

—Eu não (querendo dizer que ele não reclama quando o colega o atrapalha).

O conflito termina.

Verificamos, no conflito anterior, a ocorrência de três estratégias “Unilaterais”: a “dissimulação” (4,46%), que já foi abordada, o “comando” (7,58%) e o “revide” (7,14%). A primeira foi a resposta dada em relação à ordem emitida por JÚLIO a CARLOS, quando este soprou suas bandeirinhas. Em retorno, JÚLIO faz o mesmo, assopra as bandeirinhas de CARLOS, desarrumando a classificação que ele havia feito.

Em suma, as estratégias “Unilaterais” visam o controle unilateral, seja impondo ao outro que modifique seu comportamento com o emprego de ordens, a terceirização do conflito para a autoridade, o fingimento de indiferença, a disputa verbal, as ameaças, adaptando-se ao outro. A busca é pelo controle ou mudança do comportamento do outro, não considerando seus sentimentos e ideias. Essa categoria compreende um conjunto de estratégias que revelam a dificuldade das crianças dessa idade de coordenarem perspectivas.

A terceira categoria de estratégias de conflitos foi a que denominamos de “Cooperativas” (3,77%), ou 12 ocorrências, que são ações predominantemente verbais que visam convencer o outro a acatar uma ideia para fazer o que se deseja, ou a reparar um dano. Há uma preocupação em modificar não apenas o comportamento do outro, mas também seus sentimentos ou interesses.

Nessa categoria, ainda não encontramos a presença de condutas que indicam negociação ou mutualidade, mas a coerção, que marcava as categorias anteriores, não existe ou diminui consideravelmente. Contudo, o objetivo da maior parte das estratégias ainda é o atendimento às próprias expectativas. Os sujeitos já percebem que o outro possui desejos e ideias diferentes, mas elas podem ser modificadas para o atendimento dos objetivos próprios (SELMAN, 1980; SELMAN; SCHULTZ, 1990). Porém, o intento não é apenas mudar o comportamento do outro, como nas estratégias unilaterais, mas os sentimentos também, ou seja, não basta que ele apenas aceite brincar de algo que a criança queira, mas

que também ache boa a ideia da brincadeira. São exemplos de estratégias cooperativas a sugestão de revezamento da posse de um objeto, a sugestão de brincadeira ou de outra pessoa para brincar, a justificativa para a ação baseada em uma regra ou na orientação do adulto, a argumentação, o apelo para que o outro se coloque em seu lugar e a reparação sincera. Consideramos que a reparação sincera é caracterizada pela coordenação entre o pedido de desculpas e a intenção daquele que a pede, ou seja, a criança tem consciência de que para reparar o dano é necessário o ato objetivo, configurado pelo pedido de desculpas e a intenção genuína de fazê-lo. Em outras palavras, o sujeito se arrepende do que fez. Contudo, aparece em nossos dados outro tipo de pedidos de desculpas que, por ser menos complexo em termos de tomada de perspectiva, integrou a categoria anterior, a unilateral (SELMAN, 1980): a reparação pela possibilidade de regulação externa. Traremos dois exemplos na tentativa de esclarecer essas diferenças.

BEATRIZ reclama para a professora que WILLIAN e RICARDO jogaram papel nela e na IRIS. No recreio, IRIS me disse que elas solicitaram, anteriormente, para eles pararem, mas não adiantou. A professora nada fez e continuou escrevendo na lousa. Apesar de a professora ignorar, eles pediram desculpas.

No episódio anterior, verificamos que a reparação dos meninos se apresentou na forma de um pedido de desculpas, provavelmente, em face da possibilidade de a professora os repreender. De qualquer modo, ainda que tenha havido a regulação externa, as crianças conhecem o valor dessa estratégia como meio para restabelecer o equilíbrio. Para essas crianças, o pedido de desculpas em si é suficiente para resolver o problema. Por esses motivos, esse tipo de reparação foi incluído na categoria “unilateral”.

No conflito seguinte, a reparação tem um caráter diferente.

Na hora do intervalo, as meninas e os meninos brincam de polícia e ladrão. Após a brincadeira, as meninas vão, juntas, para o banheiro. Quando elas saem WESLEY empurra GISELE com seus ombros, para irritá-la, mas ela ignora. Logo depois, ele vai até ela e pede desculpas. GISELE tampa os ouvidos. WESLEY desiste e vai brincar com GUILHERME.

Percebe-se, no exemplo anterior, que o pedido de desculpas de WESLEY foi espontâneo. Cabe destacar que não havia nenhuma autoridade que pudesse, de alguma forma, recriminar a atitude de WESLEY. De acordo com Selman (1980, 1986), a capacidade para avaliar os sentimentos do outro está relacionada com a escolha de estratégias mais evoluídas. Assim, a reparação visa fazer com que os efeitos da ação que gerou o conflito sejam revertidos. Além disso, Piaget (1964-2006) já havia constatado que as crianças são capazes de se sensibilizar com os estados afetivos alheios, sendo que a simpatia já está presente no despertar do senso moral. Ressaltamos, contudo, que ainda não se trata de um valor que se conserva (LA TAILLE, 2006; TOGNETTA, 2009).

Outro tipo de estratégia incluída na categoria “Cooperativa” foi o apelo para que o outro se colocasse em seu lugar. Observamos um único e longo episódio em que isso ocorreu.

JÚLIO provoca insistentemente a VIVIANE, riscando seu caderno, cutucando sua mão. Ela conta para mim, que respondo:

—O que você pode fazer?

JÚLIO ouve e responde:

—Não tô nem aí!

Ela diz:

—Para, para, por favor!

Depois de um tempo com a provocação insistente, ela chama a professora, que não escuta, pois a voz de VIVIANE é baixa. Ela se levanta e conta para a professora que tenta mediar o conflito pedindo para a VIVIANE dizer como se sente e solicitando a ele que reflita sobre sua ação. Ele nega tudo. A professora pede para JúLIO pedir desculpa. Ao voltar para a carteira, ele faz careta e xinga a VIVIANE de mentirosa. Ela pede para ele parar de mexer a carteira, mas ele continua. Ela se afasta um pouco, na lateral, e ele junta sua carteira na dela. VIVIANE chama de novo a professora. Ela não atende. JúLIO a chuta e fica imitando gato. VIVIANE pede, de novo, para ele parar. Professora:

—JúLIO, chega!

VIVIANE:

—Você gostaria que eu riscasse seu caderno, hein, JúLIO?

Ele não responde e bate as mãos na mesa. Ela insiste na pergunta e ele começa a riscar.

A interação permanece conflituosa até que o sinal bate, depois de vinte minutos, indicando o término da aula.

Após utilizar algumas estratégias “Unilaterais” como a terceirização e o comando, que não surtiram o efeito desejado, VIVIANE emprega uma estratégia “Cooperativa”, questionando-o se ele gostaria que ela tivesse a mesma atitude dele. Assim, em face do fracasso das imposições, VIVIANE tenta modificar as intenções de seu oponente por meio de um questionamento de reciprocidade simples. Krasnor e Rubin (1983) verificaram que a falha de uma estratégia pode ser positiva, pois incentiva o sujeito a construir um novo meio para resolver o problema (como pode também fazer com que utilize uma estratégia de nível inferior).

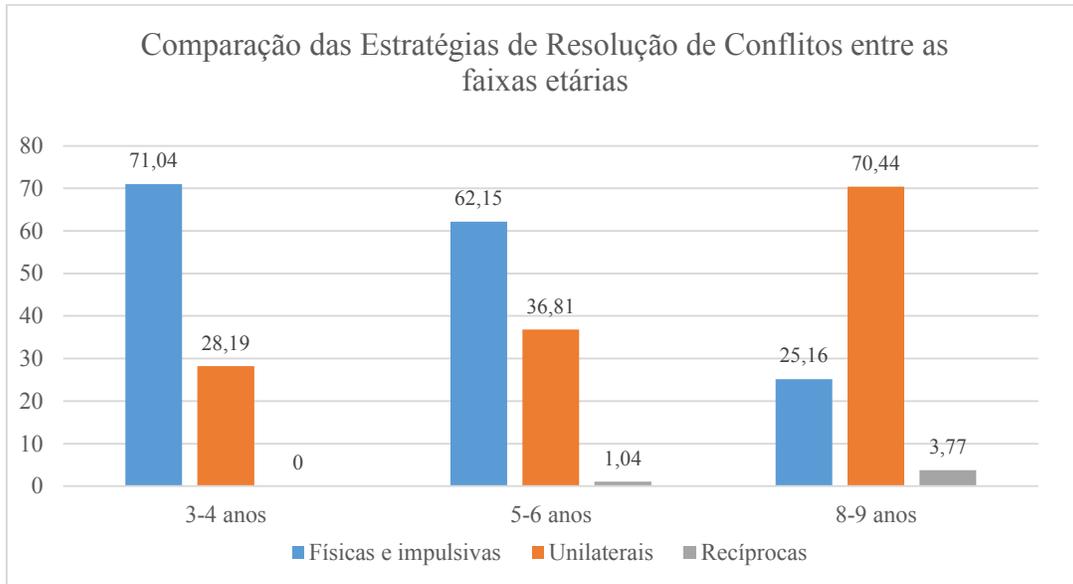
Em suma, como já foi referido, constatamos que a maior parte (70,44%) das estratégias empregadas pelas crianças de nossa amostra foi classificada como “Unilaterais” (UN), caracterizadas pela perspectiva unilateral do conflito, com a imposição das próprias ideias e desejos pelo uso da coerção verbal ou pela demonstração de indiferença ao outro. Em seguida, aparece a categoria “Física e impulsiva” (FI), assim denominada porque as estratégias empregadas são ações físicas e impulsivas que, também, visam impor a própria vontade. E, por fim, menos expressivas são as estratégias “Cooperativas”, as menos coercitivas do conjunto e que apresentam alguma justificativa, sugestão ou reparação do dano.

Esses resultados se assemelham aos achados de Laursen, Finkelstein e Betts (2001) que, ao realizarem a meta-análise de diversos estudos sobre conflitos, a fim de verificar a influência do desenvolvimento, constataram que as crianças mais novas empregam a coerção com mais frequência do que empregam a negociação. Além disso, verificaram que elas evitam a retirada. Esse tipo de estratégia foi pouco frequente em nossa amostra.

Nossas conclusões também se aproximam dos estudos de Selman (1980) e Selman e Schultz (1990) a respeito da utilização mais frequente de estratégias do nível 1, estratégias de controle unilateral, nas crianças dessa faixa etária e cuja característica é a concepção unilateral do conflito, como sendo um evento que possui um único responsável. Como já foi exposto, encontramos diferenças entre as três faixas etárias estudadas no que concerne às causas dos conflitos. E a literatura nos sinaliza que as estratégias também variam conforme o desenvolvimento, ainda que essa variável não seja uma condição determinante. Mas o que se pode dizer da nossa amostra, composta essencialmente por crianças brasileiras? O que muda com a idade? É simplesmente um aumento na quantidade de estratégias empregadas ou se trata de uma mudança de qualidade também? O gênero continua a exercer influência sobre as estratégias empregadas ao longo das idades?

Começaremos apresentando a figura 4 seguinte para depois refletirmos sobre o que esses dados significam.

Figura 4: Comparação das estratégias de resolução de conflitos nas três faixas etárias



O teste exato de Fischer constatou que as crianças de três a quatro anos usam significativamente ($P < 0.001$) mais estratégias “Físicas e impulsivas” do que as crianças de cinco a seis anos. Essas, por sua vez, empregam mais esse tipo de estratégia do que os participantes de oito e nove anos. A análise estatística concluiu, ainda, que os sujeitos mais velhos dessa pesquisa utilizaram mais estratégias “Unilaterais” do que os demais grupos. As crianças de oito a nove anos também empregam mais estratégias “Cooperativas” do que as mais novas. Essa última categoria foi praticamente ausente nos dois primeiros grupos etários. A tabela 5, a seguir, apresenta os resultados do estudo estatístico.

Tabela 4: Relação entre as estratégias e as faixas etárias

Estratégia	Idade			Total
Frequência,	,3-4	,5-6	,8-9	
Col Pct				
CO	0	3	12	15
	0.00	1.04	<u>3.77</u>	
FI	184	179	80	443
	<u>71.04</u>	<u>62.15</u>	25.16	

NI	, 2	, 0	, 2	, 4
	, 0.77	, 0.00	, 0.63	
UN	, 73	, 106	, 224	, 403
	, 28.19	, 36.81	, 70.44	
Total	259	288	318	865

TESTE EXATO DE FISHER: **P<0.001**

Podemos concluir que, na amostra analisada, o emprego de estratégias mais complexas, ou seja, que envolvem níveis mais elevados de tomada de perspectiva, sofre influência do desenvolvimento, e há uma modificação de qualidade das estratégias para resolver os conflitos, em termos de autorregulação dos impulsos e de compreensão das ideias e sentimentos alheios (SELMAN, 1980; SELMAN e SCHULTZ, 1990), bem como da mudança do controle do espaço físico para o social, corroborando os estudos de Dawe (1934).

Nossos achados corroboram o que a literatura já aponta sobre a influência do desenvolvimento no repertório de estratégias de resolução de conflitos. De acordo com Selman (1980), Schultz, Yeates e Selman (1989) e Selman e Schultz (1990), as estratégias de resolução de conflitos expressam, também, o nível de tomada e coordenação de perspectivas dos sujeitos, e esse constructo é o núcleo das capacidades psicossociais. Como os estudos realizados por esses autores já revelaram, as crianças pequenas, até aproximadamente seis anos, só compreendem o próprio ponto de vista e não percebem os efeitos das suas ações para a subjetividade alheia. Por isso, Selman (1974, 1980) afirma que elas se encontram no nível 0 de tomada de perspectiva. Isso explica por que as estratégias físicas e impulsivas predominam dos três aos seis anos, ainda que não sejam as únicas no conjunto dos dados dessa faixa etária. Nessa idade, eles também têm dificuldades no controle da impulsividade, justificada ainda pelo desenvolvimento não finalizado do córtex pré-frontal (HERCULANDO-HOUZEL, 2009), o que irá acontecer, somente, no final da adolescência. Outro ponto que precisa ser destacado é que na concepção dos nossos

pequenos protagonistas, o conflito é simplesmente uma interação física e momentânea, isso significa que a oposição deixa de existir com o afastamento perceptual. A questão, então, que levantamos é: se os nossos mais jovens sujeitos provavelmente possuem as limitações já descritas anteriormente, porque nessa faixa etária já aparecem estratégias “Unilaterais”?

Acreditamos que há dois aspectos a serem considerados. O primeiro refere-se ao primeiro tipo de socialização, sinalizada por Piaget (1998), que se dá pela via do respeito unilateral. As estratégias “Físicas e impulsivas”, com exceção da não interação, são bastante reprimidas pelos adultos na escola. Presenciamos diversas vezes os docentes empregando punições para evitar que os alunos não se agredissem fisicamente. Além disso, os professores orientavam as crianças a chamá-los quando algum problema entre pares ocorresse. Em nossa prática, constatamos que, em geral, é essa orientação que os pais fornecem aos seus filhos. Então, poderíamos afirmar que é pelo respeito unilateral, sentimento presente no despertar do senso moral (PIAGET, 1932-1977; LA TAILLE, 2006) que os sujeitos mais novos começam a empregar estratégias menos impulsivas e, não necessariamente, porque já avançaram na capacidade de considerar a perspectiva alheia, o que irá ocorrer, sem dúvida, nas relações de cooperação (PIAGET, 1932-1977, 1998), o segundo tipo de socialização.

Outro fator que contribui para o emprego de estratégias “Unilaterais” é que, muitas vezes, as estratégias “Físicas e impulsivas” fracassam no reestabelecimento do equilíbrio perdido. Segundo Krasnor e Rubin (1983), é comum os sujeitos elaborarem novas estratégias quando a primeira não atingiu o objetivo, indicando que o fracasso contribui para a construção de novos esquemas e modificações na concepção social, em especial, no que a criança pensa sobre amizade. O que estamos querendo afirmar com todas essas considerações é que a consolidação de um tipo de estratégia depende da construção de novas concepções sociais. Como Selman (1980) já nos ensinou, as crianças mais jovens concebem a amizade segundo o que ele denominou de estágio 0, isto é, como um relacionamento que dura o tempo da interação. Essa maneira de conceber a amizade se estende para as relações do grupo, familiares e, também, para a resolução de conflitos. Parece-nos, portanto, que o emprego de estratégias unilaterais pelas crianças menores não reflete, necessariamente, um nível maior de tomada de perspectiva, podendo indicar um

processo em construção. Cabe considerar, ainda, que não fizemos a análise por sujeito e nem sabemos se essas estratégias unilaterais foram empregadas por alguns indivíduos específicos. Certamente, essa ideia inspiraria outra interessante pesquisa.

Outro aspecto da evolução das estratégias, agora quantitativo, constatada em nossos dados é a do aumento no repertório de estratégias “Unilaterais” das crianças de oito e nove anos, em comparação com as mais novas. Esses utilizavam, com frequência, comando, disputa verbal, chantagem, desdém, ameaças, subornos de afeição, retirada de afeto, obediência submissa e terceirização do conflito, sendo o comando, a terceirização e a ameaça as mais frequentes. No grupo de oito e nove anos, além das estratégias unilaterais empregadas pelas crianças mais novas, encontramos a súplica, a provocação, o aliciamento, o desafio, a dissimulação, a ironia, a contestação, o ficar emburrado e a represália como estratégias a mais na categoria “Unilaterais”. Essas foram estratégias bem pouco frequentes, mas já faziam parte do repertório dos nossos sujeitos mais velhos. É possível que os mais novos já as empreguem, porém elas não foram observadas em nossa amostra.

Com relação à intervenção de terceiros, as diferenças foram poucas e sutis. Aos três anos, os conflitos foram essencialmente diádicos. Aos cinco e seis anos, em aproximadamente 5% houve a intervenção de um terceiro que tomou partido, visando defender um lado, em geral, com o emprego de uma estratégia física e impulsiva. No grupo de oito e nove anos não houve um aumento na participação de terceiros e nem modificação dos objetivos, porém as estratégias empregadas foram unilaterais.

Considerando que a literatura aponta diferenças de gênero no uso de estratégias para resolver conflitos, tivemos o interesse de verificar se entre os nossos participantes isso também ocorria. Cabe enfatizar que a comparação entre os gêneros e as estratégias empregadas também foi realizada considerando-se as três faixas etárias estudadas. Vejamos a tabela 6 a seguir.

Tabela 5: Relação entre sexo e tipo de estratégia

Estratégia	Sexo			Total
	Frequência,	MASCULIN,	FEMININO,	
Col Pct				
CO	1	8	5	14
	0.24	5.33	1.73	
FI	246	46	149	441
	59.28	30.67	51.56	
NI	0	0	4	4
	0.00	0.00	1.38	
UN	168	96	131	395
	40.48	64.00	45.33	
Total	415	150	289	854

TESTE EXATO DE FISHER: **P<0.001**

Como podemos depreender da figura anterior, os meninos empregam mais estratégias físicas e impulsivas do que as meninas (**P<0.001**). E, nos conflitos intersexuais, o emprego de estratégias físicas e impulsivas é maior do que nos conflitos exclusivamente femininos (**P<0.001**). As estratégias unilaterais e as cooperativas foram utilizadas, significativamente (**P<0.001**), mais pelas meninas do que pelos meninos, corroborando os achados da literatura (SHANTZ e HARTUP, 1992; OBUSHI, FUKUSHIMA E TEDESCHI, 1999; MONTEIRO e LICCIARDI, 2012). Tais resultados podem indicar uma sofisticação no relacionamento social por parte das nossas participantes. É possível que a preferência por relações diádicas (SINCLAIR, 2003) e a ética do cuidado, característica da moralidade feminina (GILLIGAN, 1982) favoreçam o desenvolvimento da tomada de perspectiva que, por sua vez, influencia no emprego de estratégias mais complexas. Não podemos deixar de mencionar a influência da cultura que oferece expectativas e padrões de comportamentos para meninos e meninas (MORENO, 1999; FINCO, 2003; LEME, 2011).

Como já afirmamos, as estratégias são os meios que os indivíduos utilizam para reestabelecer o equilíbrio perdido com o conflito. Então, podemos indagar se as estratégias de nossos sujeitos cumpriram o seu papel. Ou melhor, quais foram as consequências para ambas as partes, ou ainda, como esses conflitos foram finalizados? O desenvolvimento também exerceria uma influência sobre isso? Tentaremos, agora, ir em busca dessas respostas.

Vejamos, no próximo item, como os conflitos entre as crianças foram finalizados, provavelmente, tendo relação com o tipo de estratégia utilizada por elas.

5.1.2 As finalizações dos episódios de conflitos

Antes de qualquer elucubração sobre o que seriam as finalizações, é preciso, também, retomar o que chamamos por episódio dos conflitos. Episódio é um acontecimento que se insere em um conjunto de outros similares. Às vezes, mesmo que o episódio de conflito finalize, o conflito permanece, ou seja, o desequilíbrio permanece. O prolongamento do conflito em mais de um episódio é uma característica do desenvolvimento. Nas crianças de três e quatro anos e de cinco e seis anos, o conflito resume-se a um episódio, já para os maiores, o conflito pode se desdobrar em mais de um episódio e, às vezes, durar semanas. O episódio de conflito foi considerado finalizado quando a interação é cessada. A finalização de um episódio de conflito considerada como positiva sugere que os envolvidos estejam satisfeitos com o resultado obtido. A satisfação dos participantes foi percebida por meio dos comportamentos apresentados, por manifestações sutis de afetividade, tais como expressões faciais, tom de voz ou gestos ou por diálogo posterior, quando os dados eram insuficientes.

Reformulamos as categorias que criamos em nosso estudo anterior (LICCIARDI, 2010) e baseamo-nos nos estudos de Vuchinich (1990). Retomamos o protocolo de observação e analisamos cada um dos 122 episódios a fim de identificar seus resultados, porém, nem sempre foi possível conhecer como o conflito seria finalizado, porque 7,4%, ou nove deles, foram interrompidos por um terceiro, a docente ou um colega, impossibilitando o conhecimento de como os envolvidos o resolveriam. Utilizamos o termo interrupção porque, em geral, a intervenção do adulto não visava a mediação ou ao acordo mútuo, mas, sim, o encerramento da desavença. No momento oportuno, discutiremos essas interrupções.

Além desses, não pudemos identificar a finalização de 4,13%, ou cinco conflitos, devido ao ruído do ambiente e porque os participantes já não mais se lembravam do ocorrido, no momento em que os entrevistávamos. Após a identificação das categorias, procedemos à quantificação para realizarmos as comparações que nos permitiram compreender melhor o fenômeno. O Quadro 4 apresenta as finalizações dos episódios de conflitos e, não necessariamente a finalização do conflito todo.

