

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**STEPHANIE LEE BASILE BARBOZA CASEIRO**

**TIPOS DE CONFLITOS E FORMAS DE RESOLUÇÃO POR ALUNOS NO  
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**MARÍLIA  
2019**

**STEPHANIE LEE BASILE BARBOZA CASEIRO**

**TIPOS DE CONFLITOS E FORMAS DE RESOLUÇÃO POR ALUNOS NO  
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção de título de mestre em Educação.

**Área 1 – Linha 1: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano**

Orientador: Raul Aragão Martins.

**MARÍLIA**

**2019**

C337t Caseiro, Stephanie Lee Basile Barboza  
Tipos de conflitos e formas de resolução por alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental I. / Stephanie Lee Basile Barboza Caseiro. -- Marília, 2019  
101 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Raul Aragão Martins

1. Psicologia da Educação. 2. Conflitos Interpessoais. 3. Desenvolvimento Moral. 4. Ensino Fundamental I. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**STEPHANIE LEE BASILE BARBOZA CASEIRO**

**TIPOS DE CONFLITOS E FORMAS DE RESOLUÇÃO POR ALUNOS NO  
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação para obtenção de título de mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília.

Área de concentração Área 1

Linha 1: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

**BANCA EXAMINADORA:**

Orientador:

---

Prof. Dr. Raul Aragão Martins (FFC – Unesp – Marília)

2º Examinador:

---

Profª Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia (FFC – Unesp – Marília)

3º Examinador:

---

Profª Dra. Luciana Aparecida Nogueira (Ibilce - Unesp – São José do Rio Preto)

Marília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

## **AGRADECIMENTOS**

Difícil para mim, não começar os agradecimentos, sem antes escrever sobre ter gratidão a Deus. Sem a fé eu não seria capaz de desejar, buscar e fazer. Por meio da intercessão de Nossa Senhora, Deus me dá sabedoria e compreensão.

Em segundo lugar, ao meu querido e inesquecível orientador Raul Aragão Martins, pois além de orientador, o professor Raul me mostra em cada conversa um novo sentido de entender a vida. Ah! Como o mundo seria melhor se tivesse mais pessoas como o Raul!

Agradeço também com todo meu carinho à Prof<sup>a</sup> Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, por acreditar em nós, alunos, e por nos fazer melhores. Agradeço ainda à Prof<sup>a</sup> Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia, por cada palavra dita, por cada conselho e por cada incentivo.

Às colegas que fiz durante o mestrado tanto da Unesp Campus Marília como a de São José do Rio Preto, como diz Mario Quintana, “a amizade é um amor que nunca morre”.

Ao CNPq, pela bolsa concedida, pois assim, foi um estímulo maior para continuar os estudos.

E por fim, a todos que me deram força para continuar a estudar: meu marido, meu filho, meus pais, irmão, sogro e sogra, ao Colégio Coeso - Arte e Manha de São José do Rio Preto, amigos, primas e tias.

*Dedico essa dissertação primeiramente ao meu marido Raphael George Caseiro.*

*Aos meus pais, Gilmar Barboza e Rita de Cássia Basile Barboza.*

*Ao meu irmão Kelvin Lee Basile Barboza.*

*E especialmente ao meu filho, Antônio Barboza Caseiro.*

*Por fazerem minha vida mais feliz!*

*“O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim: esquenta e esfria,  
Aperta e daí afrouxa,  
Sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem”  
(João Guimarães Rosa, Grande Sertão:  
Veredas).*

## RESUMO

O modo como as crianças convivem socialmente é um dos assuntos mais abordados no ambiente escolar, especialmente a ocorrência de conflitos entre eles mesmos ou entre eles e a equipe pedagógica. Atualmente, a forma como estes conflitos podem ser resolvidos vêm sendo pesquisadas na teoria construtivista. As buscas por essas resoluções envolvem valores morais e ações que promovem a humanização e socialização das pessoas. A proposta desta dissertação visa identificar quais tipos de conflitos e quais as estratégias para resolução estão sendo empregadas entre os alunos de primeiro ano do Ensino Fundamental I de três escolas particulares, localizadas na região noroeste do estado de São Paulo. A metodologia utilizada foi a de observações de rotinas escolares e entrevistas que utilizaram histórias sobre moralidade para saber como os alunos pensam a respeito do assunto. Análise dos dados, tanto qualitativos como quantitativos, mostraram que os conflitos que mais apareceram foram provocação, delação e disputa e que a estratégia mais fácil de ser encontrada entre esses sujeitos é do tipo estratégia física. Conclusões indicam que criar ambientes cooperativos e reflexivos, que visem à oportunidade do diálogo e exposição de sentimentos faz com que a criança aprenda a se socializar melhor e compreender os diferentes pontos de vista que compõem as relações interpessoais.