Quadro 4: As finalizações dos episódios de conflitos

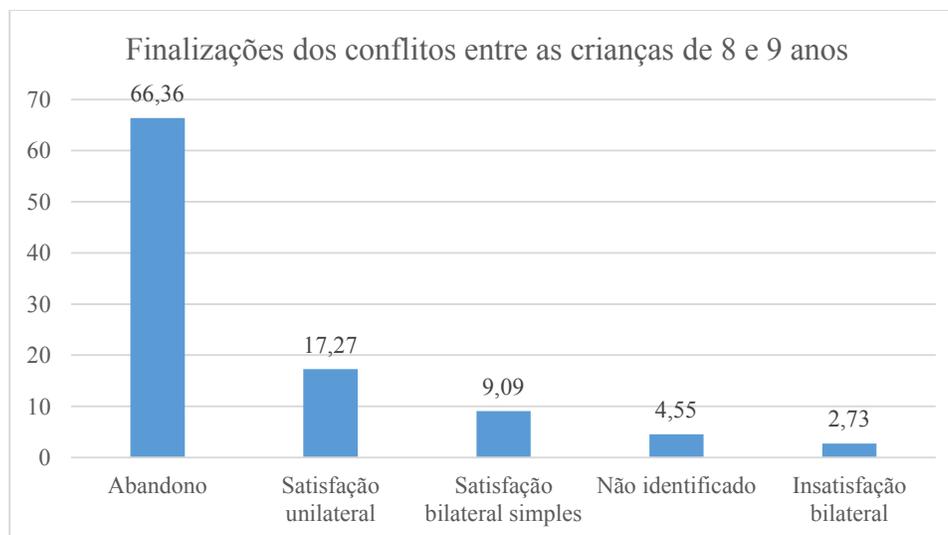
Categorias	Descrição
------------	-----------

Abandono do conflito (AB)	O impasse implica uma mudança no tema do discurso ou no foco da atividade, de tal forma que a discordância é descartada sem uma resolução. A retirada ocorre quando um participante se recusa a continuar, talvez deixando o campo por esgotamento de recursos.
Satisfação unilateral (SU)	O sujeito se submete ao outro, ou seja, uma das partes adere ou cede às exigências do outro. Há o predomínio da vontade de uma das partes.
Satisfação bilateral simples (SBS)	O resultado das ações satisfaz os envolvidos.
Satisfação bilateral pelo compromisso (SBC)	O resultado que satisfaz os envolvidos reflete um compromisso, ou seja, concessões de ambas as partes, geralmente obtidas por meio de negociação.
Insatisfação bilateral (IB)	O resultado das ações não satisfaz os envolvidos, permanecendo o desequilíbrio entre as partes. Embora o episódio finalize, o conflito continua.

Fonte: Marques, Oliveira, Silva, Vinha. Causas, estratégias e finalizações dos conflitos entre alunos de 3 a 14 anos. Relatório não publicado. Campinas, 2014.

O Quadro 4 apresenta todos os tipos de finalizações dos conflitos vivenciados pelas crianças de três e quatro anos e de cinco e seis anos e pelos participantes da pesquisa atual. A Figura 5 exibe as frequências dessa categoria.

Figura 5: Porcentagens das finalizações dos episódios de conflitos das crianças de 8 e 9 anos



O resultado mais presente em nossa amostra foi a categoria “Abandono do conflito” (AB), com 66,36% de frequência. Ela foi assim denominada porque, em nossa perspectiva, os envolvidos perdem o interesse pela contenda, distraem-se com algo novo ou, para restabelecer o equilíbrio, simplesmente desistem de lutar pelos seus interesses. Consideramos ainda que os participantes apresentavam um comportamento positivo após o conflito. Nossos dados, confirmam os estudos de Shantz (1987), segundo os quais os conflitos entre as crianças são finalizados sob a forma de desistência e submissão. Parece-nos que os resultados dos conflitos têm alguma relação com suas causas. Essa percepção nos ocorreu frente à constatação de que, dos 51 conflitos causados por “Provocação”, 39 foram abandonados. Vejamos exemplos dessas situações.

IVAN e WILLIAN chamam AMANDA de baleia e ela revida, chamando-os de burros.

IVAN fala:

—Estou falando com gente e não com bicho.

AMANDA diz:

—Não falei com você!...seu bode.

IVAN responde:

—Não falo com animais.

AMANDA retruca.

—Você é um animal!

IVAN insiste:

—....baleia de óculos!

AMANDA tampa os ouvidos. A aula prossegue, o conflito é abandonado e eles prestam atenção.

Podemos verificar no conflito anterior que, após as falas provocativas que os oponentes dirigem uns aos outros, eles se dispersam com a sequência da aula e perdem o interesse pela desavença. Como o intuito da “Provocação” é irritar o outro e se divertir com isso, não há o que negociar e nenhuma das partes obtêm qualquer benefício. Então, geralmente, ou eles se distraem com outra coisa ou perdem o interesse pelo objeto do conflito. Em poucas situações, 3,7%, as provocações foram interrompidas pelo professor, que quase sempre censurava os alunos. Com a mesma frequência, 3,7%, as provocações foram resolvidas unilateralmente e, em 2,8%, houve uma “satisfação bilateral simples”.

Mas o “Abandono do conflito” não foi o resultado somente desse tipo de desavença. Constatamos como ela se apresenta em outras interações.

JÚLIO acha que VIVIANE copiou o Sol dele e, então, lhe dá uma cotovelada. VIVIANE revida e diz:

— Para.

Os dois voltam para os seus lugares.

No episódio anterior, a oposição é abandonada após o uso das estratégias físicas e impulsivas que as duas crianças empregam. Notamos que a maneira como os comportamentos se apresentaram nos indica a concepção de justiça retributiva desses alunos. Para eles, é necessário pagar na mesma moeda: *JÚLIO* resolve o seu incômodo por ter considerado que seu desenho foi copiado dando uma cotovelada em seu pretense oponente. O outro revida e os dois se satisfazem com isso, abandonando o objeto do conflito, que era a situação de cópia. O “Abandono do conflito”, ocorrendo em frequência tão expressiva, indica-nos que as desavenças ainda são momentâneas e que esses sujeitos possuem certa dificuldade de perceber os aspectos subjetivos do conflito, isso porque alguns episódios perduram por mais tempo, principalmente aqueles envolvendo as meninas, como as interações em que há “Disputa de Amigos”. Verifica-se, ainda, que as resoluções são pontuais, visando à finalização, sem se preocupar com o que causa o conflito e os aspectos subjetivos, como a personalidade e o estado de ânimo. Parece-nos que a concepção de conflito começa a se desenvolver do nível 0, cuja característica dessa concepção é de que o conflito é físico e momentâneo, para o nível 1, denominado de unilateral, em que o conflito é concebido como uma interação em que há uma vítima e um culpado, sendo assim, há consideração às intenções e sentimentos envolvidos, ainda que só de um lado. Para esses sujeitos que ainda não conseguem coordenar perspectivas (SELMAN, 1980; SELMAN; BYRNE, 1974) e, portanto, chegar a uma solução satisfatória para ambos, quando eles não conseguem impor a própria vontade pelos meios coercitivos de que dispõem, a contenda perde o interesse pelo esgotamento dos recursos, (REDORTA, 2004), ou porque causas como a provocação, geralmente, não têm uma solução bilateral. Assim, o “Abandono do conflito” é uma finalização coerente com as estratégias e os objetivos dos participantes dessa faixa etária.

A segunda categoria mais frequente foi a que denominamos de “Satisfação unilateral” (SU), com 17,27% de ocorrências, e cuja característica principal é a satisfação do interesse de um dos oponentes, apenas, que consegue impor a sua vontade empregando ou estratégias as físicas e impulsivas ou as impositivas, ambas de caráter coercitivo. Segue um exemplo dessa finalização.

As meninas andam pelo pátio de mãos dadas. GIULIA não quer dar a mão para a irmã de IRIS porque, devido ao calor, a transpiração fica excessiva e mão dela está suada. A irmã de IRIS para de caminhar, porque quer andar de mãos dadas. GIULIA se irrita porque IRIS diz que vai esperar a irmã. Logo depois, GIULIA cede contrariada e dá a mão para a irmã de IRIS. GIULIA dizia para a pequena:

—Vem, vem logo!

O conflito termina.

Vimos que GIULIA, percebendo a resistência contundente da irmã de IRIS, desiste de seu conforto para que a interação possa continuar. Como nessa fase as crianças não concebem o conflito como discordância de opinião, mas como tendo um culpado e uma vítima, cabe àquele que cometeu a atitude “errada”, voltar atrás e ceder. Esse tipo de concepção também revela o nível de tomada de perspectiva das crianças, que atribuem as diferenças de opinião ao tipo de informação que cada um possui. Novamente esses resultados confirmam os encontrados por Shantz (1987).

A terceira categoria foi a denominada de “Satisfação bilateral simples”, 9,09% ou dez ocorrências, em que apesar de ainda não haver negociação, ambas as partes se satisfazem com o desfecho. A estratégia que na maior parte das vezes gerou esse tipo de finalização foi a reparação, cuja característica principal em nossa amostra foi o desculpar-se, ainda que sem estar atrelada à intenção, bastando o ato em si. Vejamos um exemplo disso.

CARLOS estava com a cabeça abaixada na carteira e a GISELE lhe diz que ele ia chorar. CARLOS dirige-se à professora:

— Ô, professora, a GISELE fica me provocando!

— Ele vai chorar professora (tirando sarro), afirma GISELE.

— Para, GISELE, com voz de súplica – diz a professora.

Como GISELE não para, CARLOS diz:

— Professora, a GISELE fica me chamando de bebê chorão!

A professora ignora.

Passado um tempo, perguntei a GISELE o que aconteceu e ela disse que quando é aula de Ciências CARLOS sempre fica assim, com a cabeça abaixada. A GISELE não sabia o porquê. Depois ela lhe pediu desculpas.

É possível que a reparação por meio do pedido de desculpas de GISELE tenha sido deflagrada pela tomada de consciência que a minha pergunta causou. Segundo Piaget (1974-1977) e Becker (1999), é por meio do processo de tomada de consciência que o

sujeito vai compreendendo paulatinamente suas próprias ações, refazendo-as e corrigindo-as. Ao ignorar o pedido de CARLOS, a professora perdeu a oportunidade de levar GISELE a esse processo de construção de conhecimento que é a tomada de consciência de suas ações. Ela poderia ter auxiliado a aluna a coordenar ações não observáveis, como os sentimentos, as intenções de CARLOS, o impacto das atitudes dela para o relacionamento dos dois. Segundo Becker (1999), o processo de reflexão leva à coordenação das ações e, portanto, à compreensão. Todo esse processo, que é interno ao sujeito, pode ser favorecido e desencadeado pela ação pedagógica. O que estamos, de fato, afirmando é que lidar com os conflitos na escola, envolve, necessariamente, a compreensão do processo de construção de conhecimento e um planejamento coerente com as características do desenvolvimento infantil e a aceitação de que o conflito interpessoal é, também, um conteúdo curricular.

Parece-nos que o pedido de desculpas de GISELE foi consequência do processo de reflexionamento e reflexão, ou seja, houve toda uma reorganização ou interpretação dos fatos e da relação dela com o CARLOS. Essa nova interpretação gerou um conhecimento mais complexo e um novo nível de tomada de perspectiva.

Além disso, trazem à tona a interferência da pesquisadora no ambiente, ainda que esse não tenha sido nosso objetivo.

Acreditamos que “Satisfação bilateral simples” ainda não é a consequência de uma evolução na capacidade de tomada de perspectiva dos alunos, mas deriva de um elemento afetivo, que é a simpatia, já presente no despertar do senso moral (LA TAILLE, 2006). De acordo com Piaget (1964-2006), a simpatia permite aos sujeitos se sensibilizarem com os estados afetivos alheios, e impulsionam atitudes generosas. Provavelmente, esse tipo de finalização é decorrente do interesse da criança em manter a relação, em satisfazer a si mesma, mas também ao sentimento do outro. Cabe destacar, contudo, que ainda não se trata de ações que expressam um valor que se conserva, ao contrário, elas se caracterizam pela momentaneidade. Nossas conclusões se pautam na análise das estratégias presentes em nossos dados. Elas são ainda unilaterais e revelam a incapacidade de coordenação de perspectivas dos alunos de oito a nove anos.

A última categoria presente em nossa amostra relativa à finalização dos episódios de conflitos foi a que denominamos de “Insatisfação bilateral”, 2,73%, isto é o conflito permanecia, uma vez que ambas as partes estavam descontentes com o andamento dos fatos. Vejamos, a seguir, um exemplo ilustrativo.

As crianças brincavam de pique bandeira na aula de Educação Física. GIULIA falava algo para VANESSA. Notei que poderia

*haver algum conflito. Perguntei à VANESSA o que estava ocorrendo. Ela me falou que GIULIA estava dizendo que a ALICE a estava xingando (idiota e mostrava o dedo do meio). A ALICE ofendia a VANESSA todas as vezes em que a VANESSA a pegava. VANESSA ameaçou contar para a sua mãe. Observei realmente que toda vez que VANESSA a pegava, ALICE ficava brava. Quando percebia que eu estava olhando, ela disfarçava e se encaminhava para outro lugar. Houve um momento em que ela e a GIULIA foram para o lado oposto da quadra. MARIA reclamou para o professor que a GIULIA e a ALICE pediam para as outras meninas não a pegarem. A ALICE me disse que a VANESSA a empurrava ao pegá-la e a pegava na parte vermelha da quadra (não permitido pela regra do jogo), por isso que ela xingou a VANESSA. A VANESSA, por sua vez, dizia que não empurrava. A ALICE falava, também, que a VANESSA ficava metida quando andava com a ADRIANA e com a ELAINE. Ficar metida é "andar assim, toda se achando", disse a ALICE levantando a cabeça. GIULIA ouviu nossa conversa e falou para a ALICE ficar "amiga logo da VANESSA". ALICE perguntou para MARIA:
-Não é verdade que a VANESSA ficava me empurrando?
A MARIA confirmou que a VANESSA empurrava a ALICE, e esta, por sua vez, xingou a VANESSA. Eu não emiti qualquer opinião. As meninas voltaram ao jogo, visivelmente chateadas.*

Cabe destacar que a ALICE é uma menina bastante popular e admirada pelas colegas. O mesmo não se pode dizer da VANESSA, que nem sempre é aceita pelo grupo ou convidada para brincar. O desejo de VANESSA de fazer parte do grupo das mais populares já era um elemento de tensão entre as duas. Apesar de o episódio ter se encerrado, o desequilíbrio afetivo entre ALICE e VANESSA permaneceu, o que indica, também, que o conflito se conservou (SELMAN, 1980; SELMAN e SCHULTZ, 1990). Apenas três conflitos tiveram esse tipo de finalização, e todos eles envolveram as meninas. Foram episódios longos, causados por exclusão, provocação e disputa de amigos. Podemos observar que, apesar de o episódio se encerrar, ambas as partes não ficam satisfeitas com os resultados. Ninguém ganha e todos perdem alguma coisa. Em suma, nossos resultados apontam que a maior parte dos conflitos é abandonada pelos envolvidos, em seguida, resolvida de modo unilateral. Esses dados corroboram os de Dawe (1934) e de Shantz (1987), que constataram que os conflitos entre as crianças são resolvidos, em sua maioria, por intermédio da desistência e da submissão. Segundo Shantz (1987), são comuns os episódios em que há “ganhadores” e “perdedores”. Esses resultados evidenciam ainda a limitação das estratégias unilaterais desses sujeitos e a concepção unilateral de conflitos. Além disso, as crianças de oito e nove anos possuem dificuldades para coordenar

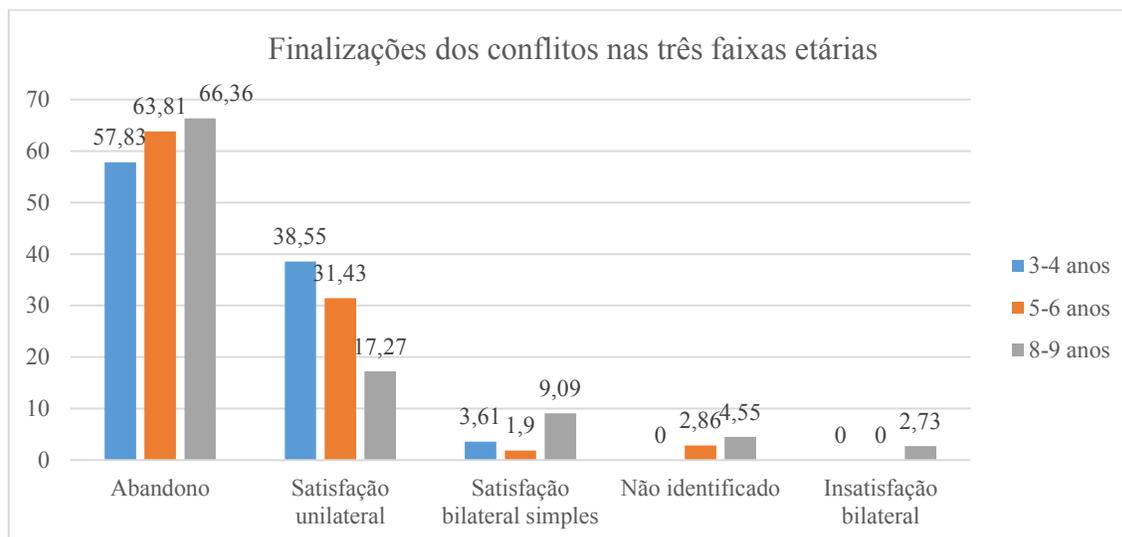
perspectivas, o que é coerente com o estágio de desenvolvimento cognitivo no qual se encontram.

Infelizmente, a escola pouco contribui para que os conflitos tenham um resultado mais construtivo para os envolvidos. De fato, ela favorece a perpetuação do abandono do conflito, uma vez que, quando o docente é solicitado pelos alunos, suas intervenções não acolhem ou fortalecem as relações de cooperação. Os adultos interferiram em 34% dos conflitos e ignoraram inúmeras solicitações das crianças. As intervenções mais frequentes foram imposições ou censuras, marcadas por falas como “Vai sentar”, “Para de provocar!”, ou seja, comandos que visam soluções unilaterais. Muito comum, também, foram as ironias. Um exemplo de ironia foi “Vamos parar com os elogios?”, verbalizada pela docente quando esta presenciou os alunos se ofendendo. Infelizmente, em apenas dois conflitos o professor estimulou os envolvidos a exporem suas opiniões e sentimentos. Porém, ele finalizou a conversa impondo uma solução unilateral. Como consequência, podemos inferir que esse tipo de atitude pode trazer implicações negativas para a relação professor-aluno, por afetar o sentimento de confiança na autoridade (LA TAILLE, 2006; TOGNETTA, 2009). Além disso, muitas vezes, ao constatarem que é ineficaz buscar auxílio do adulto, os alunos deixam de empregar essa estratégia (MARQUES, 2013) e utilizam outras mais coercitivas que julgam solucionar o problema.

Como já foi constatado por Aceves *et al.* (2010), quando os jovens confiam nas resoluções de seus professores, as situações de vitimização diminuem consideravelmente. Contudo, não defendemos a ideia de que todos os conflitos devam ser resolvidos pelo professor ou que deva existir a intervenção docente em todas essas interações. Como ensinou Piaget (1932) as relações entre as crianças, sem a interferência do adulto, são necessárias para o desenvolvimento cognitivo, social e moral. Mas cabe ao docente, quando necessário, realizar intervenções que auxiliem os alunos a tomarem consciência da própria perspectiva e dos sentimentos, bem como a compreender as ideias e os sentimentos alheios, buscando soluções cooperativas e respeitadas. Destacamos, ainda, que as intervenções realizadas no momento do conflito são importantes, mas insuficientes se o objetivo é auxiliar o aluno a construir estratégias mais colaborativas e contribuir para a formação da personalidade ética (LA TAILLE; TOGNETTA, 2009).

Passaremos, agora, a comparar como os episódios de conflitos foram finalizados nas diferentes faixas etárias. A figura 6 apresenta as frequências.

Figura 6: Comparação das finalizações dos episódios de conflitos entre as três faixas etárias



O teste exato de Fischer mostrou que o abandono do conflito e a satisfação bilateral simples são significativamente mais frequentes ($P < 0.001$) no grupo etário de oito e nove anos em comparação com os demais, enquanto que a satisfação unilateral é significativamente mais frequente ($P < 0.001$) aos três e quatro anos e, em seguida, aos cinco e seis anos. Vejamos os resultados do estudo estatístico na tabela 7.

Tabela 6: Comparação das finalizações dos episódios de conflitos nas três faixas etárias

Finalizacao	Idade			Total
	Frequência,	3-4	5-6	
Col Pct				
AB	48	67	73	188
	57.83	63.81	66.36	
IB	0	0	3	3
	0.00	0.00	2.73	
NI	0	3	5	8
	0.00	2.86	4.55	
SB	3	0	0	3
	3.61	0.00	0.00	
SBS	0	2	10	12
	0.00	1.90	9.09	
SU	32	33	19	84
	38.55	31.43	17.27	
Total	83	105	110	298

TESTE EXATO DE FISHER: $P < 0.001$

Podemos concluir que, como as crianças mais velhas empregam estratégias cooperativas com mais frequência do que as mais jovens, o conflito delas tende a se encerrar de maneira mais satisfatória para os envolvidos. Parece-nos, portanto, que há relação entre as estratégias empregadas e o tipo de finalização do episódio de conflito, e quanto mais os sujeitos são capazes de coordenar perspectivas, mais satisfação há na finalização. Quanto mais coerção, mais abandono. Nossos dados nos levam a concluir isso. Dado o caráter coercitivo das estratégias físicas e impulsivas e das unilaterais, ainda que um pouco menos, o término do episódio tende a ser o abandono, que é uma forma adaptativa de lidar com um problema que não se resolve. Cabe destacar que, dentre as estratégias unilaterais, a terceirização foi a mais frequente. Por temerem a reação do professor, os alunos abandonam o conflito.

Contudo, chamou-nos a atenção o fato de o abandono ainda ser a finalização mais presente nas três faixas etárias analisadas. Esperávamos que, com o desenvolvimento, houvesse uma diminuição dessa finalização, e não um aumento significativo como nos apresentou o teste estatístico. Esse resultado nos levou a estabelecer outras relações com os nossos dados. Então, cruzamos as causas dos conflitos com as finalizações e, também, aplicamos o teste exato de Fischer e chegamos a alguns resultados interessantes: em todas as faixas etárias a provocação está relacionada ao abandono e à disputa física com a satisfação unilateral. Lembramos que a disputa física é o motivo de conflitos mais frequente entre as crianças mais jovens da nossa amostra e que a provocação é a causa principal de conflitos entre os sujeitos de oito a nove anos. Pela própria natureza do conflito de disputa física, em que os meios empregados para solucioná-lo são as estratégias físicas e impulsivas, parece-nos lógico que a consequência será unilateral. Embora as estratégias tenham evoluído entre os três períodos etários, elas não foram suficientes para conduzir à satisfação mútua. Nossos resultados mostram que, à medida que as estratégias cooperativas vão se desenvolvendo, há um aumento da satisfação bilateral simples. Em suma, a capacidade de coordenar perspectivas é uma variável importante para o restabelecimento de um equilíbrio mais duradouro.

O que os nossos dados nos dizem a respeito da comparação entre gêneros? Se há diferenças nas causas e nas estratégias empregadas para resolver os conflitos, e, se ambas as variáveis interferem na finalização, então poderíamos, de antemão, afirmar que sim. E, de fato, há. O teste exato de Fisher, $p=0.018$ concluiu que as meninas finalizam mais seus episódios de conflitos de modo unilateral (satisfação unilateral) e os meninos abandonam mais. Retomamos que, em nossa amostra, o sexo feminino empregou mais estratégias unilaterais do que o sexo masculino, e, este, por sua vez, utilizou mais estratégias físicas e impulsivas. Embora as meninas tenham empregado mais estratégias cooperativas do que os meninos, não foi em quantidade suficiente para conduzir à satisfação bilateral simples. Portanto, parece-nos que as estratégias mais complexas levam a finalizações mais satisfatórias para ambas as partes, tendendo a um equilíbrio cada vez maior. Como os conflitos entre as meninas são mais longos, as trocas afetivas são mais intensas (SINCLAIR, 2003), e como elas são educadas para o cuidado (GILLIGAN, 1992), ficam disponíveis a elas algumas condições para a condução do conflito de maneira a obter uma satisfação maior.