**Palavras-chave:** Conflitos interpessoais. Resolução de conflito. Ensino Fundamental I. Desenvolvimento moral.



## **ABSTRACT**

The way children live socially is one of the most addressed topics in school environments, especially conflicts among themselves, or among them and the pedagogical staff. The way those conflicts can be solved has been studied currently, taking the constructivist theory into consideration. Searching for those resolutions involves moral values and actions that promote people's humanization and socialization. This paper aims to identify which types of conflicts and which resolution strategies have been used among first graders from three private schools, located in the northwest region of São Paulo state. School routine observations and interviews were used as a methodology for developing the present research; those interviews consisted of stories about morality in order to know what students think about the subject. Qualitative and quantitative data showed that the most common kind of conflicts were teasing, accusation and disputation; the easiest strategy found was the physical one. Conclusions indicate that creating a co-operative and reflexive environment, which aims at opportunities to talking and expressing feelings, allows children to learn to socialize better and understand the different points of view that compose interpersonal relationships.

**Key words:** Interpersonal conflicts. Conflict Resolution. Elementary School I. Moral development.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Categorias de conflitos segundo Licciardi (2010).....	p.32
Quadro 2 - Categorização dos conflitos.....	p.33
Quadro 3 - Concepções de conflitos em escolas tradicionais e construtivistas.....	p.35
Quadro 4 – História 1: ação provocativa.....	p.51
Quadro 5 - História 2: disputa.....	p.52
Quadro 6 – Período e horas de observação por escola.....	p.56
Quadro 7 – Descrição da categorização dos conflitos.....	p.61
Quadro 8 – Categorias das estratégias dos conflitos.....	p.73
Quadro 9 – Respostas de alguns alunos quanto ao sentimento.....	p.78

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência absoluta e relativa dos participantes por sexo e escola.....	p.48
Tabela 2 - Frequência absoluta e relativa das ocorrências dos conflitos observados por escola.....	p.62
Tabela 3: Categorias das estratégias por escola dos alunos de 6 e 7 anos.....	p.76
Tabela 4 - Frequência absoluta das respostas para a questão “O que o personagem deve fazer?” .....	p.79
Tabela 5: Frequência absoluta das respostas para a questão “O que a professora deve fazer?”.....	p.79
Tabela 6 – Frequência absoluta das respostas para a questão “O que o personagem que está lendo o livro deve fazer?” .....	p.82
Tabela 7 - Frequência absoluta das respostas para a questão “Como você resolveria o conflito?” .....	p.83

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**LDBEN** Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional

**PCNs** Parâmetros Curriculares Nacionais

**TCLE** Termo de Consentimento Livre Esclarecido

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -- Estágios da prática e consciência das regras.....	p.17
Figura 2 – Ilustração da história: conflito do tipo provocação.....	p.53
Figura 3 - Ilustração da história: conflito do tipo disputa.....	p.53
Figura 4 - Figura 4 – Dados, em porcentagens, das causas dos conflitos mais relevantes entre crianças de 6 e 7 anos de idade.....	p.62
Figura 5: Porcentagem das estratégias de resolução de conflitos por alunos de 6 a 7 anos.....	p.75
Figura 6: Resultado das estratégias empregadas pelos alunos através da entrevista.....	p.85