Em resumo, para avaliar a maneira como os conflitos foram finalizados, consideramos a presença ou não do sentimento de satisfação nos envolvidos. Tal indicador foi avaliado com base nos comportamentos manifestos pelas partes logo após a interação conflituosa. Assim, encontramos que, em todas as faixas etárias estudadas por nós, os conflitos foram abandonados com mais frequência ou por perda de motivação em relação ao objeto do conflito ou por esgotamento de recursos. Então, podemos afirmar que não há satisfação e nem falta dela, uma vez que a motivação anterior não existe mais.

A segunda finalização mais frequente em todos os períodos etários foi a satisfação unilateral, isto é, o predomínio da vontade de uma das partes que consegue se impor. Constatamos que essas finalizações refletem, em parte, as limitações das estratégias empregadas pelos nossos sujeitos, que, por sua vez, são expressão da tomada de perspectiva, capacidade ainda em desenvolvimento. Essa conclusão se sustenta em outro achado interessante: as estratégias cooperativas, as mais desenvolvidas da nossa amostra, tendem a gerar mais satisfação bilateral simples, que é a finalização mais equilibrada. Alguns aspectos do contexto, em especial a causa do conflito, é outro fator que interfere no tipo de

finalização, sendo que a disputa física tende a gerar mais satisfação unilateral e a provocação do abandono.

Acreditamos, ainda, que o abandono como finalização principal entre os nossos sujeitos reflete uma característica cultural. Os brasileiros, por ainda pertencerem a uma cultura coletivista, valorizam a boa relação com o grupo, e isso pode significar a desistência da defesa dos próprios interesses (MARKUS E KITAYAMA, 1991; SCHENEIDER *et al.*, 2000; FRENCH *et al.*, 2005).

Enfim, a análise das finalizações dos conflitos ressalta o quanto o fenômeno é complexo e sujeito à influência de muitas variáveis. Causas, estratégias, desenvolvimento e contexto dão o tom, tornam mais intenso o colorido e difícil a dinâmica educativa. Retomaremos esse assunto em outro momento. Agora, gostaríamos de dirigir nosso olhar e ouvidos para as respostas que as crianças nos deram nas entrevistas. Como elas refletem sobre os conflitos semelhantes aos vividos no cotidiano escolar? E são essas informações importantes para nós educadores? As crianças que batem, afirmam que é melhor bater? Quando elas recorrem ao professor para resolver o conflito, elas acham que isso é realmente melhor?

5.2 2ª parte: A avaliação de conflitos hipotéticos pelas crianças

Como já explicamos no Método, apresentamos às crianças seis situações hipotéticas de conflitos entre pares (Apêndice C), escolhendo aquelas que foram mais frequentes em cada faixa etária estudada para que pudéssemos realizar as comparações. Nem todos os participantes foram entrevistados, mas somente aqueles que mais se envolveram nos episódios de conflitos, sendo seis meninos e cinco meninas totalizando 11 crianças. Nosso intuito foi depreender das respostas dos participantes a estratégia que os protagonistas das histórias deveriam utilizar para resolver o conflito. A questão inicial proposta às crianças era “o que o personagem deve fazer”. A intenção subjacente era que a criança considerasse mais do que a simples solução do conflito, mas o que seria correto ser feito.

Ao analisar as respostas das crianças, buscamos relacionar as estratégias por elas propostas com o gênero, o tipo de conflito e a avaliação da intenção.

Cabe destacar, ainda, que, em geral, as crianças pensaram em uma estratégia para resolver a situação hipotética, mas em algumas vezes, elas apresentaram mais de uma

resposta. Assim, a quantidade de estratégias é maior do que a quantidade de sujeitos entrevistados. Todas as respostas das crianças que faziam referência ao meio empregado para resolver a situação foram analisadas e classificadas de acordo com as categorias utilizadas na observação. O quadro a seguir retoma essas categorias.

Características do desenvolvimento	Categorias	Descrição
<p>As estratégias empregadas parecem indicar que o sujeito concebe o conflito como interação física e não como uma discordância de opinião ou interesses opostos. Não há consideração da perspectiva alheia, nem tampouco dos efeitos psicológicos gerados nos envolvidos com o conflito. Os objetivos dos sujeitos concentram-se mais no controle do espaço físico do que na manutenção do relacionamento.</p>	<p>Estratégias físicas e impulsivas (FI)</p>	<p>São ações físicas ou verbais, momentâneas carentes de reflexão, marcadas pela impulsividade.</p> <p>Ex.: insulto (impulsivo), gritar, chorar, chutar, bater, fugir, afastar-se, mudar de atividade, obedecer automaticamente, não interagir.</p>
<p>As estratégias empregadas decorrem da crença de que o conflito é essencialmente sentido por uma parte e causado por outra. Todavia, essa compreensão parece aplicar-se apenas a um dos envolvidos. A busca é pelo controle do espaço social, por meio da mudança do comportamento do outro e não de seus sentimentos ou pontos de vista. Além dos efeitos físicos das estratégias, os psicológicos ou subjetivos também passam a ser importantes, porém apenas para um dos envolvidos. A mutualidade não é ainda considerada. O sujeito ainda não tem consciência de que a ação de reparar envolve a coordenação do ato (objetividade), com a intenção (subjetividade).</p>	<p>Estratégias unilaterais</p>	<p>São ações predominantemente verbais, visando ao controle do outro pelo uso do poder e não pela negociação. São empregadas falas impositivas, expressão impositiva, breves justificativas e sugestões. A estratégia de reparação não corresponde a real intenção do sujeito.</p> <p>Ex.: comando, justificativa do motivo, ficar emburrado, recuo (diante de uma intimidação), ameaça irônica, disputa verbal (reagir a algo de forma semelhante, devolvendo a ofensa ou a demanda recebida), objeção (negação), insulto (refletido), súplica, provocação, aliciamento, chantagem, desdém, ameaça, desafio, retirada de afeto, subornos de afeição, terceirização do conflito</p>

		<p>(desejo que o outro tome partido a seu favor e resolva o conflito unilateralmente), ignorar (fingimento de indiferença), dissimulação, reparação pela possibilidade de regulação externa, ironia, obediência submissa, sedução, delação, represália (ação que demonstra insatisfação), acusação.</p>
<p>As estratégias empregadas parecem indicar que os sujeitos reconhecem que as partes participam psicologicamente no conflito e, por isso, buscam engajar-se no reestabelecimento do equilíbrio. Além de considerar os efeitos psicológicos das estratégias para os envolvidos, a real intencionalidade da outra parte é um elemento importante a ser ponderado. Assim, a resolução satisfatória pressupõe a concordância mútua, embora ainda haja uma tentativa, ainda que fraca, de defender o próprio ponto de vista. A resolução é recíproca, mas pontual, conflito por conflito.</p>	<p>Estratégias cooperativas</p>	<p>São ações predominantemente verbais que visam convencer o outro a acatar uma ideia para fazer o que se deseja ou a reparar um dano. Há uma preocupação em modificar não apenas o comportamento do outro, mas também seus sentimentos ou interesses.</p> <p>Ex.: sugestão de revezamento da posse de um objeto, sugestão de brincadeira ou de outra pessoa para brincar, justificativa para a ação baseada em uma regra ou orientação do adulto, argumentação, apelo para que o outro se coloque em seu lugar, reparação sincera (pedir desculpas, dizer que o ato danoso não se repetirá, dizer que foi sem intenção), revide bem humorado, esquiva, sedução (intenção de mudar o sentimento, reconquistar, atrair de modo astucioso), busca de aliados visando o convencimento, render-se (cede, sujeita-se em nome de algo maior), reivindicar (fazer valer a justiça, reivindicando a regra), acatamento (aceitação de ordem, regra ou sugestão, como manifestação de respeito ou consideração).</p>

Fonte: Marques, Oliveira, Silva, Vinha. Causas, estratégias e finalizações dos conflitos entre alunos de 3 a 14 anos. Relatório não publicado. Campinas, 2014.

Como resultado das entrevistas, obtivemos 69 (100%) estratégias para resolver os seis conflitos apresentados aos meninos e meninas. A categoria mais frequente foi a unilateral, com 65,79% de ocorrências, seguidas das cooperativas, com 30,26% e, por último, as estratégias físicas e impulsivas, com 2,63%.

A categoria unilateral é representada por aquelas estratégias que indicam uma tomada de perspectiva ainda unilateral, isto é, o sujeito ainda está preso na própria perspectiva como sendo a única possível e, quando identifica que duas pessoas estão pensando diferente, é porque elas possuem informações diversas sobre o mesmo assunto. Desse modo, a causa do conflito é vista como unidirecional, isto é, um é o causador e o outro a vítima. Essa concepção de conflito influencia no emprego das estratégias para solucioná-los. Apesar de já utilizarem meios verbais para resolver suas desavenças, os sujeitos visam impor sua vontade por meios coercitivos, visando o controle do espaço social. As principais estratégias utilizadas são terceirização do conflito, fingimento de indiferença, ameaça, reparação pela possibilidade de regulação externa. As estratégias unilaterais que foram sugeridas pelos nossos participantes foram: terceirização do conflito, fingimento de indiferença, obediência submissa, revide e comando. Embora essa categoria contenha um range expressivo de estratégias, nas entrevistas, as que foram mais frequentes foram a terceirização, com 61,22%, e o fingimento de indiferença, com 35,71% das estratégias unilaterais. Essas duas estratégias apareceram em todas as situações hipotéticas apresentadas. Começamos por analisar a terceirização do conflito numa situação de provocação.

PESQ: E o que ela deve fazer?

CRIANÇA: Fazer? [pensativa]. Contar para professora.

PESQ:: Você acha que isso é o melhor jeito?

CRIANÇA: É, porque a violência não leva a nada, né?

PESQ:: Você acha então que usar de violência não leva a nada.

CRIANÇA: Não! Contar para a professora. A professora poderia resolver isso, né?

PESQ: O que você acha que vai acontecer se a Bianca contar para professora o que a Maria Eduarda fez?

CRIANÇA: Eu acho que depende da professora, né? Porque tem algumas professoras que falam: "Ah, não liga!"

PESQ: Tem professora que fala para não ligar.

CRIANÇA: É. Ou se fosse a outra, chamava as duas, conversava, aí ia pedir para Maria Eduarda pedir desculpas para Bianca e pronto. Aí, se a Maria Eduarda quisesse ser amiga da Bianca, pudesse ser e se não quisesse, tudo bem; mas não podia ficar provocando, né?

Verificamos no excerto anterior que IRIS solicita o auxílio da professora como alternativa às estratégias agressivas. Nossas observações e as entrevistas nos levam a concluir que a terceirização é, para essas crianças, a única solução mais pacífica que conhecem. A fala de IRIS é muito clara sobre as possíveis intervenções docentes, e apontam para o que algumas pesquisas têm indicado: é comum os professores ignorarem o conflito e utilizarem estratégias unilaterais, como a imposição do pedido de desculpas. Cabe destacar que a reparação é algo importante para o restabelecimento da relação e deve ser incentivada, mas ela deve ser, sobretudo, espontânea e fruto de um sentimento genuíno, para que não se incentive a dissimulação.

Notamos que a terceirização do conflito, que, em geral, era terceirizado para a professora da classe, tinha por objetivo que a docente tomasse o partido da “vítima” adotando uma atitude punitiva e unilateral. Foram comuns respostas do tipo: “a professora vai deixar de castigo”, “vai tirar o gibi”, “vai chamar os pais”, “vai dar uma bronca”. Em somente dois casos, a terceirização não teve o intuito de punir. Para uma situação de exclusão, um menino disse que a pessoa que cuida do recreio iria conversar, pedir para brincar junto. Em outra, de disputa, a professora sugeriria o compartilhamento do gibi.

Nas situações hipotéticas de provocação as crianças atribuíram ao autor da provocação uma intenção hostil, que é irritar. Outras causas para a provocação, como ciúmes, inveja, não gostar da pessoa foram citados pelos participantes da pesquisa, corroborando os achados de Shapiro, Baumesteir e Kessler (1991).

Constatamos que, nas histórias envolvendo provocações intersexuais, todas as meninas e a maior parte dos meninos preferiram terceirizar o conflito, chamando a professora.

Em geral, as crianças atribuíam à vítima dos conflitos, nas situações hipotéticas, sentimentos de tristeza, mágoa, nervosismo e irritação, não havendo diferenças entre as histórias. Quando questionados o que sentiria a outra parte, quando a vítima terceirizasse para o adulto, algumas crianças inferiram sentimentos de medo e raiva. Cabe destacar que o sentimento de arrependimento foi inferido por duas meninas diante da reação agressiva de uma das protagonistas, em histórias diferentes. Nossas entrevistadas avaliam que a

personagem poderia concluir que tinha sido brava demais. O perdão também foi indicado por uma menina em face do pedido de desculpas de uma das personagens. A identificação dos sentimentos morais de arrependimento e perdão indica uma sensibilidade dessas meninas para a dimensão moral do conflito. A questão que visava avaliar o sentimento causado a partir da estratégia sugerida pelo entrevistado foi difícil para os nossos participantes, uma vez que exige tirar conclusões sobre não observáveis.

A outra estratégia unilateral bastante frequente nas entrevistas foi o fingimento de indiferença (31,88%), assim chamado quando as crianças sugeriam como reação “não ligar”, “fazer nada”, “brincar com outra pessoa”. Esses comportamentos foram assim classificados porque não se tratava de uma reação impulsiva, mas fruto de uma avaliação. Mesmo atribuindo sentimentos “negativos” à vítima da desavença, o entrevistado considerava que não fazer nada seria o melhor. Na concepção de algumas crianças, esse meio de resolver conflitos é eficaz para cessar uma provocação, porque não alimenta o desejo do provocador, que é irritar. O fingimento de indiferença apareceu como uma alternativa ao bater, alvo da proibição adulta, e à terceirização, que pode deixar a professora brava. Tem o significado de submissão, de não se ter outra alternativa, de ser o recurso menos pior. É o que sugere a fala de RODRIGO num conflito de provocação:

PESQ: Como você acha que o Beto, o menino que fez o desenho se sentiu?

CRIANÇA: Sentiu magoado.

PESQ: Magoado por quê?

CRIANÇA: Porque o menino zoou o desenho dele.

PESQ: O que você acha que o Beto deve fazer? Esse que ficou magoado...

CRIANÇA: Nada.

PESQ: Fazer nada?

CRIANÇA: E... bater não vai resolver nada.

PESQ: Você acha que bater não resolve?

CRIANÇA: Não.

PESQ: Então você acha que ele não deve fazer nada...deve ficar quieto fazendo o desenho?

CRIANÇA Ou senão fala para a professora.

PESQ: O que você acha que era melhor para ele fazer? Não fazer nada ou falar para a professora?

CRIANÇA Não fazer nada.

PESQ: Não fazer nada é melhor?

CRIANÇA É.

PESQ: Por que você acha que não fazer nada é melhor?

CRIANÇA: Porque se falar para a professora ela vai brigar com o aluno.

PESQ: Vai brigar. E você acha que isso não é bom?

CRIANÇA: Não.

Consideramos essa estratégia como fingimento de indiferença, porque, apesar de o participante ter avaliado que a vítima da provocação ficou magoada com a zoação, ele não faz nada. Vemos que nosso participante foi capaz, naquele momento, de elaborar três estratégias: bater, terceirizar para a docente e fingir indiferença. Essa última lhe pareceu a menos danosa. Esse excerto nos evidencia que o repertório dessas crianças não abrange as estratégias mais assertivas, que visam o enfrentamento do conflito, a defesa dos próprios direitos e desejos de forma não agressiva (DELUTY, 1995).

Outras estratégias unilaterais verbalizadas pelos nossos participantes foram: comando, explicação do motivo, obediência submissa. Essa última foi expressa tanto pelos meninos quanto pelas meninas. A exigência da explicação dos motivos foi sugerida por uma menina e o comando foi utilizado pelos meninos.

A obediência foi a estratégia escolhida para resolver a situação hipotética motivada pela reação ao comportamento perturbador e só apareceu nessa causa de conflito. Era a situação em que o personagem cantava, distraído, durante a aula, ou chutava a cadeira. Um dos colegas se irrita e grita, solicitando que ele pare. As crianças, principalmente os meninos, avaliaram que a ação do “cantor” irritava, por isso ele deveria parar. A justificativa das meninas é que ela deve obedecer para evitar que a outra parte conte para a professora ou para interromper a agressão verbal, que “pare de xingar”. A seguir um exemplo da obediência:

PESQ: Aí ela gritou com ele: Para moleque! O que você acha que ele tem que fazer?

CRIANÇA: Parar.

PESQ: Por que você acha que ele deve parar?

CRIANÇA: Porque irrita.

PESQ: Ele deve parar de bater o pé porque isso irrita as pessoas. O que você acha que o Caio sentiu quando a Isabela gritou com ele?

CRIANÇA: Acho que ficou nervoso.

O comando foi sugerido por dois meninos também na reação ao comportamento perturbador, a fim de cessar a ação que causava irritação. Os participantes ainda afirmaram

que, se não resolvesse, a personagem deveria chamar a professora, indicando que, para eles, a terceirização é uma alternativa mais eficiente. Vejamos um excerto que ilustra essa estratégia.

PESQ: Você acha que o Murilo cantou para atrapalhar o Julio?

CRIANÇA: Não. Ele estava cantando porque ele estava feliz.

PESQ: Como o Murilo se sentiu quando o Julio chamou ele de papagaio?

CRIANÇA: Triste.

PESQ: Ele ficou triste? Por quê?

CRIANÇA: Porque ninguém gosta de ser xingado de animal.

PESQ: O que o Murilo, o que foi xingado, deve fazer?

CRIANÇA: Falar para ele parar de fazer isso, parar de cantar e se ele não parar, falar para a professora.

PESQ: E o que a professora vai fazer?

CRIANÇA: Dar um castigo para ele.

PESQ: E como você acha que vai ser esse castigo?

CRIANÇA: Deixar ele sem recreio.

Já a explicação do motivo foi a estratégia verbalizada por uma menina para solucionar o conflito causado por uma exclusão. Nossa participante pediria explicações à protagonista sobre as razões de sua decisão de impedir que a colega brincasse junto. A criança entrevistada inferiu que a excluída deve ter feito algo que deixou a autora da exclusão brava ou chateada. Depois do pedido de explicações, as duas se desculpariam e brincariam juntas, indicando o que Sastre e Moreno (2002) encontraram em suas pesquisas sobre as soluções mágicas encontradas pelas crianças para resolverem os conflitos hipotéticos.

A segunda categoria presente nas entrevistas foi a das estratégias cooperativas, com 30,26% de frequência. Esse grupo engloba as estratégias que visam modificar a ideia ou o desejo do outro por meio de justificativas, argumentos, ou que visam à reparação. Nas entrevistas, três tipos de estratégia apareceram: o render-se, a reparação sincera e o compartilhar. Passaremos agora a esclarecer cada uma delas.

Consideramos o render-se (15%) uma estratégia cooperativa, cuja orientação é para a “transformação de si” (SELMAN e SCHULTZ, 1990; SELMAN *et al.*, 1986), porque envolve a aceitação da posição do outro, mas existe uma tentativa de atender às próprias necessidades de uma forma possível. A criança que se rende, cede em nome de algo maior, como a continuidade de um jogo, uma brincadeira ou atividade. Há, portanto, um nível

maior de tomada de perspectiva em relação à categoria anterior. Vejamos um trecho da entrevista a partir da história sobre a disputa pelo gibi que exemplifica essa estratégia.

PESQ: Entendeu a história? Por que essas meninas brigaram?

CRIANÇA: Porque elas queriam o mesmo gibi e elas acabaram brigando, porque elas duas foram pegar e começaram a brigar.

PESQ: O que a Vivi sentiu quando a Talita ficou com o gibi para ela e falou: “Sai daqui!”. O que a Vivi sentiu?

CRIANÇA: Ela poderia ter ficado triste.

PESQ: Você acha que ela poderia ter ficado triste? Por quê?

CRIANÇA: Porque ela respondeu muito mal para ela.

PESQ: Você acha que o jeito que ela falou, pode ter deixado a Vivi triste. Ela poderia ter dito de outro jeito?

CRIANÇA: Sim.

PESQ: Como? Dá um exemplo.

CRIANÇA: É... Eu quero ler ou, também, ela falasse que uma lesse primeiro, depois a outra.

PESQ: Ela poderia ter dito isso, ao invés de falar: “Sai daqui!”. O que a Vivi deve fazer?

CRIANÇA: Pegar outro gibi para ler, enquanto ela lê aquele; depois ela pegava.

Ao analisar a perspectiva desse participante entendemos que a melhor solução encontrada por ele para resolver o problema da disputa pelo objeto seria permitir que o outro lesse, mas sem deixar de atender aos próprios desejos, que foram adiados. É diferente da obediência submissa, estratégia da categoria unilateral, porque nesta, a própria necessidade é relegada em função do poder do outro. É interessante destacar que o render-se apareceu exclusivamente nas histórias envolvendo a disputa e a exclusão, tanto nos meninos quanto nas meninas. Na exclusão, a resposta típica, de ambos os sexos era “brincar com outra pessoa”, pois outros poderiam querer brincar com o protagonista da história, porém a explicação da causa do conflito se alterava. Os meninos compreendiam a negativa do colega em virtude de “já ter muita gente na brincadeira” ou “não eram amigos”, e as meninas interpretavam exclusivamente como “não gostava dela”. Ainda que os meninos também usem como justificativa para a ocorrência do conflito uma dimensão relacional, as meninas só consideram essa variável e atribuem a ela uma carga afetiva maior.

Essas explicações fornecidas pelos participantes na entrevista evidenciam o que Piaget denominou de implicação significativa, isto é, as atribuições causais feitas pelo sujeito não o são do ponto de vista da lógica, mas necessárias para ele. Assim, para as

nossas participantes, a protagonista da história não poderia brincar porque ela não era querida pelo grupo. Levitt and Selman (1993), Selman (2003) compreendem que as motivações, a interpretação que o sujeito faz do conflito são um elemento importante na escolha de uma ou outra estratégia. A esse elemento, que é o mais contextual das capacidades psicossociais, ele denominou de significado pessoal. Embora não tenhamos constatado essa relação entre significado pessoal e estratégia, em especial nas histórias de exclusão, esse não foi o nosso objetivo. Acreditamos, contudo, que o significado pessoal complementa a explicação das variações de estratégias que encontramos na conduta.

No excerto seguinte temos um exemplo de reparação sincera, pelo reconhecimento de que a ação de uma das partes causa incômodo. Isso ilustra uma evolução na capacidade de perceber a perspectiva alheia.

PESQ: A Júlia falou para ela: “Para de cantar, você parece uma papagaia!” O que ela deve fazer?

CRIANÇA: Parar de cantar e pedir desculpas.

PESQ: Você acha que é isso que ela deve fazer? E quando ela pedir desculpas para Júlia? O que a Júlia vai sentir?

CRIANÇA: A Júlia, acho que vai perdoar. Que nem o que a Tatiane falou para mim: “Agora, na hora da raiva, você fala qualquer coisa, mas depois seu coração amolece (...).” Que nem, ó: eu tenho o coração muito mole, porque aconteceu uma vez pior do que isso (...).