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	p.13
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	p.15
2.1 Desenvolvimento moral.....	p.15
2.2 Conflitos.....	p.25
2.2.1 Conflitos interpessoais.....	p.27
2.2.2 Conflitos no ambiente escolar.....	p.28
2.2.3 Formas de resolução de conflitos.....	p.39
2.2.4 Conflitos: propostas de trabalhos na escola.....	p.42
<b>3 OBJETIVOS</b> .....	p.46
3.1 Objetivos gerais.....	p.46
3.2 Objetivos específicos.....	p.46
<b>4 MÉTODOS</b> .....	p.47
4.1 Locais e participantes da pesquisa.....	p.47
4.1.1 Caracterização da escola A.....	p.48
4.1.2 Caracterização da escola B.....	p.49
4.1.3 Caracterização da escola C.....	p.50
4.2 Considerações éticas.....	p.50
4.3 Instrumentos.....	p.51
4.4 Procedimento.....	p.53
4.5 Forma de análise dos dados.....	p.54
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	p.56
5.1 Observações: características da escola.....	p.56
5.1.1 Ambiente físico e funcionamento da sala de aula na escola A.....	p.56
5.1.2 Ambiente físico e funcionamento da sala de aula na escola B.....	p.58
5.1.3 Ambiente físico e funcionamento da sala de aula na escola C.....	p.59
5.2 Observação: os conflitos entre as crianças.....	p.60
5.3 Observação: estratégias de resolução pelas crianças.....	p.69
5.4 Entrevistas.....	p.78
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	p.87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	p. 90
<b>ANEXOS</b> .....	p.96
<b>APÊNDICES</b> .....	p.93

## INTRODUÇÃO

Ao observar alunos de primeiro ano do Ensino Fundamental, deparamos com diálogos do tipo: *“Sua chata, nunca mais vou ser sua amiga, porque você falou para “Ana” não ser mais minha amiga!”*, *“Sai daqui! Este lugar é meu, eu cheguei primeiro!”*, *“Professora, o “João” mostrou o dedo do meio”*. Situações como essas são comuns no ambiente escolar e estudos da área tanto da pedagogia quanto da psicologia, confirmam que o desenvolvimento moral está relacionado à qualidade das relações interpessoais.

A palavra “conflito” origina-se do latim, significando “ação de chocar”, “disputa” ou “ação de luta” entre os seres humanos. Tognetta e Vinha (2009) salientam que situações de conflitos como os exemplos acima são oportunidades que professores podem contribuir com o desenvolvimento de valores morais das crianças.

Através da minha trajetória como professora, deparo com diversas situações de conflitos entre os pequenos e encontrei nos estudos na área da psicologia moral vertentes que me auxiliam na compreensão e formas para lidar com os conflitos. Foi a partir de estudos nesta área que me propus investigar o ambiente escolar, especialmente as relações alunos/alunos e alunos/professores.

Nesta perspectiva, consideramos que os estudos sobre o desenvolvimento da moralidade infantil segundo J. Piaget (1932/1994) podem nos ajudar a compreender como as crianças relacionam-se entre si e com os seus professores. Além de Piaget buscamos em outros autores que tratam mais especificamente sobre conflitos, tanto a causa quanto a estratégia de resolução.

O primeiro é Deluty (1979, *apud* Leme 2004), que descreve estilos de resolução de conflito de acordo com o sujeito: assertivos, agressivos e submissos. Outro autor que traz importantes contribuições ao tema é Selman (1980), para quem há níveis de desenvolvimento de estratégias de negociação interpessoal. Ele utiliza dois critérios para definir os níveis evolutivos de negociação: o primeiro é colocar-se no lugar do outro, com o objetivo de compreender a perspectiva, ideias e sentimentos de outrem, igualando os diferentes pontos de vistas, e o segundo é considerar as ideias dos envolvidos numa situação de conflitos, combinando os pontos de vista ou criando novas possibilidades. Esses dois critérios definem o desenvolvimento cognitivo que se modifica em níveis evolutivos. Vinha (2000),

aponta que as discussões de dilemas morais é uma forma de trabalhar o desenvolvimento da autonomia moral da criança e conseqüentemente a resolução de conflito de forma justa.

O interesse sobre este assunto começou tendo como base as pesquisas de Vinha (2000), Licciardi (2010), Oliveira (2015), Silva (2015) e Marques (2015), nas quais também trabalharam com conflitos, porém com crianças de idades diferentes. Detalhadamente, essas autoras apresentam uma categorização dos conflitos, ou seja, a criação de categorias a partir do estudo das causas e das estratégias de resolução dos conflitos. Sendo assim, várias perguntas tornam-se pertinentes para este estudo, tais como: os professores evitam ou resolvem os conflitos pelas crianças? Qual a atitude das crianças perante o conflito? Há diálogo permitindo que as crianças se expressem? Há insistência para que as crianças falem sobre como se sentem nas situações de conflito? Há auxílio da classe para resolução de conflitos? Há momentos de reconhecer o erro, pedir desculpas e fazer carinho uns aos outros? Há momentos de conversa somente professor e aluno em situações de conflitos? Os alunos buscam resolver seus conflitos sem interferência do professor? Qual a causa de conflito mais relevante entre as crianças? Como as crianças resolvem seus conflitos interpessoais? O professor é uma figura importante para as crianças?