Destacamos, ainda, no exemplo anterior, o reconhecimento da participante em relação à dimensão subjetiva do conflito e ao fato de que nossas ações e as desavenças podem ser causadas por nosso estado psicológico (SELMAN, 1980). Na reparação sincera, há a coordenação entre a intenção e a ação, diferentemente do que ocorre na reparação pela possibilidade de regulação externa, estratégia que não apareceu nas entrevistas.

A estratégia de reparação indica um avanço na capacidade de compreender a perspectiva alheia. O indivíduo avalia que para se resolver um conflito é necessário que todos os envolvidos estejam satisfeitos, ainda que o foco não esteja na relação, mas em atingir os próprios fins (SELMAN, 1980).

O compartilhar foi outra estratégia considerada cooperativa, característica da situação hipotética de disputa. Trata-se da história em que duas crianças se interessam pelo mesmo gibi, mas uma das protagonistas o ganha pela força. A solução elaborada por quatro crianças da nossa amostra, sendo três meninas e um menino, foi “ler juntas”. Essa estratégia

demonstra a preocupação das crianças para que as duas partes fiquem bem e tenham a sua perspectiva considerada. Vejamos um exemplo:

PESQ: O que a Vivi deve fazer?

CRIANÇA: Tem duas alternativas!

PESQ: Quais são?

CRIANÇA: Acho que a Vivi deve pegar outro livro e ler; se interessar por outro gibi e ler.

PESQ: Tá.

CRIANÇA: Ou, também, as duas podem entrar num trato, as duas podem ler juntas.

PESQ: O mesmo gibi?

CRIANÇA: É. Ou uma pode ler primeiro e a outra pode ler depois.

PESQ: Dessas três opções, Isa; qual você acha que é a melhor opção?

CRIANÇA: Das duas lerem juntas.

Destacamos, no excerto anterior, a quantidade de estratégias já construídas por nossa participante. A criança começa considerando a possibilidade de render-se, expressa na afirmação “*pegar outro livro e ler*”, mas logo avalia que as duas personagens podem entrar num acordo e ler juntas, compartilhando o objeto.

Interessante notar que as estratégias cooperativas surgiram em maior número na situação de disputa física. Das 22 estratégias cooperativas de nossos dados, 13 se concentraram nessa história e sete na exclusão. Atribuímos esses resultados à maior vivência das crianças nesse tipo de interação, uma vez que a disputa física é a principal causa das desavenças entre as crianças de três e quatro anos e de cinco e seis anos, mas não é mais aos oito e nove anos, indicando a maior eficácia das estratégias cooperativas. Por já terem vivido diversas vezes essa situação, tiveram condições de reconstruir essas estratégias num patamar superior.

Por fim, analisaremos a última categoria das respostas das entrevistas: a das estratégias físicas e impulsivas, com 2,63% de frequência. Essa categoria foi representada pela estratégia “bater”, verbalizada por uma única criança na situação de provocação e na reação ao comportamento perturbador. Segundo esse participante, “não é justo zoar”, o que justifica a reação agressiva. Tal argumento de nosso participante demonstra seu pensamento de que a agressão é justificada diante de um ato imoral, como a provocação (ASTOR, 1994). Nas demais histórias, essa criança sugeriu outro tipo de estratégia: a obediência e a terceirização do conflito. A atuação do adulto, segundo essa criança, seria sempre bastante

coercitiva: ficar de castigo no recreio, suspensão, o que já havia acontecido com ele. Isso pode indicar uma concepção de justiça retributiva e/ou também pode refletir as experiências desse sujeito. Esse aluno se envolvia em muitas situações de conflito, e, muitas vezes, as estratégias utilizadas eram impulsivas. Ele era constantemente punido, inclusive fisicamente, por seu pai, como me relatou a docente. Isso nos evidencia o quanto as práticas parentais interferem no emprego de estratégias de resolução de conflitos (REPPOLD, 2005), e a necessidade de um ambiente cooperativo que auxilie no favorecimento do desenvolvimento das crianças (DE VRIES, 1995; VINHA, 2003; TOGNETTA, 2006).

Em resumo, constatamos na análise das entrevistas que nossos participantes resolveram as situações hipotéticas de conflitos interpessoais sugerindo estratégias unilaterais, e depois estratégias cooperativas. O predomínio dessa primeira categoria expressa o nível de tomada de perspectiva social das crianças dessa idade, em que o conflito é compreendido como tendo um culpado e uma vítima, isto é, a causa é unilateral, portanto, a resolução também o é. Os sujeitos que assim concebem o conflito já são capazes de perceber a dimensão subjetiva do conflito, como as intenções e estados de ânimo, assim como o efeito que as estratégias empregadas podem causar nos sentimentos alheios. Assim, pudemos constatar que as estratégias unilaterais estão consolidadas para esses sujeitos, porém, as estratégias cooperativas, que são mais complexas, por exigirem um grau inicial de coordenação de perspectivas, já estão começando a ficar disponíveis para eles nos conflitos em que as crianças têm uma vivência maior, como na disputa física.

Não podemos deixar, ainda, de salientar que as estratégias físicas e impulsivas não deixaram de compor o repertório dessas crianças, ainda que elas tenham sido pouco expressivas no juízo. E nem poderiam. Como já constatou Selman e Schultz (1990) e Selman (2003), ainda que essas sejam as estratégias menos complexas em termos de tomada de perspectiva, elas podem ser mais adaptativas conforme o contexto. Lembramos, também, que essas variáveis contextuais e, em especial, os aspectos afetivos, ficam menos salientes para as crianças na resolução de conflitos hipotéticos, o que facilita a emissão de respostas de caráter menos impulsivo. Tal afirmação sinaliza para um problema levantado há tempos pelos pesquisadores do comportamento moral: os indivíduos agem conforme prescrevem?

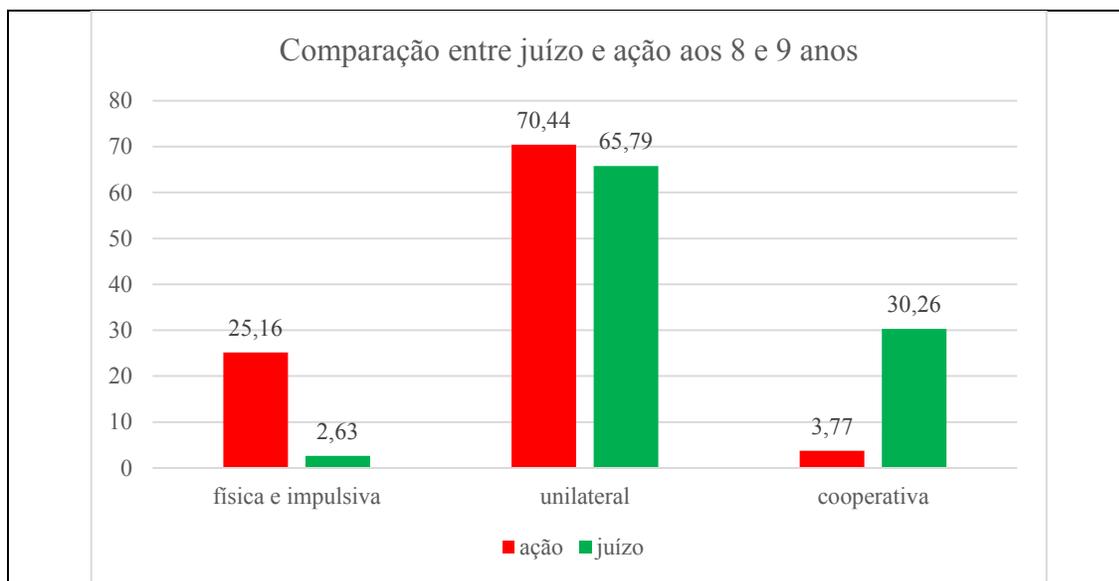
Ainda que este não seja o nosso objetivo nessa pesquisa, defendemos a posição de que as relações entre estratégias de resolução de conflitos e personalidade ética podem e devem ser estabelecidas por aqueles que desejam uma escola para o desenvolvimento da autonomia. Então, retomamos a questão com o intuito de compreender com mais detalhes a gênese e o processo de desenvolvimento de novas estratégias para a resolução de conflitos.

Há diferenças entre o modo como as crianças resolvem os conflitos reais e o modo como elas julgam como os personagens deveriam resolver? Essa será a nossa próxima trilha.

5.3 3ª parte: As estratégias de resolução de conflitos no juízo e na ação – ponte ou lacuna?

Tivemos, ainda, por objetivo comparar a frequência das estratégias empregadas pelas crianças nos conflitos vividos por elas na escola em relação à frequência das estratégias verbalizadas por esses participantes na resolução dos conflitos hipotéticos baseados no real, apresentados para eles na forma de entrevistas. Então, calculamos o total das estratégias de cada categoria da ação e o mesmo foi feito com relação ao juízo. Vejamos o resultado na figura 7.

Figura 7: Comparação entre juízo e ação aos 8 a 9 anos



A primeira conclusão que podemos tirar quando comparamos ação e juízo é que não encontramos diferença de qualidade entre as estratégias empregadas. Em outras palavras, as categorias foram idênticas. Não houve uma estratégia verbalizada nas entrevistas que não tivesse sido observada nos conflitos reais.

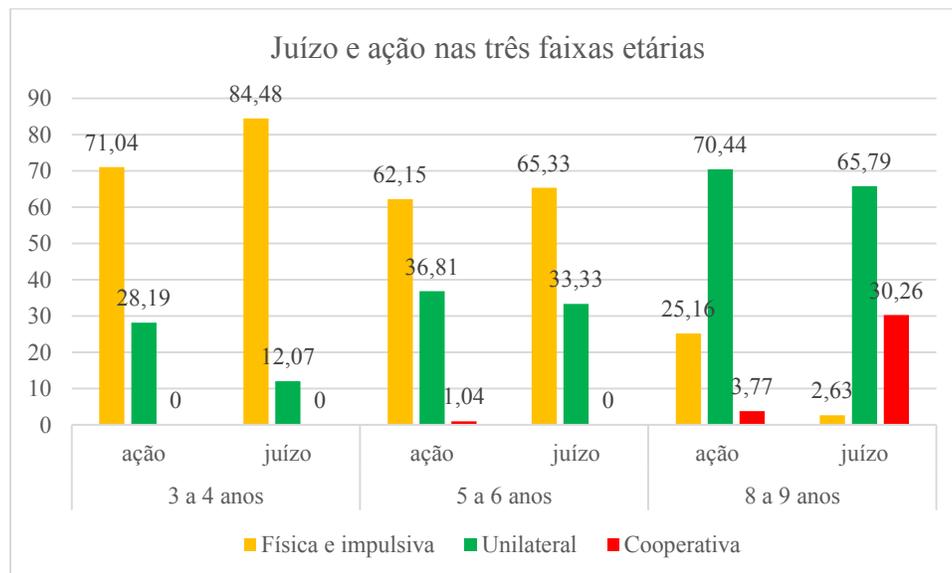
A segunda conclusão é que quando comparamos a frequência das estratégias empregadas na ação com aquelas verbalizadas na avaliação dos conflitos hipotéticos (juízo), não encontramos diferenças com relação à principal categoria em ambos os cenários: as

estratégias unilaterais são as preferidas, tanto na ação quanto no juízo. Em termos gerais, no juízo e na ação, as estratégias foram semelhantes.

A terceira conclusão é a mais interessante e a que aponta para as diferenças mais substanciais: a categoria das estratégias cooperativas, que é a mais evoluída dos nossos resultados, é bem mais frequente no juízo do que na ação. E as estratégias físicas e impulsivas, que são as menos complexas, foram mais frequentes na ação. Em síntese, podemos afirmar que as estratégias mais evoluídas apareceram em maior proporção no juízo do que na ação. Cabe enfatizar, contudo, que as estratégias cooperativas concentraram-se nas histórias de disputa física e exclusão, conflitos que são vivenciados, com mais frequência, pelos participantes de três e quatro anos e de cinco e seis anos.

Antes de realizarmos a discussão teórica, gostaríamos de apresentar a comparação entre os dados que encontramos entre os três grupos etários por nós estudados. Vejamos a síntese na figura 8.

Figura 8: Comparação entre juízo e ação nas três faixas etárias



Da análise da figura anterior poderíamos responder afirmativamente que, com frequência, as crianças de nossa amostra fazem o que dizem ser o melhor, pois em todas as faixas etárias estudadas as categorias mais recorrentes foram as mesmas tanto na ação

quanto no juízo. Assim como no grupo de três a quatro anos, no de cinco a seis anos as estratégias físicas e impulsivas foram predominantes, tanto no juízo como na ação. E foram seguidas das estratégias unilaterais. Ainda que a frequência do emprego dessa estratégia tenha sido maior no grupo dos cinco aos seis anos, em comparação ao grupo de três a quatro anos, tal diferença não foi sustentada do ponto de vista estatístico. Nos mais velhos, as estratégias predominantes foram as unilaterais, tanto na ação quanto no juízo, e as crianças mais velhas empregaram significativamente mais estratégias unilaterais do que as mais novas. Embora em termos quantitativos a frequência das estratégias cooperativas seja inexpressiva, a sua ocorrência exclusiva na ação no grupo dos participantes de cinco a seis anos nos leva a uma empolgante discussão teórica realizada por nosso mestre Piaget desde 1974-1978: o sucesso precoce da ação em relação ao juízo sinaliza o caminho necessário para o compreender.

Tanto nos seus estudos sobre o desenvolvimento das estruturas operatórias quanto naqueles relativos ao desenvolvimento da moralidade infantil, Piaget constatou que, ao resolverem problemas propostos a elas, as crianças pré-operatórias eram capazes de resolvê-los, mas não conseguiam explicar como alcançaram os resultados. Com relação à moralidade (PIAGET, 1932-1994), o mesmo se dava: as crianças já começavam a realizar algumas modificações coletivas nas regras dos jogos por elas praticados, mas no juízo, afirmavam a sua imutabilidade. Essas ações práticas, quer sejam as construções de regras, quer sejam as estratégias mais elementares para resolver conflitos, são ações de primeiro grau, que, graças a adaptações contínuas, levam ao êxito. O seu intuito é o êxito (BECKER, 1999), mas se limitam ao presente. Elas não requerem tomada de consciência, mas cumprem o seu papel de adaptação. Contudo, ao longo da gênese, esse processo vai se invertendo, e, paulatinamente, a conceituação vai orientando a ação. No estágio pré-operatório, temos melhores resultados na ação do que no juízo; no operatório concreto, a conceituação vai acompanhando, progressivamente, a ação, até que no operatório formal, a conceituação tende a guiar a ação. No entanto, sempre estaremos ligados à empiria, em maior ou menor grau. A compreensão tem uma natureza implicativa, ou seja, une os significados das ações, por isso são chamadas de ações de segundo grau. Por exemplo, quando as nossas crianças afirmaram que deveriam chamar a professora porque um colega os provocou e que a docente iria resolver o problema, ainda que de uma forma coercitiva,

foi porque eles, ao viverem tais experiências na vida real, concluíram que tal estratégia leva a um equilíbrio. Ou ainda, quando eles afirmaram que quando dois sujeitos disputam uma revistinha na sala de aula, que o problema pode ser resolvido pelo revezamento. Tais afirmações retiradas das nossas entrevistas nos mostram uma tomada de consciência sobre as ações que já foram realizadas na prática, por nós também constatadas. É evidente que as crianças compreenderam que algumas estratégias trazem resultados melhores do que outras, mas ainda sem compreender todas as relações envolvidas. Tratam-se, portanto, de tomadas de consciência ainda iniciais. E o caminho é este: da periferia para o centro, isto é, dos resultados observáveis da ação para seus mecanismos mais íntimos, como a reciprocidade (BECKER, 1999). A partir do momento em que o sujeito é capaz de conceituar, suas possibilidades de ação se sofisticam e ampliam: há planejamento, antecipação de resultados e elaboração de explicações teóricas.

Devemos lembrar, contudo, que a resolução de uma situação conflituosa não requer, somente, o conhecimento do “como fazer”, mas envolve outras variáveis igualmente importantes, tais como afetividade, valores e significado pessoal (SELMAN, 2003). Com relação aos aspectos afetivos, temos o progressivo controle da impulsividade, a presença ou ausência de valores como a justiça e a generosidade, bem como o grau de intimidade e o tipo de conflito. Então, ainda que o sujeito seja capaz de, hipoteticamente, resolver um conflito em termos mais cooperativos, durante a ação, mais variáveis intervêm, indicando a sua complexidade. Para Selman (2003), o significado pessoal seria a ponte que ligaria a ação com o juízo, explicando suas diferenças. Segundo esse autor, tal constructo abarca as motivações, interpretações que o sujeito faz do contexto e o valor atribuído aos relacionamentos. Então, um indivíduo que já é capaz de coordenar perspectivas e de cooperar, pode avaliar que numa determinada situação a melhor estratégia é recuar. Ou ainda, o que encontramos em nossos dados é que entre amigos os conflitos eram resolvidos de modo mais evoluído, confirmando o que Selman e outros autores já afirmaram sobre o papel da afetividade.

Alguém poderia afirmar que as respostas mais evoluídas no juízo seriam consequência da maneira como formulamos as entrevistas, isto é, perguntamos aos sujeitos o que deveria ser feito e não o que eles fariam. Como já foi explicado no método, tivemos

por intenção acessar a resposta mais complexa dos nossos participantes, bem como identificar a compreensão do dever em situações de conflitos interpessoais. Ocorre, entretanto, que as crianças mais novas apresentaram comportamentos mais sofisticados na ação e não no juízo, o que descarta a hipótese da influência do método nesses resultados.

Nossos dados confirmam as teses piagetianas: as crianças de três e quatro anos e de cinco e seis anos, em geral, pré-operatórias, começam a empregar estratégias um pouco mais sofisticadas na ação em relação ao juízo. No grupo mais velho, de oito e nove anos, em que as crianças já tendem a ser operatórias concretas, pudemos observar que as estratégias mais sofisticadas apareceram em maior proporção no juízo do que na ação, indicando o início da conceituação. Cabe destacar, contudo, que nossa análise desse objetivo específico (relação juízo e ação) é baseada somente na comparação de frequências, sem avaliar a significância estatística. Não realizamos, também, a análise por sujeitos, o que talvez nos trouxesse resultados diferentes.

Em síntese, o caminho para a construção de novas estratégias para resolver conflitos também é o do fazer para compreender. A compreensão, por sua vez, auxilia na correção da ação, o que nos traz algumas pistas sobre possíveis intervenções na escola. Então, podemos concluir que não há lacuna nesse processo, mas a ponte entre o fazer e o compreender é todo o processo de tomada de consciência.

Falaremos mais sobre as implicações pedagógicas em nossas considerações finais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escola, conflito e desequilíbrio. Três palavras que não se separam. Quantas vezes eu desejei, na docência, que o conflito interpessoal deixasse de perturbar as minhas aulas. Justo eu, que lutava para promover desequilíbrios cognitivos para que meus alunos pudessem avançar em suas hipóteses de leitura e escrita. Que ironia! O fato é que esse desejo talvez seja compartilhado por muitos professores e escolas que se queixam cada vez mais dos problemas de convivência. A questão é que conflito não se extirpa, vive-se. Podemos optar por vivê-los superficialmente e ignorá-los, como, infelizmente temos feito nas escolas. Evidentemente, sentiremos as consequências nefastas dessa escolha, fato já consumado, mas não perpétuo.

Nossa pesquisa atual teve por objetivos identificar as causas, estratégias empregadas, finalizações dos conflitos vividos entre alunos de oito e nove anos, bem como analisar a maneira que julgam resolvê-los. E ainda, comparar as causas, as estratégias, as finalizações dos conflitos entre crianças de três faixas etárias: três e quatro, cinco e seis e oito e nove anos, assim como a maneira como julgam resolver as desavenças. Retomaremos brevemente nossos resultados para podemos realizar considerações sobre as possíveis implicações pedagógicas.

Verificamos que, ao longo das três faixas etárias investigadas, as causas mais frequentes dos conflitos vão sofrendo modificações, indicando uma mudança no exercício do poder. Nos mais novos, o poder visa ao controle do espaço físico e, nos mais velhos, ao controle do espaço social. Tais avanços indicam, também, conquistas importantes da socialização, pois as crianças vão se tornando cada vez menos egocêntricas. Nos mais novos, a disputa física é a causa mais frequente, seguida da provocação e, depois, da responsabilidade objetiva, no grupo de três anos, e a exclusão, no grupo de cinco anos.

A reação ao comportamento perturbador foi a segunda causa mais recorrente no grupo de oito a nove anos, cujas raízes já estavam presentes nos mais jovens sob a forma de responsabilidade objetiva. Preferimos considerar como causas diferentes, porque não tínhamos clareza se os nossos participantes de oito a nove anos já estavam considerando a intenção alheia como fator importante na escolha da estratégia para a resolução de um

conflito interpessoal. A reação ao comportamento perturbador, categoria não encontrada na literatura nacional e internacional, nos traz algumas indicações sobre os nossos sujeitos: a dificuldade de controlar os impulsos, em especial quando interagem com um par que não é amigo, a falta de polidez nas relações, pois em geral, os participantes respondiam agressivamente diante do incômodo causado pelo outro, e situar a intenção alheia como periférica, resquícios da responsabilidade objetiva.

Encontramos, ainda, a influência do gênero nos conflitos, pois apesar de os meninos viverem mais episódios, estes são mais curtos e menos intensos. Em contraste, os conflitos vividos pelas meninas são menos frequentes, porém são longos e com uma carga afetiva maior. Elas disputam mais as amigas e excluem mais do que os meninos e, estes, por sua vez, provocam mais e disputam o espaço físico com mais frequência do que elas. Tendemos a aceitar a ideia de que ainda que meninos e meninas sejam socializados de maneira diferente, ambos fazem interpretações dos padrões sociais fornecidos pelo meio, construindo suas formas de agir. A discussão na literatura é grande e nada pacífica, o que sugere novos estudos sobre tais relações.

Quanto às estratégias, constatamos, também, uma evolução no que concerne à mudança na concepção de conflito, na tomada de perspectiva e na autorregulação. As crianças de três a quatro anos e as de cinco a seis anos empregam mais estratégias físicas e impulsivas do que os participantes de oito a nove anos, os quais, por sua vez, utilizam mais estratégias unilaterais do que os grupos mais jovens. Embora as estratégias unilaterais ainda tenham um caráter coercitivo, elas são mais complexas no sentido de que o conflito não é mais concebido como interação física e momentânea, há um controle maior da impulsividade, de modo que as estratégias vão se tornando mais verbais, e já há o início da avaliação da dimensão subjetiva do conflito, tais como as intenções e os sentimentos. O gênero foi uma variável que exerceu influência no tipo de estratégia empregada para resolver os conflitos, pois as meninas empregaram estratégias mais sofisticadas que os meninos e em maior frequência, em consonância com o que a literatura nos informa.

No que concerne à finalização dos conflitos, tomamos por base a existência ou não de satisfação e, então, concluímos que eles foram abandonados nas três faixas etárias estudadas, e, em geral, havia uma perda de motivação quanto ao foco do conflito. A segunda categoria de finalização que mais apareceu foi a satisfação unilateral. Esses

resultados nos levaram a concluir que as limitações na capacidade de compreender a perspectiva alheia e a dificuldade em coordenar diferentes ideias e sentimentos, somadas à falta de estratégias mais elaboradas, conduzem ao abandono do conflito ou à satisfação de apenas uma das partes.