A partir desses questionamentos, o objetivo desta pesquisa foi o de observar e analisar como as crianças, de primeiro ano do Ensino Fundamental I de escolas particulares de São José do Rio Preto – SP resolvem seus conflitos interpessoais e quais as estratégias usam para resolvê-los, no seio do ambiente escolar. Dos objetivos específicos pretende-se observar os conflitos existentes, assim como a causa e estratégias mais relevantes no cotidiano escolar de crianças, do primeiro ano do Ensino Fundamental I, de três escolas particulares.

Para alcançar os objetivos, utilizamos de observações da rotina das crianças na escola e entrevistas clínicas individualizadas com as crianças participantes desta pesquisa.

Este texto está organizado com esta Introdução, um capítulo teórico, um sobre o método, outro com a apresentação dos resultados e o quarto e último capítulo, com as conclusões.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos a fundamentação teórica desta dissertação, organizada em duas seções. Na primeira, descreveremos o desenvolvimento da moralidade na criança, segundo Jean Piaget e, na segunda, as concepções sobre os conflitos.

### 2.1 Desenvolvimento moral

Desde o nascimento, o ser humano passa a fazer parte de um ambiente social moderado por regras. Os adultos são os responsáveis por ensinar às crianças o que se deve fazer ou não, o que é certo ou errado, isto é, as regras são pré-estabelecidas e não construídas conforme os interesses e necessidades das crianças.

Um dos estudiosos da questão de como as crianças se desenvolvem e assimilam as regras sociais foi Jean Piaget. Em 1932 ele publicou a obra “O Juízo Moral na Criança” (PIAGET, 1932/1994), livro que utilizaremos, na edição brasileira de 1994, para compreender o desenvolvimento da moralidade na criança.

As pesquisas de Piaget procuraram entender como a criança aprende a respeitar as regras, isto é, como faz uso da regra (prática) e a sua concepção (juízo). Segundo o autor, o fundamento da moralidade é o respeito que o indivíduo adquire pelas regras.

Piaget (1994) iniciou sua pesquisa, na década de 20, observando e entrevistando crianças até 12 anos de idade, habitantes de Genebra e Neuchâtel, sobre como jogavam bolinha de gude, entre os meninos, e de pique, entre as meninas. Ele escolheu jogos porque suas regras eram transmitidas pelas próprias crianças, diferentemente das outras regras, que geralmente são transmitidas pelos adultos.

Neste estudo de Piaget, as regras dos jogos foram observadas em dois grandes fenômenos: a prática e a consciência das regras. Visando a uma concepção acurada, foram trabalhados três fatos essenciais: a existência de vários modos de jogar, a variação do tempo e espaço e a presença de múltiplas regras. Piaget começa, então, brincando com as crianças e questionando-as, quando necessário.

Inicialmente, o pesquisador jogou com meninos entre quatro a doze anos de idade e realizou perguntas do tipo: “*Como é o jogo de bolinhas?*”, “*Você pode me*

*ensinar a jogar?”*, *“Quem foi que ganhou? E por quê?”* para assim estudar a prática da regra (PIAGET, 1994, p.31). No que tange à consciência da regra, Piaget usou questões como: *“Pode inventar uma nova regra para o jogo?”*, *“Qual regra será mais justa: a sua que todos conhecerão ou as antigas que todos terão esquecido?”* (PIAGET, 1994, p.32), entre outros questionamentos.

Ressaltando que, como se tratava de conversa com crianças, as respostas variavam e com isso era necessário reformular as perguntas. Para Oliveira (2012) a teoria piagetiana considera a criança como um ser que constrói o seu-conhecimento, de um ponto mais simples para outro mais complexo.

A fim de compreender a prática da regra, Piaget a distinguiu em quatro tendências:

- Primeiro: (0 a 2 anos de idade) – **Motor e individual**: é quando as crianças jogam de maneira mais individual, manipulando os objetos de acordo com seus desejos e interesses, podendo ser mais um ritual do que um próprio jogo.
- Segundo: (2 a 5 anos de idade) – **Egocêntrico**: quando a criança recebe as regras codificadas do adulto. Elas jogam sozinhas, mesmo quando juntas, joga cada criança para si. Todos podem ganhar ao mesmo tempo, não há a intenção de vencer. A imitação e imaginação são usadas frequentemente para tomada de decisões. É quando a criança não consegue ainda diferenciar o eu do outro e nem do seu meio. A coação exercida pelo adulto e o egocentrismo inconsciente da criança são inseparáveis.
- Terceiro: (7 – 8 anos de idade) – **Cooperação**: Vencer é o objetivo. O querer da criança passa do psicomotor para o social, as regras tornam-se unificadas e sistematizadas, mesmo cada criança tendo sua versão sobre a regra.
- Quarto: (11 – 12 anos de idade) – **Codificação das regras**: a regra torna-se interessante uma vez que é combinada, discutida, memorizada e codificada.

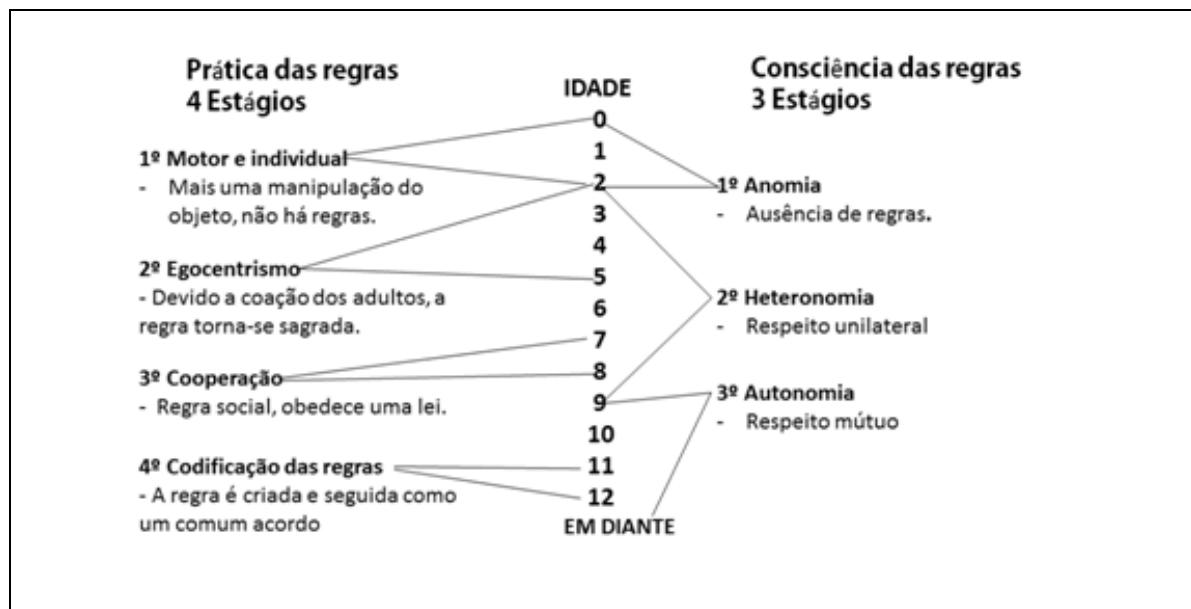
Acerca da consciência das regras, o autor às diferenciou em três grupos:

- **Anomia (Egocêntrico)** – a regra é motora, não é entendida como algo obrigatório. E jogam como querem.

- **Heteronomia (Apogeu do egocentrismo)** – a regra é considerada como sagrada, não podendo ser alterada e é o adulto que as dita, há um respeito absoluto. Quanto às regras do jogo, é como se fossem criadas pelos primeiros habitantes e, desde então, nunca alteradas.
- **Autonomia (Cooperação)** – lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório. A regra pode ser alterada, desde que todos estejam de acordo.

A figura 1 resume o desenvolvimento moral segundo as práticas e consciência das regras.