Quando comparamos as frequências das categorias de finalização dos conflitos entre as três faixas etárias, concluímos que a satisfação bilateral simples foi mais frequente no grupo mais velho, em comparação com os mais novos e esteve relacionada com o tipo de estratégia empregada pelos participantes. De um modo geral, as estratégias cooperativas conduziram a satisfações bilaterais simples, e ambas foram mais recorrentes no grupo mais velho. Ainda que não tenha sido nosso objetivo, chamou-nos a atenção, diante das interações conflituosas, a ausência de intervenções da docente e as intervenções quase sempre marcadas por imposições unilaterais e ironias, que apenas cessavam o episódio, mas que não auxiliavam na construção das capacidades necessárias para uma convivência melhor. Cabe salientar que algumas vezes a docente conduziu algumas intervenções que tiveram o intuito levar os alunos a conversarem entre si e explicitarem os seus sentimentos, mas que, no final, talvez por desconhecimento de como conduzir a mediação de conflitos entre pares, a professora cessou o diálogo impondo uma solução. Tal imposição não era explícita, isto é, a professora colocava uma regra (“combinado”), sem se certificar de que as partes estavam de acordo. Pareceu-nos que o uso de alguns termos chavões já davam conta do processo, na concepção da professora.

Essa tentativa de mediação manifestava o resultado dos estudos que algumas vezes a coordenação pedagógica da escola desenvolvia nos horários de trabalho pedagógico coletivo com as professoras. Contudo, não havia na unidade pesquisada um trabalho sistemático com a convivência, de modo que se existiam algumas iniciativas, eram pontuais e flutuantes. Como diversas pesquisas já discutidas nesse trabalho têm mostrado, é importante um trabalho institucional que vise à melhoria da convivência na escola. Isso é tão importante quanto um espaço no currículo para se discutir os anseios das crianças e jovens, os conflitos, a moral, e a construção de espaços de diálogo coletivo que envolva toda a comunidade escola.

No que tange à comparação entre juízo e ação, constatamos o que a teoria piagetiana nos esclareceu sobre a construção do conhecimento, isto é, a conceituação é decorrência de sucessivas tomadas de consciência da ação. Nossos resultados mostraram que nossos participantes mais jovens apresentaram estratégias mais complexas na ação do que no juízo, porém isso se inverteu quando analisamos as estratégias vividas e sugeridas pelas crianças de oito e nove anos. Ora, mas qual é a importância desses resultados? Seria, tão somente, a confirmação de uma teoria que, por si só, já é suficientemente sólida? Não temos essa pretensão. Mas nossa pesquisa traz contribuições importantes.

A primeira delas reside no fato de que fizemos um estudo combinando duas formas de coleta de dados: a observação e a entrevista. Isso não tem sido usual no estudo dos conflitos interpessoais. Por meio desse método, pudemos investigar, descrever e estabelecer relações sobre detalhes de como as crianças vivem seus conflitos na escola, compreendendo melhor sua gênese. Esse conhecimento é especialmente importante para nós que desejamos e trabalhamos com intervenções educativas que visam à melhoria da convivência e à formação ética porque para favorecer qualquer transformação, é necessário o conhecimento da realidade.

Como vimos, os conflitos de disputa, provocação e da reação ao comportamento perturbador, que assumem características específicas ao longo do desenvolvimento, fornecem-nos parâmetros para pensarmos que esses assuntos precisam ser considerados e discutidos com os alunos. As pesquisas sobre programas educacionais têm mostrado que a literatura infantil, o *role play*, a discussão de conflitos hipotéticos, entre outros, são procedimentos que contribuem para o desenvolvimento da tomada de perspectiva, que é uma estrutura necessária para o emprego de estratégias mais cooperativas. Acreditamos, ainda, que seria importante contribuir para o processo de conceituação que começa a acontecer entre as crianças de oito e nove anos. Como nos mostra a teoria piagetiana, a conceituação deriva de sucessivas tomadas de consciência, as quais são decorrentes da reflexão sobre a ação. Então, parece-nos que cabe à escola, que pretende melhorar a convivência, promover momentos sistematizados para que os alunos possam refletir sobre as intenções alheias, os sentimentos, as possíveis formas para resolver os conflitos de forma não agressiva, o impacto dos conflitos para o relacionamento, estratégias para lidar com

emoções fortes como a raiva, as consequências do uso das estratégias conhecidas por eles e o significado que determinados conflitos e ações têm para cada um.

Então, defendemos a ideia de que se faz necessário planejar ações que contemplem tanto o desenvolvimento das estruturas necessárias, o estudo de conteúdos sociais que sejam significativos para os estudantes de diferentes faixas etárias (apropriação racional, a moral e as relações interpessoais como objeto de conhecimento), a tomada de consciência sobre os próprios sentimentos e os sentimentos alheios.

Sejamos mais claros. Concluímos que as crianças mais novas têm uma determinada concepção de amizade, empregam estratégias físicas e impulsivas, compreendem o conflito como físico e momentâneo, disputam mais o espaço físico do que o social, abandonam o conflito e têm dificuldades para compreender a dimensão subjetiva do conflito. Já vimos que entre as crianças de oito e nove anos há diferenças sutis, como por exemplo, os conflitos visam mais à conquista de um espaço que é social, dentre outras características já comentadas. Ora, se os estágios de desenvolvimento cognitivo são diferentes da concepção de amizade, o nível de tomada de perspectiva, o estágio da concepção de amizade, o nível de estratégia disponível, bem como os interesses, devem ser considerados nas intervenções que tenham por objetivo provocar desequilíbrios cognitivos que objetivem colocar em xeque as concepções das crianças.

Então, acreditamos que as histórias, os dilemas, os conflitos hipotéticos que pretendamos discutir com nossos alunos devem conter elementos que refletem as concepções e formas como as crianças vivem seus conflitos e outras um pouco mais sofisticadas. Acreditamos ser necessária a sistematização desse tipo de trabalho para que os interesses e as necessidades das crianças sejam considerados. Tal sistematização deve levar em conta, ainda, um trabalho com os sentimentos e valores. É evidente que programas educativos voltados para a melhoria da convivência escolar por si só têm resultados menos eficientes se não visarem à melhoria do clima escolar como um todo. Então, ainda que a escola não possua conflitos graves, se a convivência é valorizada para ela, faz-se necessária a criação de espaços institucionais de diálogo, não só para a resolução de conflitos, mas para o debate de temas importantes assim considerados pela escola. Lembramos, ainda, que a democracia pressupõe o diálogo, e o diálogo se aprende... na escola. Defendemos, ainda,

que qualquer intervenção que tenha por intuito desenvolver com os alunos formas mais respeitadas de convivência devem considerar as importantes diferenças sobre como os gêneros vivem e sentem seus conflitos interpessoais, problematizando o que é visto como diferença e igualdade.

Enfim, nossa pesquisa avança no sentido de contribuir para a compreensão da gênese dos conflitos entre as crianças na escola, descrevendo detalhes de como eles são vividos. Contudo, podemos apontar como limitação o tamanho da amostra. Tendo em vista o tipo de pesquisa que pretendemos realizar, não seria possível coletar os dados com mais participantes. Outra limitação é que não avaliamos a relação entre juízo e ação por sujeitos, mas considerando o total de respostas. É possível que os resultados tivessem sido diferentes se analisássemos como cada indivíduo respondeu aos conflitos hipotéticos e como ele agiu na vida real. Tal direcionamento da análise poderia levar a considerar, também, os significados atribuídos pelos participantes às estratégias empregadas.

Acreditamos que seriam interessantes novas pesquisas de cunho quantitativo que avaliassem as causas, as estratégias e as finalizações dos conflitos na escola, bem como estudos que visem ao desenvolvimento de intervenções específicas para os conflitos de provocação e de reação ao comportamento perturbador, levando em conta, também, as diferenças de gênero.

Certamente, o conflito sempre será parte integrante da vida escolar, pois não há desenvolvimento sem desequilíbrio, insatisfação, dúvida, mas esse conflito não precisa, necessariamente ser temido, ignorado, sufocado, reprimido. A escola não precisa adoecer no conflito e nem ser levada por ele como troncos de árvore na enchente, desgovernados. Vida, conflito e escola não se separam.

7. REFERÊNCIAS

Escolas estaduais de Goiás passam a gestão para a polícia militar. Portal EBC. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/galeria/videos/2014/09/escolas-estaduais-de-goias-passam-a-gestao-para-a-policia-militar>. Acesso em 26/11/2014, 21h08.

ACEVES, M. J.; HINSHAW, S. P.; MENDOZA-DENTON, R.; PAGE-GOULD, E. *et al.* Seek help from teacher or fight back? Students perceptions of teacher's actions during conflicts and responses to peer victimization. **Journal of Youth Adolescence**, v. 39, p. 658-669, 2010.

ADALBJARNARDTTIR, S. How Schoolchildren propose to negotiate: the role of social withdrawal, social anxiety, and locus of control. **Child Development**, v. 66, n. 6, p. 1739-1751, 1995.

AGLIATTA, A. K.; TANTLEFF-DUNN, S.; RENK, K. Interpretation of teasing during early adolescence. **Journal of Clinical Psychology**, v.63, n. 1, p. 23-30, 2007.

ALBERTS, J. K.; KELLAR-GUIENTHER, Y.; CORMAN, S. R. That's not funny: understanding recipient's responses to teasing. **Western Journal of Communication**, v. 4, n. 60, p. 337-357, 1996.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ASTOR, R. R. Children's moral reasoning about family and peer violence: the role of provocation and retribution. **Child Development**, v. 65, n. 4, p. 1054-1067, 1994.

AUAD, D. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

AVILÉS, J.M. Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**. V. 4(2), n. 9, p 201-220, 2006.

AVILÉS, J.M.; CASARES, I. M. Estudio de incidencia de la intimidación y el matrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI, 1999. **Anales de Psicología**, v. 21, n. 1 (junio), 2005, p. 27-41.

BAGAT, M. P. Annotazzioni e riflessioni sull'autonomia morale. **Attualità in Psicologia**, v. 1, n.2, p. 49-56, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições Setenta, 1994. Título do original: L'Analyse de Contenu.

BARNETT *et al.* Antisocial and prosocial teasing among children: perceptions and individual differences. **Social Development**, v. 13, n. 2, p. 292-310, 2004.

BECKER, F. Tomada de consciência; o caminho do fazer ao compreender. In: Anais do XVI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: **Educação, escola e autonomia**. Organizadores: Múcio Camargo de Assis e Orly Z. Mantovani de Assis. Realizado em Águas de Lindóia de 21 a 26 de novembro de 1999. Campinas - SP: UNICAMP-FE-LPG, 1999. p. 17-22

BENLLOCH, M. El aprendizaje de la cooperación. In: MARIMÓN, M. M. (Org.). **La Pedagogía Operatoria**. Barcelona, Esp.: Laia, 1987. p. 255-264.

BENTZEN, W. **Guia para observação e registro do comportamento infantil**. Tradução All Tasks. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BIONDI, R. **SAEB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) /Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF, 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>. Acesso em: 12/03/2008.

BRAGA, A. R.; CELENTE, V. A. G. Resolução de conflitos entre gêneros: como meninas e meninos resolvem conflitos interpessoais. **Revista Múltiplas Leituras**, v.4, n. 2, p. 85-102, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, Ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BREAKWELL, G. M.; FIFE - SCHAW, C.; HAMMOND, S. SMITH, J. A. Métodos observacionais. **Métodos de Pesquisa em Psicologia**. Tradução Felipe Rangel Elizalde. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan/jun. 2001.

CARINA, S. C. **O processo de resolução de conflitos entre os pré-adolescentes: o olhar do professor**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CARITA, A. Conflito, Justiça e Cidadania. **Análise Psicológica**, v. 1, n. XXII, p. 259-267, 2004.

CONELY, C. W. et al. Responding to interpersonal teasing. **Journal of Emotinal Abuse**, v.7, n. 4, p. 27-41, 2007.

COSTA, F. B. T.; TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v.13, n. 3, p.465-473, 2000.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRICK, N. R.; DODGE, K. A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. **Psychological Bulletin**, v. 115, n. 1, p. 74-101, 1994.

CRICK, N. R., GROTPETER, J. K. Relational Aggression, Gender, and Social. **Psychological Adjustment**. *Child Development*, v. 66, n. 3, p. 710-722, 1995.

_____. A Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. **Child Development**, v. 67, p. 993-1002, 1996.

DALLOS, R. Métodos observacionais. In.: BREAKWELL *et al.* (Orgs.). **Métodos de pesquisa em Psicologia**. Tradução Felipe Rangel Elizalde. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 135-155.

DAUDT, P. R. As implicações do tipo de relação na interação e nos conflitos entre crianças. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Psicologia do Desenvolvimento, 1995.

DAWE, H. C. An analysis of two hundred quarrel of preschool children. **Child Development**, v. 5, p. 139-157, 1934.

DEBARBIEUX, É. **Violência na escola: um desafio mundial?** Tradução Teresa Katzenstein. Lisboa: Instituto Piaget, 2006. Título do original: Violence à l'école.

DELUTY, R. H. Consistency of assertive, aggressive, and submissive behavior for children. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 49, n. 4, p. 1054-1065, 1985.

_____. Assertiveness vs. aggressiveness. What's the difference? **Maryland Family Magazine**, p. 26-27, aug., 1995.

DELVAL, J. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

DEVRIES, R.; ZAN, B. Creating a constructivist classroom atmosphere. **Revista Young Children**, v. 51, n. 1, p.4-13, nov., 1995.

- DEVRIES, R.; ZAN, B. O Conflito e sua resolução. In: **A ética na educação infantil – o ambiente sócio-moral na escola**. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Título original: Moral Classrooms, Moral Children.
- DIRKS, M. A.; TREAT, T. A.; WEERSING, R. The judge specificity of evaluations of youth social behavior: the case of peer provocation. **Social Development**, v. 19, n. 4, p. 736- 758, 2010.
- DOMINGUES DE CASTRO, A. A. **Modelos de ensino**: uma tentativa de classificação. São Paulo, SP. Mimeografia, 1988.
- FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 2002.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying**: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.
- FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos**. O clima escolar como fator de qualidade. Tradução Fulvio Lubisco. São Paulo: Madras, 2005. Título do original: Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos.
- FERRÁNS, D. S.; SELMAN, R. L. How Students' Perceptions of the School Climate Influence Their Choice to Upstand, Bystand, or Join Perpetrators of Bullying. **Harvard Educational Review**, vol. 84, n. 2, 2014, p. 162-187.
- FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v.14, n. 3, p. 89-101, 2003.
- FREIRE, N. M. B. **Educação para a paz: um estudo psicogenético sobre Tolerância**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- FRENCH, D. C. et. al. Reported peer conflicts of children in the United States and Indonesia. **Social Development**, v. 14, n. 3, p. 458 -472, 2005.
- FREITAS, L. B. L. Vontade: instrumento de autorregulação em situações de conflito. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/coppem/wp-content/uploads/2011/08/39-Lia-B.-de-L-F.-eixo1.pdf>. Acesso em 04/10/2013.
- FRÍOLI, P. M. A. **Conflito e reconciliação entre crianças pré-escolares**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, 1, p. 121-130, dez. 2006.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 64-89.

GPEM. **Relatório de pesquisa** “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias”. Fundação Lemann e Itaú BBA. Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Moral. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1987/2009.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1982.

GRANA, K. M. **Um estudo exploratório** = interação socioafetiva entre bebês. 2011. 287 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000797267>>. Acesso em: 8 mai. 2014.

HOOVER, J.H.; OLSON, G. Sticks and stones break their bones: teasing as bullying. **Reclaiming Children and Youth**, v. 9, n. 2, 2000 p. 87-91.

JENSEN-CAMPBELL, L. A. *et al.* Interpersonal conflicts, agreeableness, and personality development. **Journal of Personality**, v. 71, n. 6, dez., p. 1059-1085 2003.

JONES, D. C.; NEWMAN, J. B.; BAUTISTA, S. A three-factor model of teasing: the friendship, gender and topic on expected emotional reactions to teasing during early adolescence. **Social Development**, v. 14, n. 3, p. 421-440, 2005.

KATZ, L. F.; HUNTER, E. Intimate Partner Violence and children’s reaction peer provocation: the moderate role of emotion coaching. **Journal of Family Psychology**, v. 4, n. 22, p. 614-621, 2008.

KATZ, S. L.; SELMAN, R. L.; MASON, J. R. A study of teasing in the real world through the eyes of a practice-inspired researcher. **Educational Action Research**, v. 16, n. 4, p. 469-480, 2008

KELTNER, D. et al. Just teasing: a conceptual analysis and empirical review. **Psychological Bulletin**, v. 127, n.2, p. 229-248, 2001.

KRASNOR, L. R.; RUBIN, K. H. Preschool social problem solving: attempts and outcomes in naturalistic interaction. **Child Development**, v. 54, p. 1545-1558, 1983.

LA TAILLE, Y. **A Construção do Conhecimento**. Série: Ensino de 1º Grau:Ciclo Básico, 2. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas: São Paulo, 1990.

_____. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 89-119, 2001.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LANDAU, S. *et al.* “You really don’t know how much it hurts”: children’s and preservice teachers’ reactions to childhood teasing. **School Psychology Review**, v. 3, n. 30, p. 329-343, 2001.

LAURSEN, B. Conflict and social interaction in adolescent relationship. **Journal of Research on Adolescence**, n. 5, v. 1, p. 55-70, 1995.

LAURSEN, B.; FINKELSTEIN, B. D.; BETTS, N. T. A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. **Developmental Review**, v. 21, p. 423-449, 2001.

LAURSEN, B.; HAFEN, C. A. Future directions in the study of close relationships: conflict is bad (except when it’s not). **Social Development**, v. 19, n. 4, p.858-872, 2010.

LEADBEATER, B. J.; OHAN, J. L.; HOGLUND. W. L. How children’s justifications of the “best thing to do in peer conflicts relate to their emotional and behavioral problems in early elementary school. **Merril-Palmer Quarterly**, v. 52, n. 4, 2006.

LEARY, A.; KATZ, L. F. Observations of aggressive children during peer provocation and with a best friend. **Developmental Psychology**, v. 41, n. 1, p. 124-134, 2005.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004a.

_____. Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In: MALUF, M. R. (Org.). **Psicologia Educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 163-185, 2004b.

_____. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

_____. Proximidade e distanciamento na escola: educação e gestão de conflitos entre pares. In: LEME, M. I. S.; OLIVEIRA, P. S. (Orgs.). **Proximidade e distanciamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.p. 161-177.

LICCIARDI, L. M. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LICCIARDI, L. M. S. *et al.* Conflitos entre pares: percepção dos alunos e professores do 5º ano. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 4, n.2, 2011, pp 69-84.

LUCATTO, L. C. **A justiça restaurativa nas escolas**: investigando as relações interpessoais. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MACCOBY, E. Gender and relationships: a reprise. **American Psychologist**, 2001. Disponível em: <http://webs.wofford.edu/nowatkacm/Abnormal%20Child/Maccoby1991.pdf>. Acesso em: 30/

MAGALHÃES, C. M. C. **Agressão, aliança e reconciliação em crianças pré-escolares**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Proepre: Fundamentos teóricos**. Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MARQUES, C. A. E. **Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações**. Exame geral de qualificação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

MARKUS, H. R.; KITAYAMA, S. Culture and self: implications for cognition, emotion, and motivation. **Psychological Review**, v. 98, n. 2, p. 224-253, 1991.

MASSARI, P. O. **Os valores parentais percebidos pelos jovens de escolas pública e privada**. Trabalho de Conclusão de Curso - Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104

MONTEIRO, A. L. C.; LICCIARDI, L. M. S. **As estratégias de resolução de conflitos entre as crianças**: a influência do gênero. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Franca, 2012. Especialização em Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral.

MORENO, J.L. **Psicoterapia de grupo e Psicodrama**. (Trad.: Antônio D. M. Cezarino Filho). São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: O sexismo na escola. Tradução Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. (Educação em pauta: escola e democracia)

MONTANGERO, J.; NAVILLE-MAURICE, D. Tradução Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NEWMAN, K. *et al.* Relationships between parenting styles and risk behaviors in adolescent health: an integrative literature review. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.16, n.1, p. 142-150, 2008.

NOAKES, M. A.; RINALDI, C. M. Age and gender differences in peer conflict. **Journal of Youth Adolescence**, v.35, p. 881-891, 2006.

OHBUCHI, K.; FUKUSHIMA, O.; TEDESCHI, J. Cultural values in conflict management. Goal orientation, goal attainment, and tactical decision. **Journal of Cross-cultural Psychology**, v. 30, n.1, 51-71, jan. 1999.

OLWEUS, D. Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

OLIVEIRA, M. T. A. **Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações**. Exame geral de qualificação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. ed. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2006. Título original: Six études de psychologie.

PIAGET, J. *et al.* **Fazer e Compreender**. Tradução Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1974/1978. Título do original: Réussir et comprende.

_____. **A Tomada de consciência**. Tradução Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1974/1977. Título do original: La prise de conscience.

_____. **O Julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1932/1977.

_____. **A representação do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Tradução Adail Ubirajara Sobral (Colaboração de Maria Stela Gonçalves). Aparecida: Ideias & Letras, 1947/2005. Título original: La représentation du monde chez l'enfant.

_____. **El Psicoanálisis y sus relaciones con la psicología del niño**. In: DELAHANTY, G. PERRÈS (Comp.). Piaget y el Psicoanálisis. México: Universidade Autónoma Metropolitana, 1954/1994, p. 181-290.

_____. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1965/1973.

_____. Observações psicológicas sobre o *self-government*. In: PARRAT, S. e TRYPHON, A. (org.). **Jean Piaget – sobre a Pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PRUST, L. W.; GOMIDE, P. I. C. Relação entre o comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. **Estudos de Psicologia**, v. 24, n. 01, p. 53-60, 2007.

RAMOS, A. M. **As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do Ensino Fundamental II: um olhar construtivista**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca de um sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

RAY, G. *et al.* The role of evaluator-victim relationships in children's evaluations of peer provocation. **Social Development**, v. 8, n. 3, p. 380-394, 1999.

REDORTA, J. **Cómo analizar los conflictos**. La Tipología de conflictos como herramienta de mediación. Barcelona: Paidós, 2004.

REPPOLD, P. Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais. In: Hutz, C. S. (Org.). **Violência e risco na infância e adolescência: pesquisa e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ROCHENBLAVE-SPENLÉ, A. M. A noção do conflito. In: **Psicologia do conflito**. Trad. Olympia Salette Rodrigues. São Paulo: Duas cidades, 1974.

RODRIGUES, M. C. S.; LICCIARDI, L. M. S. **As causas dos conflitos entre as crianças: a influência do gênero**. Trabalho de conclusão de Curso, Universidade de Franca, Franca, 2012. Especialização em Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral.

ROSE, J. R.; ASHER, S. R. Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendships. **Developmental Psychology**, v. 35, n. 1, p. 69-79, 1999.

ROSS, D. M. Childhood bullying, teasing, and violence: what school personnel, other professional, and parents can do. **American Counseling Association**, 2003.

SASTRE, G.; MONTSERRAT, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. Tradução Ana VeniteFuzato. São Paulo: Moderna, 2002. Título original: Resolución de conflictos y aprendizaje emocional.

SAVATER, F. O eclipse da família. In: SAVATER, F. (Org.). **O valor de educar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005, p. 57-87.

SCAMBLER, D. J.; HARRIS, M. J.; MILICH, R. Sticks and stones: evaluations of responses of childhood teasing. **Social Development**, v. 2, n.7, p. 234-249, 1998.