**Figura 1** – Estágios da prática e consciência das regras (PIAGET, 1932/1994)



Fonte: a própria autora.

Ao comparar as tendências da prática da regra com a consciência, pode-se observar que a fase da anomia (consciência) está relacionada ao estágio motor e individual e início do estágio egocêntrico (prática), a heteronomia (consciência) é iniciada no apogeu do egocentrismo e na primeira metade do estágio de cooperação (prática) e por fim, a autonomia (consciência) segue com o fim da codificação das regras (prática). É evidente que as idades assinaladas são aproximadas e não determinam o início e fim de cada momento. Além do mais, a tendência é que o sujeito tece condições para conquista.

Para Oliveira (2012), quando se compara um evento, um influencia o outro, por exemplo: quando a criança imita a forma de jogar de outras crianças, demonstra ser heterônoma. Diferente de quando as crianças são capazes de criarem novas

regras em comum acordo com o grupo, caracterizando a autonomia. Logo, não ocorre uma sucessão das tendências, os esquemas motores adotados em cada momento vão se aperfeiçoando, ocorrendo uma constante interação entre as partes cognitivas (FRIAS, 2009).

Partindo desse pressuposto, é entendido que todo ser vivo nasce sem saber o que é certo ou errado, sem regras, fase que Piaget nomeou como *anomia*, que significa ausência total de regras, normas e leis. O adulto é o responsável por determinar o que deve ser feito ou não. Nesse momento, é comum repetir várias vezes o ato com uma criança, pois, se a mesma obedecer a alguma regra, é seguida de um hábito, imitação ou repetição de situação e não tomada de consciência do que é certo ou errado.

Após os dois anos de vida, aproximadamente, a criança tece a compreender o que pode ou não ser feito de acordo com os valores transmitidos. A essa tendência, Piaget a chamou de *heteronomia*, também chamada de fase da obediência, normas que vêm do mundo externo, pois a criança já começa a internalizar as regras determinadas em uma sociedade, a regra torna-se sagrada. Segundo Carácio (2014, p.16)

A fase da heteronomia é um momento importante em que a criança se insere no mundo da moral, conquistada pela aprendizagem de situações impostas por adultos, por relações de coação e respeito unilateral. Nesse período, a obediência às regras é considerada ao pé da letra pela criança e vai sendo superada com o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, na convivência com seus pares, ao perceber, nas situações de conflito a noção de justiça.

Tognetta e Vinha (2009) escrevem que o amor é que leva a criança a querer obedecer às ordens, a criança teme a própria autoridade em si, teme ainda a perda do afeto, da proteção, da confiança das pessoas que a amam. Há também o medo do castigo, da censura e de perder o cuidado. Para esse momento o controle é essencialmente externo.

Aproximadamente após os nove anos de idade, a criança, tendo construído uma nova organização de pensamento, ideias e próprios valores, tece as condições para a autonomia. Dessa maneira, há capacidade de internalização das regras e muitas delas já estão internalizadas. Para Tognetta (2004), os pontos de vista podem ser coordenados na autonomia, porque apresentam uma evolução cognitiva que garante ao sujeito uma capacidade de operar, coordenar ações que podem ser

reversíveis, ir e vir, em plano de pensamento. Torna-se possível constatar diferenças, os pontos de vista dos outros, coordená-los com os dele e legitimar as regras como contratos. Menin e colegas (2017, p. 59) afirmam que

[...] a evolução de uma tendência para outra dependerá de vários fatores, principalmente, das qualidades das relações sociais vivenciadas. Assim, o desenvolvimento moral é bem-sucedido quando, com o tempo, o controle vai se tornando cada vez mais interno.

Nesse sentido, as crianças tendem a serem responsáveis pelos contratos que estabelecem em relação às regras que legitimam.

Dessa forma, conclui-se que, quanto maior for a idade da criança, mais a regra evolui. Aqui a idade é entendida como uma marca temporal e não que somente a passagem do tempo leva a criança a se desenvolver. Nas palavras do autor: “nem a prática, nem a consciência da regra são idênticas aos seis anos e aos doze anos” (PIAGET, 1994, p.74). Logo, além de descobrir que com a idade o entendimento da regra muda, o autor também identificou três tipos de condutas: motora (do bebê), egocêntrica (da criança) e cooperativa (do adulto).