SCHNEIDER, B. H. et al. A cross-national comparison of children's behavior with their friends in situations of potential conflict. **Journal of Cross-cultural Psychology**, v. 31, n.2, p. 259-266, 2000.

SCHULTZ, L. H.; SELMAN, R. L.; LARUSSO, M. D. Implication for the Evaluation of Character Education Programs. Harvard University. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Atlanta, GA, April, 2005.

SCHULTZ, L. H.; YEATES, K. O.; SELMAN, R. L. The Interpersonal Negotiation Strategies Interview Manual. Harvard Graduate School of Education, 1989. Manual não publicado.

SELMAN, R. L. **The growth of interpersonal understanding**. Developmental and clinical analyses. Nova Iorque, EUA: Series Editor, 1980.

_____. **The promotion of social awareness**: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice. New York: Russell Sage Foundation, 2003.

SELMAN, R.; BYRNE, D. A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. **Child Development**, 45, 803-806, 1974.

SELMAN, R. *et al.* Assessing interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models. **Developmental Psychology**, v. 22, n. 4, p. 450-459, 1986.

SELMAN, R. L.; SCHULTZ, L. H. **Making a friend in youth**. Developmental Theory and pair therapy. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

SELMAN, R.; W., C. L.; SCHULTZ, L. H. **Fostering friendship**. Pair therapy for treatment and prevention. New York: Aldine de Gruyter, 1997.

SHANTZ, C. U. Conflicts between children. **Child Development**, v. 58, p. 283-305, 1987.

SHANTZ, C. U.; HARTUP, W. W. **Conflict in child and adolescent development**. Cambridge University Press, 1992.

SHAPIRO, J. P.; BAUMEISTER, R. F.; RESSLER, J.W. A Three-component model of children's teasing: aggression, humor and ambiguity. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 10, n. 4, p. 459-472, 1991.

SHIMIZU, A. M.; VIVALDI, F. M. C. O projeto "Esperança no futuro". *In*: MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U.; ZECHI, J. A. M (orgs). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez Editores, 2013, pp. 153-167.

SINCLAIR, N. L. **Children's and adolescents's reports of reactions for interpersonal conflicts in dyads versus groups**. Tese de Doutorado. Montreal, Quebec: McGill University, 2003. Disponível em http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=102728&local_base=GEN01-MCG02. Acesso em 10/02/2011.

SINGER, E., DOORNENBALL, J. Learning morality in peer conflict: a study of schoolchildren narrative about being betrayed by a friend. **Childhood**, v. 13, n. 2, p. 225-245, 2006.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

STENBERG, R. J. Culture & Intelligence. **American Psychologist**, v. 59, n. 5, p. 325-338, 2004.

TANNEN, D. Ele disse, ela disse. **Mente e Cérebro**, ano XVII, n. 209, p. 46-51, jun. 2010.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Perspectiva Ética e Generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L.R.P. Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In.: TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. (organizadoras). **É possível superar a violência na escola? : construindo caminhos pela formação moral**. - São Paulo: Editora do Brasil: Faculdade de Educação Unicamp, 2012. - (Coleção práxis educação)

THOLANDER, M. Cross-gender teasing as a socializing practice. **Discourse Processes**, 34:3, 311-338, 2002

TORTELLA, J. C. B. **Amizade no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

TRAGESSE, S.; LIPPMAN, L. G. Teasing: for superiority or Solidarity? **The Journal of General Psychology**, v. 132, n. 3, p. 255-266, 2005.

TRINKNER, R. *et al.* Don't trust anyone over 30: Parental legitimacy as a mediator between parenting style and changes in delinquent behavior over time. **Journal of Adolescence**, v. 35, p. 119-132, 2012.

UNDERWOOD, M. K. **Gender and peer relations: Are the two gender cultures really all that different?** In: Childrenendpeer relations - from development to intervention. Edited

by Janis B. Kuersmidt and Kenneth A. Dodge. Washington, DC: American Psychological Association, 2004. p. 21-36

VICENTIN, V. **Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2000.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. (2013). A comunicação entre escolas e família por meio dos bilhetes ou notificações eletrônicas. FUENTES, M. C. P.; JURADO, M. M. M. (Orgs.) **Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar**. Granada, Espanha: Editorial GEU, p. 425-430.

VINYAMATA, E. La resolución de conflictos. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 246, p.89-91, abr.,1999.

VUCHINICH, S. The sequential organization of closing in verbal family conflict. In A. D. Grimshaw (Ed.), **Conflict talk: Sociolinguistic investigations of arguments in conversations**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1990, pp. 118-138

Sites consultados

<http://cinemacomrapadura.com.br/tag/os-vingadores-the-avengers/>. Acesso em 18/02/2014, 9h58.

<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-89472/>. Acesso em 18/02/2014, 10h29.

APÊNDICE A – MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Eu, _____, RG: _____ diretora da EMEF _____, _____, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de responsável pelo estabelecimento de ensino na qual a pesquisa será realizada, que fui devidamente esclarecido(a) sobre o Projeto de Pesquisa intitulado: **Investigando os conflitos entre crianças e jovens**, desenvolvido pelas pesquisadoras **Livia Maria Silva Licciardi e Carolina Aragão Escher Marques**, do Curso de Doutorado, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação da Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha, e que autorizo a sua realização.

A presente pesquisa tem por objetivos compreender quais são as estratégias que os alunos utilizam para resolver seus conflitos; quais os motivos principais geradores destes e se há diferença na forma como o discente julga resolvê-los e a maneira pela qual ele efetivamente resolve.

A pesquisa se justifica por se constatar um aumento dos conflitos e das situações de indisciplina em sala de aula de uma forma geral, o que tem gerado certa insegurança por parte da escola sendo, portanto, necessário, compreender melhor essa questão para que se possa planejar intervenções adequadas que contribuam para os alunos construírem estratégias mais justas e cooperativas para a resolução dos conflitos.

Para o levantamento de dados, serão utilizadas sessões de observação dos alunos nas diversas situações da rotina escolar no último bimestre do ano letivo de 2012. Além disso, os participantes serão entrevistados com o objetivo de verificar porque as desavenças ocorreram, como eles resolveram e como julgam resolver situações hipotéticas de conflitos.

A pesquisa terá início após a autorização dos responsáveis pelas crianças e depois do período de adaptação escolar. Essa pesquisa não apresenta riscos previsíveis e será garantido o sigilo do nome e da imagem dos participantes. As pesquisadoras se comprometem a prestar todos os esclarecimentos a que forem solicitadas, em qualquer momento da pesquisa. Cabe ainda esclarecer que os participantes podem desistir ao longo de sua realização, sem penalidade ou sofrimento de represália e que não haverá qualquer forma de reembolso de dinheiro, visto que os participantes não terão ônus financeiro e nem acadêmico com a pesquisa.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto voluntariamente a participação dessa escola na pesquisa e declaro, ainda, ter ficado com uma cópia desse termo de consentimento.

_____, ____, de _____ de 2012.

Assinatura do (a) diretor (a) da escola

Pesquisador responsável: Lívia Maria Silva Licciardi

Al. Barão de Limeira, 445 Campos de Atibaia

Atibaia-SP

Fones:

(11) 4411-0559

(11) 8269-5092

e-mail: liviamfsilva@ig.com.br

Comitê de Ética e Pesquisa

Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126, Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas - SP - Brasil - CEP: 13083 -887 –

Cx. Postal: 6111

www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica.php

Fone: (19) 3521-8936

APÊNDICE B – MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA PROFESSORA

Eu, _____,

RG: _____, professora do terceiro ano da escola _____, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de responsável pela classe na qual a pesquisa será realizada, que fui devidamente esclarecida do Projeto de Pesquisa intitulado: **Investigando os conflitos entre crianças e jovens**, desenvolvido pelas pesquisadoras **Lívia Maria Silva Licciardi e Carolina Aragão Escher Marques**, do Curso de Doutorado, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação da Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha, e que autorizo a sua realização.

A presente pesquisa tem por objetivos compreender quais são as estratégias que os alunos utilizam para resolver seus conflitos; quais os motivos principais geradores destes e se há diferença na forma como o discente julga resolvê-los e a maneira pela qual ele efetivamente resolve.

A pesquisa se justifica por se constatar um aumento dos conflitos e das situações de indisciplina em sala de aula de uma forma geral, o que tem gerado certa insegurança por parte da escola sendo, portanto, necessário, compreender melhor essa questão para que se possa planejar intervenções adequadas que contribuam para os alunos construírem estratégias mais justas e cooperativas para a resolução dos conflitos.

Para o levantamento de dados, serão utilizadas sessões de observação dos alunos nas diversas situações da rotina escolar no último bimestre do ano letivo de 2012. Além disso, os participantes serão entrevistados com o objetivo de verificar porque as desavenças ocorreram, como eles resolveram e como julgam resolver situações hipotéticas de conflitos.

A pesquisa terá início após a autorização dos responsáveis pelas crianças e depois do período de adaptação escolar. Essa pesquisa não apresenta riscos previsíveis e será garantido o sigilo do nome e da imagem dos participantes. As pesquisadoras se comprometem a prestar todos os esclarecimentos a que forem solicitadas, em qualquer momento da pesquisa. Cabe ainda esclarecer que os participantes podem desistir ao longo de sua realização, sem penalidade ou sofrimento de represália e que não haverá qualquer forma de reembolso de dinheiro, visto que os participantes não terão ônus financeiro e nem acadêmico com a pesquisa.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto voluntariamente a participação dessa escola na pesquisa e declaro, ainda, ter ficado com uma cópia desse termo de consentimento.

Atibaia, ____, de _____ de 2012.

Assinatura da professora

Pesquisador responsável: Livia Maria Silva Licciardi
Al. Barão de Limeira, 445 Campos de Atibaia
Atibaia-SP
Fones:
(11) 4411-0559
(11) 8269-5092
e-mail: liviamfsilva@ig.com.br

Comitê de Ética e Pesquisa
Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126, Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas - SP - Brasil - CEP: 13083 -887 –
Cx. Postal: 6111
www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica.php
Fone: (19) 3521-8936

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, responsável pelo menor _____, estudante da escola _____, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de responsável do menor, que fui devidamente esclarecido do Projeto de Pesquisa intitulado: **Investigando os conflitos entre crianças e jovens**, desenvolvido pelas pesquisadoras **Livia Maria Silva Licciardi e Carolina de Aragão Escher Marques**, do Curso de Doutorado, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação da **Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha**, e que autorizo a participação do(a) meu(a) filho(a).

A presente pesquisa tem por objetivos compreender quais são as estratégias que as crianças e adolescentes utilizam para resolver seus conflitos; quais os motivos principais geradores de conflitos; se há diferenças nas estratégias utilizadas entre as crianças de 8 a 9 anos e de 12 a 13 anos e se há diferença na forma como a criança julga resolver os conflitos e como ela efetivamente os resolve.

A pesquisa se justifica por se constatar um aumento dos conflitos e das situações de indisciplina em sala de aula de uma forma geral, o que tem gerado certa insegurança por parte da escola sendo, portanto, necessário, compreender melhor essa questão para que se possa planejar intervenções adequadas que contribuam para os alunos construírem estratégias mais justas e cooperativas para a resolução dos conflitos.

Para o levantamento de dados, serão utilizadas sessões de observação das crianças e adolescentes nas diversas situações da rotina escolar, ao longo do segundo semestre letivo, alternando os horários nos dias de observação. Além disso, os participantes serão entrevistados com o objetivo de verificar como eles julgam resolver situações hipotéticas de conflitos.

A pesquisa terá início após a autorização dos responsáveis das crianças e depois do período de adaptação escolar. Essa pesquisa não apresenta riscos previsíveis e será garantido o sigilo do nome e da imagem dos participantes da pesquisa e as pesquisadoras se comprometem a prestar todos os esclarecimentos a que forem solicitadas, em qualquer momento da pesquisa. Cabe ainda esclarecer que os participantes podem desistir da mesma ao longo de sua realização, sem penalidade ou sofrimento de represália.

Não vai haver nenhuma forma de reembolso de dinheiro, visto que os participantes não terão qualquer gasto.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto voluntariamente em participar dessa pesquisa e declaro, ainda, ter ficado com uma cópia desse termo de consentimento.

Assinatura do responsável

____/____/____

Pesquisador responsável: Lívia Maria Silva Licciardi
Al. Barão de Limeira, 445 Campos de Atibaia
Atibaia-SP
Fone: 4411-0559
Cel: 9977-9018
e-mail: liviamfsilva@ig.com.br

Comitê de Ética e Pesquisa
Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126, Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas - SP - Brasil - CEP: 13083 -887 –
Cx. Postal: 6111
www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica.php
Fone: (19) 3521-8936

APÊNDICE C – HISTÓRIAS APRESENTADAS NAS ENTREVISTAS CLÍNICAS

Versão masculina

Provocação

Beto é um garoto de oito anos que estuda em uma escola municipal. Um dia, na aula de Artes, a professora pediu aos alunos que fizessem uma pintura usando formas geométricas. Ele adorava desenhar e se esforçou muito para fazer sua pintura. O João Pedro que também estuda nesta classe passou perto de Beto e disse: “Credo, que monte de rabisco!” E se afastou dando risada.

O que Beto deve fazer? Por quê?

Como Beto se sentiu? Por quê?

O que irá acontecer se Beto fizer.....?

O que João Pedro irá sentir quando Beto fizer.....?

Por que, geralmente, as crianças se provocam?

Há muitas provocações em sua classe? Dê exemplos. E o que é feito quando O que você acha disto?

Por que você acha que isto acontece?

Caio é um garoto de oito anos que estuda em uma escola municipal. Ele gosta de jogar futebol na hora do intervalo. Um dia, os meninos do time adversário começaram a tirar sarro de Caio porque seu time havia perdido o jogo. Vinicius, que é do time adversário, grita diversas vezes para Caio: “Seu perna de pau! Nós ganhamos, vocês perderam!!”

O que Caio deve fazer? Por quê?

Como Vinicius estava se sentindo? Por quê?

Como Caio estava se sentindo? Por quê?

O que irá acontecer se Caio fizer.....?

Por que Vinicius chamou Caio de “perna de pau”?

Por que, geralmente, as crianças se provocam?

Há muitas provocações em sua classe? Dê exemplos. E o que é feito quando O que você acha disto?

Por que você acha que isso acontece?

Reação ao comportamento perturbador

Julio estuda no terceiro ano e tem um colega chamado Murilo. Eles sentam um ao lado do outro e, às vezes, fazem alguma lição juntos. Num dia, na aula de Língua Portuguesa, a professora pediu que eles fizessem uma tarefa do livro didático. Os dois começaram a fazer. Enquanto realizava a atividade, Murilo cantava baixinho. Julio se irritou e disse para Murilo: “Para de cantar, parece um papagaio!”

O que Murilo deve fazer? Por quê?

Por que Julio chamou o Murilo de papagaio? O Murilo cantou para provocar o Julio?

Como Murilo se sentiu quando Julio o chamou de gralha? Por quê?

O que irá acontecer se Murilo fizer...? Por quê?

O que Julio irá sentir se Murilo fizer....?

Provocação intersexual

Gabriel e Jéssica estudam na mesma classe e Gabriel senta-se logo atrás dela. Um dia, enquanto todos faziam a lição, o Gabriel puxava o rabo de cavalo da Jéssica, sem a professora perceber. A Jéssica falava para ele: “Para!!”, mas não adiantou nada. Gabriel continuou.

O que a Jéssica deve fazer? Por quê?

Por que Gabriel ficava provocando a Jéssica?

Como a Jéssica estava se sentindo quando o Gabriel ficava puxando o cabelo dela?

Acontece esse tipo de coisa na sua classe?

Reação ao comportamento perturbador intersexual

Caio e Isabela estudam na mesma classe e sentam-se em carteiras bem próximas. Um dia, Caio começou a bater o pé na mesa dele, fazendo um barulho. Isabela se irritou e gritou: “Para, moleque!”

O que Caio deve fazer? Por quê?

Por que Caio estava batendo o pé na mesa?

Por que Isabela ficou brava com Caio?

O que Caio sentiu quando Isabela gritou com ele?

O que vai acontecer quando Caio....?

Exclusão

Juca, Jairo, Caio e André são quatro amigos que estudam na mesma classe, no 3º ano. Um dia eles brincavam de pega-pega no intervalo quando Juca se aproximou e perguntou para Caio: “Posso brincar também?” Caio respondeu: “Não!!” e continuou brincando com os outros.

O que Juca deve fazer? Por quê?

Por que Caio não deixou Juca brincar?

O que Juca sentiu? Por quê?

O que vai acontecer quando Juca fizer....?

Disputa

Na sala de aula, a professora permitiu que os alunos pegassem um gibi para ler, depois que terminassem as lições. Julio e Caio queriam o mesmo gibi. Eles pegaram juntos. Então, Julio puxou o gibi mais forte e falou para Caio: “Eu que peguei! Agora é meu! Sai daqui!”

O que Caio deve fazer? Por quê?

Por que os meninos brigaram?

O que Caio sentiu quando Julio ficou com o gibi para ele?

O que vai acontecer quando Caio fizer?

O que Julio irá sentir quando Caio fizer....?

Versão feminina

Provocação

Bianca é uma garota de oito anos que estuda em uma escola municipal. Um dia, na aula de Artes, a professora pediu aos alunos que fizessem um desenho usando formas geométricas. A Maria Eduarda que também estuda nesta classe passou perto de Bianca e disse: “Credo, você deveria ser pintora de paredes!” E se afastou dando risada.

O que Bianca deve fazer?

Como Bianca se sentiu?

O que irá acontecer se Bianca fizer.....?

O que Maria Eduarda irá sentir quando Bianca fizer.....?

Por que Maria Eduarda falou que o desenho de Bianca era “feio”?

Por que, geralmente, as crianças se provocam?

Há muitas provocações em sua classe? De exemplos. E o que é feito quando O que você acha disto?

Por que você acha que isso acontece?

Reação ao comportamento perturbador

Julia estuda no terceiro ano e tem uma colega chamada Vanessa. Eles sentam um ao lado da outra e, às vezes, fazem alguma lição juntas. Num dia, na aula de Língua Portuguesa, a professora pediu que elas fizessem uma tarefa do livro. As duas começaram a fazer. Enquanto realizava a atividade, Vanessa cantava baixinho. Julia se irritou e disse para Vanessa: “Para de cantar, parece uma papagaia!”

O que Vanessa deve fazer?

Por que Júlia chamou a Vanessa de papagaia? A Vanessa cantou para provocar a Júlia?

Como Vanessa se sentiu quando Julia a chamou de papagaia? Por quê?

O que irá acontecer se Vanessa fizer...?

O que Julia irá sentir se Vanessa fizer.....?

O que vai acontecer quando Vanessa fizer.....?

Provocação intersexual

Gabriel e Jéssica estudam na mesma classe e Gabriel senta-se logo atrás dela. Um dia, enquanto todos faziam a lição, o Gabriel puxava o rabo de cavalo da Jéssica, sem a professora perceber. A Jéssica falava para ele: “Para!”, mas não adiantou nada.

O que a Jéssica deve fazer? Por quê?
Por que Gabriel ficava provocando a Jéssica?
Como a Jéssica estava se sentindo quando o Gabriel ficava puxando o cabelo dela?
Acontece esse tipo de coisa na sua classe?

Reação ao comportamento perturbador intersexual

Caio e Isabela estudam na mesma classe e sentam-se em carteiras bem próximas. Um dia, Caio começou a bater o pé na mesa dele, fazendo um barulho. Isabela se irritou e gritou: “Para, moleque!”

O que Caio deve fazer? Por quê?
Por que Caio estava batendo o pé na mesa?
Por que Isabela ficou brava com Caio?
O que Caio sentiu quando Isabela gritou com ele?
O que vai acontecer quando Caio....?

Exclusão

1 – Janaína, Katia e Amanda são três amigas que estudam na mesma classe, no 3º ano. Um dia elas brincavam de pega-pega no intervalo quando Vanessa se aproximou e disse para Janaína: “Posso brincar também?” Janaína respondeu: “Não!!” e continuou brincando com as outras.

O que Vanessa deve fazer? Por quê?
Por que Janaína não deixou Vanessa brincar?
O que Vanessa sentiu? Por quê?

Disputa

Na sala de aula, a professora permitiu que os alunos pegassem um gibi para ler, depois que eles terminassem as lições. Talita e Vivi queriam o mesmo gibi. Então, Talita puxou o gibi mais forte e falou para Vivi: “Sai daqui!”

O que Vivi deve fazer? Por quê?
Por que as meninas brigaram?
O que Vivi sentiu quando Talita ficou com o gibi para ela?
O que vai acontecer quando Vivi fizer?
O que Talita irá sentir quando Vivi fizer....?

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UNICAMP

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS - UNICAMP
(CAMPUS CAMPINAS)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Investigando os conflitos entre crianças e jovens

Pesquisador: Livia Maria Silva Licciardi

Área Temática: Área 9. A critério do CEP.

Versão: 4

CAAE: 01451312.0.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP (Campus Campinas)

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 134.352

Data da Relatoria: 18/10/2012

Apresentação do Projeto:

Baseada na teoria piagetiana, esta pesquisa possui caráter qualitativo e visa identificar os motivos, as estratégias, os resultados dos conflitos interpessoais entre alunos do Ensino Fundamental I e II, de 8 a 9 anos e de 12 a 13 anos, bem como comparar o julgamento dos estudantes a respeito destes conflitos e as estratégias que eles utilizam na prática. A coleta de dados será realizada por meio de observações destes sujeitos em diversas situações da rotina escolar, bem como por meio de entrevista clínica piagetiana. Este estudo se justifica pela percepção do aumento dos conflitos, violência e indisciplina na escola e pela dificuldade dos docentes em lidar com este tipo de interação.

Objetivo da Pesquisa:

Estudo 1: Os conflitos interpessoais no Ensino Fundamental I Pesquisadora: Livia Maria Silva Licciardi
Identificar quais são os motivos mais frequentes geradores de conflitos entre os alunos de 8 a 9 anos; Identificar quais são as estratégias de negociação interpessoal entre os alunos de 8 a 9 anos; Identificar e comparar quais são os resultados dos conflitos entre os alunos de 8 a 9 anos; Comparar se há diferenças entre as maneiras como os alunos de 8 a 9 anos julgam resolver os conflitos e os modos como eles os resolvem na prática. Estudo 2: Os conflitos interpessoais no Ensino Fundamental II Pesquisadora: Carolina Aragão Escher Marques
Identificar quais são os motivos mais frequentes geradores de conflitos entre os alunos de 12 a 13 anos; Identificar quais são as estratégias de negociação interpessoal entre os alunos de 12 a 13 anos; Identificar quais são os resultados dos conflitos entre os alunos de 12 a 13 anos; Comparar se há diferenças entre

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

as maneiras como os alunos de 12 a 13 anos julgam resolver os conflitos e os modos como eles os resolvem na prática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As pesquisadoras não prevêem riscos durante as observações e entrevistas. Os benefícios serão indiretos. Com o conhecimento adquirido, o treinamento dos professores para trabalhar com os conflitos pode ser melhorado e com isso, indiretamente, ganham os alunos. A escola também poderá participar de cursos e treinamentos a respeito do tema estudado, na Faculdade de Educação/Unicamp.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora anexou novo arquivo do projeto de pesquisa, porém esqueceu de fazer as alterações a respeito do cronograma de estudo. No cronograma apresentado, consta o início do estudo o mês 08/12, porém o projeto ainda estava em pendência, não sendo portanto, autorizado o início da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora atendeu às solicitações do CEP, realizando as alterações necessárias no TCLE.

O TCLE está adequado, respeita a vulnerabilidade dos participantes, porque os alunos são menores de 18 anos e de acordo com a Resolução 196/96, são considerados grupos vulneráveis. A pesquisadora também relativiza a frase a respeito do contexto gerado pelo desconhecimento do tema, por parte dos professores. Quando realiza a mudança de palavras, suaviza o impacto do contexto, protegendo, considerando o professor, que também é participante do estudo.

Recomendações:

Aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora precisa enviar um adendo ao CEP, com dados atualizados a respeito do cronograma de pesquisa, ou seja, quando a pesquisa será iniciada.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto foi aprovado em plenária, com a observação da necessidade da pesquisadora enviar a atualização do cronograma de coleta de dados.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.063-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

ANEXO B – RELATÓRIO ESTATÍSTICO

De: Helymar C. Machado – Estatístico – CONRE – SP 7696.

Para: Dra Telma Pileggi Vinha – FE/Unicamp.

Data: 09 de setembro de 2014.

Causas, estratégias e finalizações de conflitos entre crianças e adolescentes.

Objetivos:

1. Descrever os conflitos nos grupos de participantes de 3 a 4 anos (n=126 conflitos), de 5 a 6 anos (n=127) e de 8 a 9 anos (n=122) com relação a causas, estratégias e finalizações.
2. Descrever as categorias de resposta de juízo das crianças nas entrevistas.
3. Analisar a relação entre causas, estratégias e finalizações em cada grupo etário.
4. Comparar as causas, estratégias e conflitos entre os gêneros e as faixas etárias.

5. Analisar a relação entre juízo (entrevistas) e ação (estratégias observadas).

Metodologia Estatística:

Para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis em estudo foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas (sexo, idade, causas, estratégias e finalizações dos conflitos, categorias de juízo), com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%).

Para analisar a relação entre causas, estratégias e finalizações em cada grupo etário foram utilizados o teste qui-quadrado de Pearson, e o teste exato de Fisher, na presença de valores esperados menores que 5. Estes testes também foram usados na comparação com gênero e faixa etária.

O nível de significância adotado para os testes estatísticos será de 5%, ou seja, $P < 0.05$.

Resultados:

Análise Descritiva Geral/Idade 3 a 4 Anos

- A tabela 1, a seguir, apresenta as tabelas de frequência das variáveis para caracterização da amostra de 3 a 4 anos (n=126) e das entrevistas (n=12).

Tabela 1. Análise descritiva das variáveis categóricas para idade 3 a 4 anos.

<u>SEXO</u>			<u>SUJEITO 2</u>			NÚMERO DE CONFLITOS COM ESTRATÉGIA DO TIPO UN		
Sexo	Frequency	Percent	S2A	Frequency	Percent	Estrat_UN	Frequency	Percent
-----			-----			-----		
MASCULIN	57	45.24	FI	89	70.63	NÃO	64	50.79
INTERSEX	51	40.48	NE	25	19.84	SIM	62	49.21
FEMININO	18	14.29	UN	11	8.73	-----		
<u>CAUSAS</u>			NI	1	0.79	NÚMERO DE CONFLITOS COM ESTRATÉGIA DO TIPO CO		
Causa	Frequency	Percent	-----			Estrat_CO	Frequency	Percent
-----			S2B	Frequency	Percent	-----		
DF	59	46.83	NE	118	93.65	NÃO	126	100.00
PR	23	18.25	UN	6	4.76	-----		
RO	16	12.70	FI	2	1.59	NÚMERO DE CONFLITOS COM ESTRATÉGIA DO TIPO NI		
EX	11	8.73	-----			Estrat_NI	Frequency	Percent
AF	7	5.56	S2C	Frequency	Percent	-----		
NI	4	3.17	NE	125	99.21	NÃO	125	99.21
AV	2	1.59	FI	1	0.79	SIM	1	0.79
VR	2	1.59	-----			<u>FINALIZAÇÕES</u>		
RD	1	0.79	S2D	Frequency	Percent	-----		
SI	1	0.79	NE	126	100.00	Finalizacao	Frequency	Percent
<u>ESTRATÉGIAS</u>			-----			-----		
<u>SUJEITO 1</u>			S2E	Frequency	Percent	AB	48	38.10
-----			NE	121	96.03	IN	43	34.13
S1A	Frequency	Percent	FI	4	3.17	SU	32	25.40
-----			UN	1	0.79	SB	3	2.38
FI	82	65.08	<u>SUJEITO 3</u>			<u>ENTREVISTAS/JUÍZO</u>		
UN	41	32.54	-----			-----		
NE	2	1.59	S3A	Frequency	Percen	-----		
<u>SEXO</u>			-----			Sexo	Frequency	Percent
-----			-----			-----		

<u>SUJEITO 1</u>			S2E Frequency Percent			SBS 10 8.20		
-----			-----			NI 5 4.10		
S1A Frequency Percent			UN 57 46.72			IB 3 2.46		
-----			NE 35 28.69			<u>ENTREVISTAS/JUÍZO</u>		
NE 121 99.18			FI 26 21.31			-----		
CO 1 0.82			CO 3 2.46			Sexo Frequency Percent		
-----			NI 1 0.82			-----		
S1B Frequency Percent			<u>SUJEITO 3</u>			MASCULIN 6 54.55		
-----			S3A Frequency Percent			FEMININO 5 45.45		
NE 121 99.18			-----			-----		
UN 1 0.82			NE 114 93.44			DI1 Frequency Percent		
-----			UN 5 4.10			-----		
S1C Frequency Percent			CO 2 1.64			CO 9 81.82		
-----			FI 1 0.82			UN 2 18.18		
NE 120 98.36			S3B Frequency Percent			-----		
UN 2 1.64			-----			DI2 Frequency Percent		
-----			NE 122 100.00			-----		
S1D Frequency Percent			S3C Frequency Percent			NE 6 54.55		
-----			-----			CO 4 36.36		
NE 119 97.54			NE 118 96.72			UN 1 9.09		
UN 3 2.46			CO 2 1.64			DI3 Frequency Percent		
-----			UN 2 1.64			-----		
S1E Frequency Percent			<u>SUJEITO 4</u>			NE 10 90.91		
-----			S4 Frequency Percent			CO 1 9.09		
NE 112 91.80			-----			-----		
UN 8 6.56			S4 122 100.00			EX1 Frequency Percent		
FI 2 1.64			-----			-----		
-----			<u>SUJEITO 5</u>			CO 7 63.64		
S1F Frequency Percent			S5 Frequency Percent			UN 4 36.36		
-----			-----			-----		
NE 91 74.59			S5 106 86.89			EX2 Frequency Percent		
UN 26 21.31			NE 106 86.89			-----		
FI 5 4.10			UN 11 9.02			NE 10 90.91		
-----			FI 4 3.28			UN 1 9.09		
S1G Frequency Percent			-----			-----		

NE 122 100.00								

	CO	1	0.82	
--	----	---	------	--

Tabela 3 (cont). Análise descritiva das variáveis categóricas para idade 8 a 9 anos.

PR1	Frequency	Percent	RD2	Frequency	Percent	RD11	Frequency	Percent
UN	10	90.91	NE	9	81.82	UN	10	90.91
FI	1	9.09	UN	2	18.18	CO	1	9.09
RD1	Frequency	Percent	PRI1	Frequency	Percent	RD12	Frequency	Percent
UN	9	81.82	UN	10	90.91	NE	10	90.91
CO	1	9.09	NR	1	9.09	UN	1	9.09
FI	1	9.09						

Análise Comparativa entre Faixas Etárias

- A tabela 4, a seguir, apresenta as comparações das variáveis entre as 3 faixas etárias (3-4 anos, 5-6 anos e 8-9 anos).

Tabela 4. Comparação das variáveis categóricas entre as faixas etárias.

Sexo	Idade	Causa	Idade	Estrat_UN	Idade
Frequency,		Frequency,		Frequency,	
Col Pct ,3-4 ,5-6 ,8-9 , Total		Col Pct ,3-4 ,5-6 ,8-9 , Total		Col Pct ,3-4 ,5-6 ,8-9 , Total	
-----+-----+-----+-----+		-----+-----+-----+-----+		-----+-----+-----+-----+	
MASCULIN , 57 , 77 , 46 , 180		AD , 0 , 0 , 1 , 1		NÃO , 64 , 48 , 19 , 131	
, 45.24 , <u>60.63</u> , 38.66 ,		, 0.00 , 0.00 , 0.82 ,		, <u>50.79</u> , 37.80 , 15.57 ,	
-----+-----+-----+-----+		-----+-----+-----+-----+		-----+-----+-----+-----+	
FEMININO , 18 , 25 , 17 , 60		AF , 7 , 4 , 1 , 12		SIM , 62 , 79 , 103 , 244	

- Pelos resultados, houve diferença significativa entre os grupos para: sexo (maior frequência de sexo masculino nos com 5-6 anos e de intersexual nos com 3-4 e 8-9 anos), causa (maior frequência de disputa física, provocação, responsabilidade objetiva e agressão física nos com 3-4 anos, de disputa física, provocação, exclusão e responsabilidade objetiva nos com 5-6 anos, e de provocação, reação de desagrado, disputa de amigo e disputa por poder nos com 8-9 anos), estratégias do tipo físicas e impulsivas (maior frequência nos com 3-4 e 5-6 anos), estratégias do tipo unilaterais (maior frequência nos com 5-6 e 8-9 anos), estratégias do tipo cooperativas (maior frequência nos com 8-9 anos), e finalização (maior frequência de IN, abandono e satisfação unilateral nos com 3-4 anos, de abandono, satisfação unilateral e IN nos com 5-6 anos e de abandono, IN e satisfação bilateral simples nos com 8-9 anos).

Análise Comparativa entre Gêneros

- A tabela 5, a seguir, apresenta as comparações das variáveis entre os gêneros envolvidos no conflito, considerando as 3 faixas etárias juntas (3-4 anos, 5-6 anos e 8-9 anos).

Tabela 5. Comparação das variáveis categóricas entre gêneros.

Causa					Estrat_FI					Estrat_UN							
Sexo					Sexo					Sexo							
Frequency,					Frequency,					Frequency,							
Col	Pct	MASCULIN	FEMININO	INTERSEX	Total	Col	Pct	MASCULIN	FEMININO	INTERSEX	Total	Col	Pct	MASCULIN	FEMININO	INTERSEX	Total
AD		0	1	0	1	NÃO		46	30	43	119	NÃO		71	9	50	130
		0.00	1.67	0.00				25.56	50.00	32.58				39.44	15.00	37.88	
AF		6	0	6	12	SIM		134	30	89	253	SIM		109	51	82	242
		3.33	0.00	4.55				74.44	50.00	67.42				60.56	85.00	62.12	
AV		3	0	1	4	Total		180	60	132	372	Total		180	60	132	372
		1.67	0.00	0.76													

intersexuais), estratégias do tipo físicas e impulsivas (maior frequência no sexo masculino e intersexuais), estratégias do tipo unilaterais (maior frequência no sexo feminino), estratégias do tipo cooperativas (maior frequência no sexo feminino), e finalização (maior frequência de abandono, IN e satisfação unilateral no sexo masculino, de abandono e satisfação unilateral no sexo feminino, e de abandono e satisfação unilateral nos intersexuais).

Análise Comparativa entre Causas

- A tabela 6, a seguir, apresenta as comparações das variáveis entre as causas dos conflitos, considerando as 3 faixas etárias juntas (3-4 anos, 5-6 anos e 8-9 anos).

Tabela 6. Comparação das variáveis categóricas entre causas.

<pre> Estrat_FI Causa Frequency, Col Pct ,AD ,AF ,AV ,DA ,DF ,DL , -----+-----+-----+-----+-----+-----+ NÃO , 1 , 2 , 3 , 6 , 12 , 2 , , <u>100.00</u> , 16.67 , <u>75.00</u> , <u>85.71</u> , 10.34 , <u>66.67</u> , -----+-----+-----+-----+-----+ SIM , 0 , 10 , 1 , 1 , 104 , 1 , , 0.00 , <u>83.33</u> , 25.00 , 14.29 , <u>89.66</u> , 33.33 , -----+-----+-----+-----+-----+ Total 1 12 4 7 116 3 (Continued) TESTE EXATO DE FISHER: P<0.001 </pre>	<pre> Estrat_FI Causa Frequency, Col Pct ,DP ,EX ,OUTRAS ,PR ,RD ,RO , Total -----+-----+-----+-----+-----+ NÃO , 5 , 13 , 10 , 48 , 14 , 5 , 121 , <u>83.33</u> , 35.14 , 40.00 , 48.48 , 36.84 , 18.52 , -----+-----+-----+-----+ SIM , 1 , 24 , 15 , 51 , 24 , 22 , 254 , 16.67 , <u>64.86</u> , <u>60.00</u> , <u>51.52</u> , <u>63.16</u> , <u>81.48</u> , -----+-----+-----+-----+ Total 6 37 25 99 38 27 375 </pre>
<pre> Estrat_CO Causa Frequency, Col Pct ,AD ,AF ,AV ,DA ,DF ,DL , -----+-----+-----+-----+-----+ NÃO , 0 , 12 , 4 , 6 , 115 , 2 , , 0.00 , <u>100.00</u> , <u>100.00</u> , <u>85.71</u> , <u>99.14</u> , 66.67 , </pre>	<pre> Estrat_CO Causa Frequency, Col Pct ,DP ,EX ,OUTRAS ,PR ,RD ,RO , Total -----+-----+-----+-----+-----+ NÃO , 5 , 35 , 25 , 97 , 34 , 26 , 361 , 83.33 , <u>94.59</u> , <u>100.00</u> , <u>97.98</u> , 89.47 , <u>96.30</u> , </pre>

<pre> -----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+ SIM , 1 , 0 , 0 , 1 , 1 , 1 , , <u>100.00</u> , 0.00 , 0.00 , 14.29 , 0.86 , <u>33.33</u> , -----+-----+-----+-----+-----+ Total 1 12 4 7 116 3 (Continued) TESTE EXATO DE FISHER: P<0.001 </pre>								<pre> -----+-----+-----+-----+-----+-----+-----+ SIM , 1 , 2 , 0 , 2 , 4 , 1 , 14 , <u>16.67</u> , 5.41 , 0.00 , 2.02 , <u>10.53</u> , 3.70 , -----+-----+-----+-----+-----+ Total 6 37 25 99 38 27 375 </pre>							
<pre> Estrat_UN Causa Frequency, Col Pct ,AD ,AF ,AV ,DA ,DF ,DL , -----+-----+-----+-----+-----+-----+ NÃO , 0 , 5 , 1 , 0 , 58 , 0 , , 0.00 , <u>41.67</u> , 25.00 , 0.00 , <u>50.00</u> , 0.00 , -----+-----+-----+-----+-----+ SIM , 1 , 7 , 3 , 7 , 58 , 3 , , <u>100.00</u> , 58.33 , <u>75.00</u> , <u>100.00</u> , 50.00 , <u>100.00</u> , -----+-----+-----+-----+-----+ Total 1 12 4 7 116 3 (Continued) TESTE EXATO DE FISHER: P<0.001 </pre>								<pre> Estrat_UN Causa Frequency, Col Pct ,DP ,EX ,OUTRAS ,PR ,RD ,RO , Total -----+-----+-----+-----+-----+-----+ NÃO , 1 , 12 , 10 , 23 , 8 , 13 , 131 , 16.67 , <u>32.43</u> , <u>40.00</u> , 23.23 , 21.05 , <u>48.15</u> , -----+-----+-----+-----+-----+ SIM , 5 , 25 , 15 , 76 , 30 , 14 , 244 , <u>83.33</u> , 67.57 , 60.00 , <u>76.77</u> , <u>78.95</u> , 51.85 , -----+-----+-----+-----+-----+ Total 6 37 25 99 38 27 375 </pre>							

Tabela 6 (cont). Comparação das variáveis categóricas entre causas.

<pre> Finalizacao Causa Frequency, Col Pct ,AD ,AF ,AV ,DA ,DF ,DL , -----+-----+-----+-----+-----+-----+ AB , 0 , 7 , 3 , 1 , 25 , 2 , , 0.00 , <u>58.33</u> , <u>75.00</u> , 14.29 , 21.55 , <u>66.67</u> , -----+-----+-----+-----+-----+ IB , 0 , 0 , 0 , 1 , 0 , 0 , </pre>								<pre> Finalizacao Causa Frequency, Col Pct ,DP ,EX ,OUTRAS ,PR ,RD ,RO , Total -----+-----+-----+-----+-----+-----+ AB , 2 , 22 , 15 , 73 , 23 , 15 , 188 , 33.33 , <u>59.46</u> , <u>60.00</u> , <u>73.74</u> , <u>60.53</u> , <u>55.56</u> , -----+-----+-----+-----+-----+ IB , 0 , 1 , 0 , 1 , 0 , 0 , 3 </pre>							
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	, 0.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	14.29 ,	0.00 ,	0.00 ,		
IN	, 0 ,	4 ,	1 ,	0 ,	29 ,	0 ,		
	, 0.00 ,	33.33 ,	25.00 ,	0.00 ,	25.00 ,	0.00 ,		
NI	, 0 ,	0 ,	0 ,	1 ,	2 ,	0 ,		
	, 0.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	14.29 ,	1.72 ,	0.00 ,		
SB	, 0 ,	0 ,	0 ,	0 ,	2 ,	0 ,		
	, 0.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	1.72 ,	0.00 ,		
SBS	, 1 ,	1 ,	0 ,	2 ,	0 ,	0 ,		
	, 100.00 ,	8.33 ,	0.00 ,	28.57 ,	0.00 ,	0.00 ,		
SU	, 0 ,	0 ,	0 ,	2 ,	58 ,	1 ,		
	, 0.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	28.57 ,	50.00 ,	33.33 ,		
Total	1	12	4	7	116	3		
(Continued)								
TESTE EXATO DE FISHER: P<0.001								
	, 0.00 ,	2.70 ,	0.00 ,	1.01 ,	0.00 ,	0.00 ,		
IN	, 2 ,	3 ,	6 ,	19 ,	4 ,	9 ,	77	
	, 33.33 ,	8.11 ,	24.00 ,	19.19 ,	10.53 ,	33.33 ,		
NI	, 0 ,	1 ,	2 ,	0 ,	2 ,	0 ,	8	
	, 0.00 ,	2.70 ,	8.00 ,	0.00 ,	5.26 ,	0.00 ,		
SB	, 0 ,	0 ,	0 ,	1 ,	0 ,	0 ,	3	
	, 0.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	1.01 ,	0.00 ,	0.00 ,		
SBS	, 1 ,	1 ,	0 ,	3 ,	2 ,	1 ,	12	
	, 16.67 ,	2.70 ,	0.00 ,	3.03 ,	5.26 ,	3.70 ,		
SU	, 1 ,	9 ,	2 ,	2 ,	7 ,	2 ,	84	
	, 16.67 ,	24.32 ,	8.00 ,	2.02 ,	18.42 ,	7.41 ,		
Total	6	37	25	99	38	27	375	

- Pelos resultados, houve diferença significativa entre os grupos para: estratégias do tipo físicas e impulsivas (maior frequência nas causas agressão física, disputa física, responsabilidade objetiva, exclusão, reação de desagrado, provocação e outras), estratégias do tipo unilaterais (maior frequência nas causas disputa de amigos, delação, disputa por poder, reação de desagrado, provocação, agressão verbal e acusação duvidosa), estratégias do tipo cooperativas (maior frequência nas causas delação, disputa por poder, reação de desagrado e acusação duvidosa), e finalização (maior frequência de satisfação bilateral simples na causa acusação duvidosa; de abandono e IN na causa agressão física; de abandono na causa agressão verbal; de satisfação bilateral simples e satisfação unilateral na causa disputa de amigos; de satisfação unilateral e IN na causa disputa física; de abandono e satisfação unilateral na causa delação; de abandono e IN na causa disputa por poder; de abandono e satisfação unilateral na causa exclusão; de abandono e IN na causa outras; de abandono e IN na causa provocação; de abandono e satisfação unilateral na causa reação de desagrado; e de abandono e IN na causa responsabilidade objetiva).

Análise Comparativa entre Estratégias

- A tabela 7, a seguir, apresenta as comparações das variáveis entre as estratégias usadas nos conflitos, considerando as 3 faixas etárias juntas (3-4 anos, 5-6 anos e 8-9 anos).

Tabela 7. Comparação das variáveis categóricas entre estratégias.

Finalizacao				Estrat_FI			
Frequency,	Col	Pct	,NÃO	,SIM	,	Total	
AB	,	64	,	124	,	188	
	,	<u>52.89</u>	,	48.82	,		
IB	,	2	,	1	,	3	
	,	1.65	,	0.39	,		
IN	,	25	,	52	,	77	
	,	20.66	,	20.47	,		
NI	,	2	,	6	,	8	
	,	1.65	,	2.36	,		
SB	,	0	,	3	,	3	
	,	0.00	,	1.18	,		
SBS	,	8	,	4	,	12	
	,	<u>6.61</u>	,	1.57	,		
SU	,	20	,	64	,	84	

Finalizacao				Estrat_CO			
Frequency,	Col	Pct	,NÃO	,SIM	,	Total	
AB	,	181	,	7	,	188	
	,	50.14	,	50.00	,		
IB	,	3	,	0	,	3	
	,	0.83	,	0.00	,		
IN	,	76	,	1	,	77	
	,	<u>21.05</u>	,	7.14	,		
NI	,	8	,	0	,	8	
	,	2.22	,	0.00	,		
SB	,	3	,	0	,	3	
	,	0.83	,	0.00	,		
SBS	,	7	,	5	,	12	
	,	1.94	,	<u>35.71</u>	,		
SU	,	83	,	1	,	84	

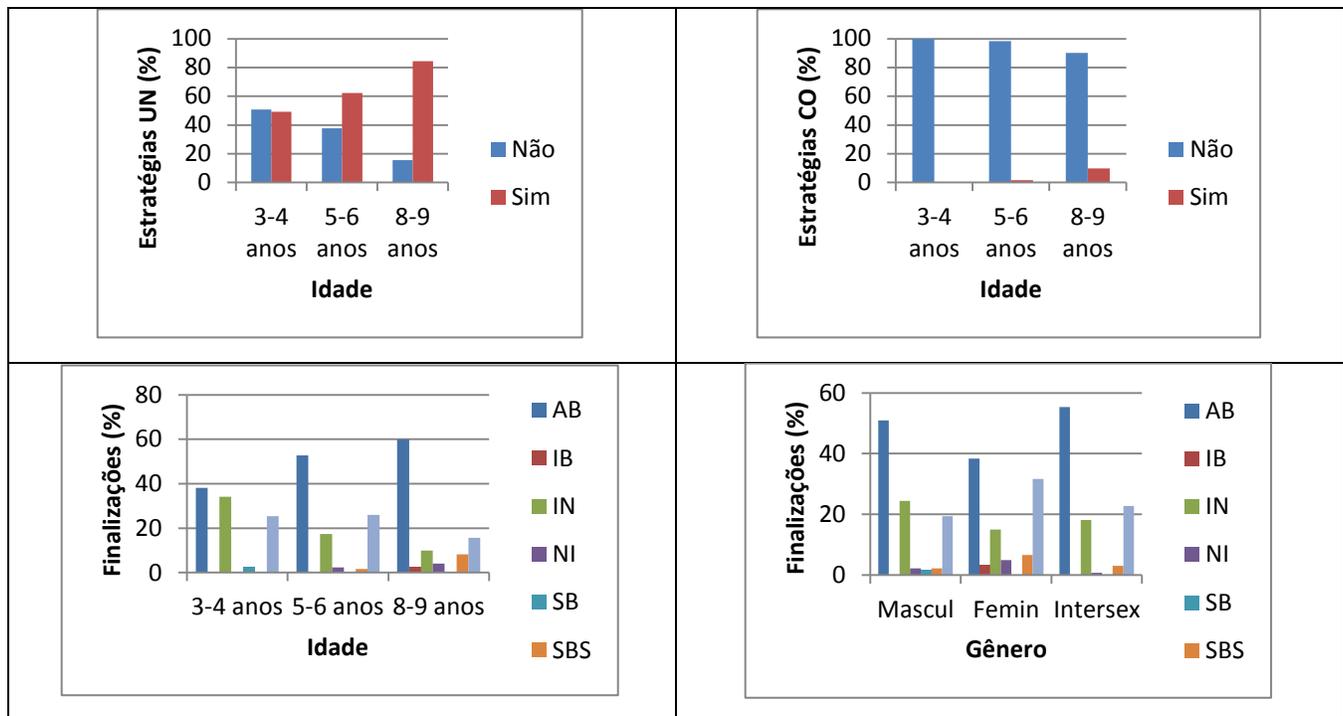
Finalizacao				Estrat_UN			
Frequency,	Col	Pct	,NÃO	,SIM	,	Total	
AB	,	62	,	126	,	188	
	,	47.33	,	<u>51.64</u>	,		
IB	,	0	,	3	,	3	
	,	0.00	,	1.23	,		
IN	,	31	,	46	,	77	
	,	<u>23.66</u>	,	18.85	,		
NI	,	0	,	8	,	8	
	,	0.00	,	3.28	,		
SB	,	2	,	1	,	3	
	,	1.53	,	0.41	,		
SBS	,	0	,	12	,	12	
	,	0.00	,	<u>4.92</u>	,		
SU	,	36	,	48	,	84	

<p>, 16.53 , <u>25.20</u> ,</p> <p>-----+-----+-----+</p> <p>Total 121 254 375</p> <p>TESTE EXATO DE FISHER: P=0.047</p>	<p>, <u>22.99</u> , 7.14 ,</p> <p>-----+-----+-----+</p> <p>Total 361 14 375</p> <p>TESTE EXATO DE FISHER: P<0.001</p>	<p>, <u>27.48</u> , 19.67 ,</p> <p>-----+-----+-----+</p> <p>Total 131 244 375</p> <p>TESTE EXATO DE FISHER: P=0.002</p>
--	---	--

- Pelos resultados, houve diferença significativa entre os grupos para: finalização (maior frequência de abandono, IN, satisfação unilateral e satisfação bilateral simples nos que não usam estratégias do tipo FI; de abandono, satisfação unilateral e IN nos que usam estratégias do tipo FI; maior frequência de abandono, satisfação unilateral e IN nos que não usam estratégias do tipo CO; de abandono e satisfação bilateral simples nos que usam estratégias do tipo CO; maior frequência de abandono, satisfação unilateral e IN nos que não usam estratégias do tipo UN; e de abandono, satisfação unilateral, IN e satisfação bilateral simples nos que usam estratégias do tipo UN).

Gráficos de Alguns dos Resultados Significativos (Exemplos)





Bibliografia:

- Conover, W. J. (1999), *Practical Nonparametric Statistics*. New York: John Wiley & Sons, 3rd ed.
- Fleiss, J. L. (1981), *Statistical Methods for Rates and Proportions*. New York: John Wiley & Sons, 2nd ed.
- Siegel, S. & Castellan Jr., N. J. (2006), *Estatística Não-Paramétrica para Ciências do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2^a edição.

Programa Computacional:

Para análise estatística foi utilizado o seguinte programa computacional:

- The SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 9.2. SAS Institute Inc, 2002-2008, Cary, NC, USA.

De: Helymar C. Machado – Estatístico – CONRE – SP 7696.

Para: Dra Telma Pileggi Vinha – FE/Unicamp.

Data: 19 de setembro de 2014.

Causas, estratégias e finalizações de conflitos entre crianças e adolescentes.

Resultados (continuação – parte 1b):

Análise Descritiva Geral/Idade 3 a 4 Anos – Revisada

- A tabela 8, a seguir, apresenta as tabelas de frequência das variáveis revisadas para caracterização da amostra de 3 a 4 anos.

Tabela 8. Análise descritiva das variáveis categóricas para idade 3 a 4 anos.

<u>ESTRATÉGIAS</u>			<u>FINALIZAÇÕES</u>			<u>ENTREVISTAS/JUÍZO</u>		
Estrateg	Frequency	Percent	Finalizacao	Frequency	Percent	Estrat	Frequency	Percent
FI	184	71.04	AB	48	57.83	FI	49	84.48
UN	73	28.19	SU	32	38.55	UN	7	12.07
NI	2	0.77	SB	3	3.61	NR	2	3.45
			Frequency Missing = 43					

--	--	--

Análise Descritiva Geral/Idade 5 a 6 Anos – Revisada

- A tabela 9, a seguir, apresenta as tabelas de frequência das variáveis revisadas para caracterização da amostra de 5 a 6 anos.

Tabela 9. Análise descritiva das variáveis categóricas para idade 5 a 6 anos.

<u>ESTRATÉGIAS</u>			<u>FINALIZAÇÕES</u>			<u>ENTREVISTAS/JUÍZO</u>		
Estrateg	Frequency	Percent	Finalizacao	Frequency	Percent	Estrat	Frequency	Percent
-----			-----			-----		
FI	179	62.15	AB	67	63.81	FI	49	65.33
UN	106	36.81	SU	33	31.43	UN	25	33.33
CO	3	1.04	NI	3	2.86	NR	1	1.33
			SBS	2	1.90			
			Frequency Missing = 22					

Análise Descritiva Geral/Idade 8 a 9 Anos – Revisada

- A tabela 10, a seguir, apresenta as tabelas de frequência das variáveis revisadas para caracterização da amostra de 8 a 9 anos.

Tabela 10. Análise descritiva das variáveis categóricas para idade 8 a 9 anos.

<u>ESTRATÉGIAS</u>			<u>FINALIZAÇÕES</u>			<u>ENTREVISTAS/JUÍZO</u>		
Estrateg	Frequency	Percent	Finalizacao	Frequency	Percent	Estrat	Frequency	Percent
-----			-----			-----		
UN	224	70.44	AB	73	66.36	UN	50	65.79

FI	80	25.16	SU	19	17.27	CO	23	30.26
CO	12	3.77	SBS	10	9.09	FI	2	2.63
NI	2	0.63	NI	5	4.55	NR	1	1.32
			IB	3	2.73			
			Frequency Missing = 12					

Análise Comparativa entre Faixas Etárias – Revisada

- A tabela 11, a seguir, apresenta as comparações das variáveis revisadas entre as 3 faixas etárias (3-4 anos, 5-6 anos e 8-9 anos).

Tabela 11. Comparação das variáveis categóricas entre as faixas etárias.

Estrateg					Finalizacao						
Idade					Idade						
Frequency,					Frequency,						
Col	Pct	,3-4	,5-6	,8-9	Total	Col	Pct	,3-4	,5-6	,8-9	Total
CO		0	3	12	15	AB		48	67	73	188
		0.00	1.04	<u>3.77</u>				57.83	63.81	<u>66.36</u>	
FI		184	179	80	443	IB		0	0	3	3
		<u>71.04</u>	<u>62.15</u>	25.16				0.00	0.00	2.73	
NI		2	0	2	4	NI		0	3	5	8
		0.77	0.00	0.63				0.00	2.86	4.55	
UN		73	106	224	403	SB		3	0	0	3
		28.19	36.81	<u>70.44</u>				3.61	0.00	0.00	
Total		259	288	318	865	SBS		0	2	10	12
								0.00	1.90	<u>9.09</u>	
TESTE EXATO DE FISHER: P<0.001											
						SU		32	33	19	84

UN	, 168 ,	96 ,	131 ,	395	SB	, 3 ,	0 ,	0 ,	3
	, 40.48 ,	<u>64.00</u> ,	45.33 ,			, 2.21 ,	0.00 ,	0.00 ,	
Total	415	150	289	854	SBS	, 4 ,	4 ,	4 ,	12
						, 2.94 ,	7.84 ,	3.70 ,	
TESTE EXATO DE FISHER: P<0.001					SU	, 35 ,	19 ,	30 ,	84
						, 25.74 ,	<u>37.25</u> ,	27.78 ,	
					Total	136	51	108	295
					TESTE EXATO DE FISHER: P=0.018				

Análise Comparativa entre Causas – Revisada

- As tabelas 13 a 15, a seguir, apresentam as comparações das variáveis entre as causas dos conflitos, para cada faixa etária (3-4 anos, 5-6 anos e 8-9 anos).

Tabela 13. Comparação das variáveis categóricas entre causas (3-4 anos).

Estrat_FI	Causa									
Frequency,										
Col Pct	,AF	,AV	,DF	,EX	,OUTRAS	,PR	,RD	,RO	, Total	
NÃO	, 1 ,	1 ,	3 ,	4 ,	1 ,	7 ,	1 ,	2 ,	20	
	, 14.29 ,	50.00 ,	5.08 ,	36.36 ,	14.29 ,	30.43 ,	100.00 ,	12.50 ,		
SIM	, 6 ,	1 ,	56 ,	7 ,	6 ,	16 ,	0 ,	14 ,	106	
	, <u>85.71</u> ,	50.00 ,	<u>94.92</u> ,	63.64 ,	<u>85.71</u> ,	69.57 ,	0.00 ,	<u>87.50</u> ,		
Total	7	2	59	11	7	23	1	16	126	
TESTE EXATO DE FISHER: P=0.002										

Estrat_UN	Causa									
Frequency,										
Col Pct	,AF	,AV	,DF	,EX	,OUTRAS	,PR	,RD	,RO		Total
NÃO	3	1	37	3	7	5	0	8		64
	42.86	50.00	<u>62.71</u>	27.27	<u>100.00</u>	21.74	0.00	<u>50.00</u>		
SIM	4	1	22	8	0	18	1	8		62
	<u>57.14</u>	50.00	37.29	<u>72.73</u>	0.00	<u>78.26</u>	100.00	50.00		
Total	7	2	59	11	7	23	1	16		126
TESTE EXATO DE FISHER: P<0.001										
Finalizacao	Causa									
Frequency,										
Col Pct	,AF	,AV	,DF	,EX	,OUTRAS	,PR	,RD	,RO		Total
AB	4	2	10	6	2	14	0	10		48
	<u>100.00</u>	100.00	25.00	<u>75.00</u>	100.00	<u>93.33</u>	0.00	<u>90.91</u>		
SB	0	0	2	0	0	1	0	0		3
	0.00	0.00	5.00	0.00	0.00	6.67	0.00	0.00		
SU	0	0	28	2	0	0	1	1		32
	0.00	0.00	<u>70.00</u>	25.00	0.00	0.00	100.00	9.09		
Total	4	2	40	8	2	15	1	11		83
TESTE EXATO DE FISHER: P<0.001										

Tabela 13 (cont). Comparação das variáveis categóricas entre causas (3-4 anos).

Estrateg	Causa									
Frequency,										
Col Pct	,AF	,AV	,DF	,EX	,OUTRAS	,PR	,RD	,RO		Total
FI	9	2	102	14	10	25	0	22		184
	<u>69.23</u>	<u>66.67</u>	<u>79.07</u>	53.85	<u>100.00</u>	53.19	0.00	<u>73.33</u>		

NI	, 0 ,	0 ,	0 ,	2 ,	0 ,	0 ,	0 ,	0 ,	0 ,	2
	, 0.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	7.69 ,	0.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	
UN	, 4 ,	1 ,	27 ,	10 ,	0 ,	22 ,	1 ,	8 ,		73
	, 30.77 ,	33.33 ,	20.93 ,	38.46 ,	0.00 ,	46.81 ,	100.00 ,	26.67 ,		
Total	13	3	129	26	10	47	1	30		259

TESTE EXATO DE FISHER: **P<0.001**

Tabela 14. Comparação das variáveis categóricas entre causas (5-6 anos).

Estrat_FI	Causa									
Frequency,										
Col Pct	,AF	,AV	,DF	,DP	,EX	,OUTRAS	,PR	,RD	,RO	, Total
NÃO	, 1 ,	1 ,	4 ,	1 ,	6 ,	6 ,	7 ,	1 ,	3 ,	30
	, 25.00 ,	100.00 ,	8.51 ,	100.00 ,	27.27 ,	54.55 ,	25.93 ,	33.33 ,	27.27 ,	
SIM	, 3 ,	0 ,	43 ,	0 ,	16 ,	5 ,	20 ,	2 ,	8 ,	97
	, 75.00 ,	0.00 ,	91.49 ,	0.00 ,	72.73 ,	45.45 ,	74.07 ,	66.67 ,	72.73 ,	
Total	4	1	47	1	22	11	27	3	11	127

TESTE EXATO DE FISHER: **P=0.005**

Estrat_UN	Causa									
Frequency,										
Col Pct	,AF	,AV	,DF	,DP	,EX	,OUTRAS	,PR	,RD	,RO	, Total
NÃO	, 1 ,	0 ,	20 ,	0 ,	9 ,	1 ,	11 ,	1 ,	5 ,	48
	, 25.00 ,	0.00 ,	42.55 ,	0.00 ,	40.91 ,	9.09 ,	40.74 ,	33.33 ,	45.45 ,	
SIM	, 3 ,	1 ,	27 ,	1 ,	13 ,	10 ,	16 ,	2 ,	6 ,	79
	, 75.00 ,	100.00 ,	57.45 ,	100.00 ,	59.09 ,	90.91 ,	59.26 ,	66.67 ,	54.55 ,	
Total	4	1	47	1	22	11	27	3	11	127

TESTE EXATO DE FISHER: P=0.609

Finalizacao Causa

Frequency,

Col	Pct	,AF	,AV	,DF	,DP	,EX	,OUTRAS	,PR	,RD	,RO	Total
AB		2	0	14	1	15	6	22	2	5	67
		<u>66.67</u>	.	37.84	100.00	<u>68.18</u>	<u>60.00</u>	<u>100.00</u>	<u>66.67</u>	<u>71.43</u>	
NI		0	0	1	0	0	2	0	0	0	3
		0.00	.	2.70	0.00	0.00	20.00	0.00	0.00	0.00	
SBS		1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
		33.33	.	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	14.29	
SU		0	0	22	0	7	2	0	1	1	33
		0.00	.	<u>59.46</u>	0.00	31.82	20.00	0.00	33.33	14.29	
Total		3	0	37	1	22	10	22	3	7	105

TESTE EXATO DE FISHER: P<0.001

Estrateg Causa

Frequency,

Col	Pct	,AF	,AV	,DF	,DP	,EX	,OUTRAS	,PR	,RD	,RO	Total
CO		0	0	0	0	1	0	0	0	2	3
		0.00	0.00	0.00	0.00	2.33	0.00	0.00	0.00	8.00	
FI		6	0	80	0	25	7	40	4	17	179
		<u>66.67</u>	0.00	<u>68.38</u>	0.00	<u>58.14</u>	33.33	<u>64.52</u>	<u>50.00</u>	<u>68.00</u>	
UN		3	1	37	2	17	14	22	4	6	106
		33.33	100.00	31.62	100.00	39.53	<u>66.67</u>	35.48	50.00	24.00	
Total		9	1	117	2	43	21	62	8	25	288

TESTE EXATO DE FISHER: P=0.010

Tabela 15. Comparação das variáveis categóricas entre causas (8-9 anos).

Estrat_FI	Causa	,AD	,AF	,AV	,DA	,DF	,DL	,DP	,EX	,OUTRAS	,PR	,RD	Total
NÃO		1	0	1	6	5	2	4	3	3	34	12	71
		100.00	0.00	100.00	<u>85.71</u>	50.00	<u>66.67</u>	<u>80.00</u>	<u>75.00</u>	42.86	<u>69.39</u>	35.29	
SIM		0	1	0	1	5	1	1	1	4	15	22	51
		0.00	100.00	0.00	14.29	<u>50.00</u>	33.33	20.00	25.00	<u>57.14</u>	30.61	<u>64.71</u>	
Total		1	1	1	7	10	3	5	4	7	49	34	122
TESTE EXATO DE FISHER: P=0.033													
Estrat_CO	Causa	,AD	,AF	,AV	,DA	,DF	,DL	,DP	,EX	,OUTRAS	,PR	,RD	Total
NÃO		0	1	1	6	9	2	4	3	7	47	30	110
		0.00	100.00	100.00	85.71	90.00	66.67	80.00	75.00	100.00	95.92	88.24	
SIM		1	0	0	1	1	1	1	1	0	2	4	12
		100.00	0.00	0.00	14.29	10.00	33.33	20.00	25.00	0.00	4.08	11.76	
Total		1	1	1	7	10	3	5	4	7	49	34	122
TESTE EXATO DE FISHER: P=0.089													
Estrat_UN	Causa	,AD	,AF	,AV	,DA	,DF	,DL	,DP	,EX	,OUTRAS	,PR	,RD	Total
NÃO		0	1	0	0	1	0	1	0	2	7	7	19
		0.00	100.00	0.00	0.00	10.00	0.00	20.00	0.00	28.57	14.29	20.59	

SIM	, 1 ,	0 ,	1 ,	7 ,	9 ,	3 ,	4 ,	4 ,	5 ,	42 ,	27 ,	103
	, 100.00 ,	0.00 ,	100.00 ,	100.00 ,	90.00 ,	100.00 ,	80.00 ,	100.00 ,	71.43 ,	85.71 ,	79.41 ,	
Total	1	1	1	7	10	3	5	4	7	49	34	122
TESTE EXATO DE FISHER: P=0.550												
Finalizacao	Causa											
Frequency,												
Col Pct	,AD	,AF	,AV	,DA	,DF	,DL	,DP	,EX	,OUTRAS	,PR	,RD	, Total
AB	, 0 ,	1 ,	1 ,	1 ,	1 ,	2 ,	1 ,	1 ,	7 ,	37 ,	21 ,	73
	, 0.00 ,	100.00 ,	100.00 ,	14.29 ,	10.00 ,	<u>66.67</u> ,	33.33 ,	25.00 ,	<u>100.00</u> ,	<u>86.05</u> ,	<u>70.00</u> ,	
IB	, 0 ,	0 ,	0 ,	1 ,	0 ,	0 ,	0 ,	1 ,	0 ,	1 ,	0 ,	3
	, 0.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	14.29 ,	0.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	25.00 ,	0.00 ,	2.33 ,	0.00 ,	
NI	, 0 ,	0 ,	0 ,	1 ,	1 ,	0 ,	0 ,	1 ,	0 ,	0 ,	2 ,	5
	, 0.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	14.29 ,	10.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	25.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	6.67 ,	
SBS	, 1 ,	0 ,	0 ,	2 ,	0 ,	0 ,	1 ,	1 ,	0 ,	3 ,	2 ,	10
	, 100.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	<u>28.57</u> ,	0.00 ,	0.00 ,	<u>33.33</u> ,	25.00 ,	0.00 ,	6.98 ,	6.67 ,	
SU	, 0 ,	0 ,	0 ,	2 ,	8 ,	1 ,	1 ,	0 ,	0 ,	2 ,	5 ,	19
	, 0.00 ,	0.00 ,	0.00 ,	28.57 ,	<u>80.00</u> ,	33.33 ,	33.33 ,	0.00 ,	0.00 ,	4.65 ,	16.67 ,	
Total	1	1	1	7	10	3	3	4	7	43	30	110
TESTE EXATO DE FISHER: P<0.001												
Estrateg	Causa											
Frequency,												
Col Pct	,AD	,AF	,AV	,DA	,DF	,DL	,DP	,EX	,OUTRAS	,PR	,RC	, Total
CO	, 1 ,	0 ,	0 ,	1 ,	1 ,	1 ,	1 ,	1 ,	0 ,	2 ,	4 ,	12
	, 33.33 ,	0.00 ,	0.00 ,	3.45 ,	3.85 ,	9.09 ,	7.69 ,	10.00 ,	0.00 ,	1.77 ,	4.21 ,	
FI	, 0 ,	1 ,	0 ,	1 ,	8 ,	1 ,	2 ,	1 ,	6 ,	24 ,	36 ,	80

<p>Total 127 2 46 175</p> <p>TESTE EXATO DE FISHER: P=0.020</p>	<p>SU , 0 , 53 , 32 , 85</p> <p>, 0.00 , 34.19 , 35.56 ,</p> <p>-----+-----+-----+</p> <p>Total 3 155 90 248</p> <p>TESTE EXATO DE FISHER: P=0.014</p>
<p><u>FAIXA ETÁRIA 8-9 ANOS</u></p> <p>Finalizacao Estrateg</p> <p>Frequency,</p> <p>Col Pct ,CO ,FI ,NI ,UN , Total</p> <p>-----+-----+-----+-----+</p> <p>AB , 6 , 55 , 2 , 119 , 182</p> <p>, 54.55 , 76.39 , 100.00 , 58.62 ,</p> <p>-----+-----+-----+-----+</p> <p>IB , 0 , 1 , 0 , 7 , 8</p> <p>, 0.00 , 1.39 , 0.00 , 3.45 ,</p> <p>-----+-----+-----+-----+</p> <p>NI , 0 , 5 , 0 , 9 , 14</p> <p>, 0.00 , 6.94 , 0.00 , 4.43 ,</p> <p>-----+-----+-----+-----+</p> <p>SBS , 4 , 3 , 0 , 26 , 33</p> <p>, 36.36 , 4.17 , 0.00 , 12.81 ,</p> <p>-----+-----+-----+-----+</p> <p>SU , 1 , 8 , 0 , 42 , 51</p> <p>, 9.09 , 11.11 , 0.00 , 20.69 ,</p> <p>-----+-----+-----+-----+</p> <p>Total 11 72 2 203 288</p> <p>TESTE EXATO DE FISHER: P=0.072</p>	<p><u>3 FAIXAS ETÁRIAS (3-4, 5-6 E 8-9 ANOS)</u></p> <p>Finalizacao Estrateg</p> <p>Frequency,</p> <p>Col Pct ,CO ,FI ,NI ,UN , Total</p> <p>-----+-----+-----+-----+</p> <p>AB , 7 , 221 , 2 , 206 , 436</p> <p>, 50.00 , 62.43 , 50.00 , 60.77 ,</p> <p>-----+-----+-----+-----+</p> <p>IB , 0 , 1 , 0 , 7 , 8</p> <p>, 0.00 , 0.28 , 0.00 , 2.06 ,</p> <p>-----+-----+-----+-----+</p> <p>NI , 0 , 9 , 0 , 13 , 22</p> <p>, 0.00 , 2.54 , 0.00 , 3.83 ,</p> <p>-----+-----+-----+-----+</p> <p>SB , 0 , 4 , 0 , 1 , 5</p> <p>, 0.00 , 1.13 , 0.00 , 0.29 ,</p> <p>-----+-----+-----+-----+</p> <p>SBS , 6 , 5 , 0 , 28 , 39</p> <p>, 42.86 , 1.41 , 0.00 , 8.26 ,</p> <p>-----+-----+-----+-----+</p> <p>SU , 1 , 114 , 2 , 84 , 201</p> <p>, 7.14 , 32.20 , 50.00 , 24.78 ,</p> <p>-----+-----+-----+-----+</p> <p>Total 14 354 4 339 711</p> <p>TESTE EXATO DE FISHER: P<0.001</p>