Concomitantemente, os três tipos de conduta correspondem a três tipos de regras:

- A *regra motora*, oriunda de uma série de repetições, que nasce por ocasião da ritualização, confundida também com um hábito, provém da conduta motora.
- A *regra coercitiva*, ou regra devida ao respeito unilateral, é procedente da conduta egocêntrica.
- A *regra racional*, ou mesmo devida ao respeito mútuo, é oriunda da conduta cooperativa.

Evidenciando que a criança sente respeito pelo adulto que a conduziu à regra e não pela regra propriamente dita, Piaget escreveu suas observações em relação ao respeito, estudando, assim, a relação entre a conduta do indivíduo e os tipos de regras. Com isso, é essencial destacar a existência de dois tipos de respeito para Piaget: unilateral e mútuo.

- Respeito unilateral está relacionado a uma relação coercitiva e opressora, e leva o sujeito a ter condutas heterônomas, uma vez que a criança tende

a obedecer às regras de pessoas mais velhas, resultando, assim, em uma relação desigual.

- Respeito mútuo é relativo a relações cooperativas, nas quais é utilizado muito diálogo, conduzindo, assim, a autonomia e a liberdade, pois o sujeito é capaz de expor seu ponto de vista e compreender o do outro, criando uma relação de igualdade em relação a direitos e deveres.

Para Oliveira (2012), o respeito unilateral pertence à tendência da heteronomia, momento em que a criança se insere no mundo da moral, pois, por meio da relação de coação, o indivíduo aprende os diversos deveres impostos pelo adulto. Destarte, há um sentimento de respeito e autoridade, originando a consciência da obrigação na criança, através do social.

E, para Marques (2015), o primeiro processo de socialização é naturalmente instituído pela ação dos pais e dos adultos, em geral. Considera unilateral esse tipo de respeito - permeado por amor e medo - que leva a criança a considerar obrigatórias as regras recebidas dos mais velhos por meio de um sentimento de dever. Existe, contudo, um segundo processo possível de socialização, constituído pela ação dos indivíduos uns sobre os outros, quando a igualdade predomina sobre a autoridade, dando lugar à cooperação (trocas equilibradas) e ao respeito mútuo.

A *priori*, para o desenvolvimento da autonomia é importante ressaltar que a criança tem a necessidade de passar pela heteronomia, uma vez que é através do respeito unilateral que a criança adquire princípios e valores. Na pesquisa de Kawashima (2013), em concordância com os estudos de Piaget (1994), também aponta que na fase da heteronomia há um respeito místico pelas regras. A autora explica que a relação social da criança com o meio é de coação e obrigação, sendo o respeito pelo mais velho e pelo que ele diz considerado sagrado. Por isso, essa tendência é caracterizada pelo respeito unilateral, respeito da criança pelos mais velhos e coação dos mais velhos para com a criança, o que quer dizer que não existe uma relação de igualdade neste momento. O adulto torna-se o ser sagrado.

Assim, quando o adolescente já não mais legitima uma regra simplesmente por obediência à autoridade, como faz a criança menor, e em conjunto com o desenvolvimento de sua inteligência, ele passa a compreender que as regras resultam dos princípios que as justificam - em nome dos quais existe aquela regra. Ele já não teme tanto a punição, mas teme muito mais o medo de decair aos olhos dos outros e de si mesmo (VINHA, 2000).

Destarte, há uma combinação entre a tendência da heteronomia, o egocentrismo e o respeito unilateral, pois, ao analisar a interação dos adultos e das crianças, compreende-se que quanto mais nova é a criança, menor é sua percepção sobre o próprio eu, por isso que o adulto ou o mais velho tem autoridade sobre ela. Portanto o egocentrismo marca uma transição entre o individual e o social, uma mistura de coação e subjetividade (PIAGET, 1932/1994).

Piaget estudou também o conteúdo da mentira, por meio de histórias e questionamentos com as crianças. Dentre várias histórias utilizadas por Piaget em seu estudo, destacam-se duas:

Um garoto [ou garota] passeava na rua e encontrou um grande cachorro que lhe despertou muito medo. Voltou então para casa e contou à mãe que vira um cachorro tão grande como uma vaca. (PIAGET, 1994, p.121).

Uma criança voltou da escola e contou à sua mãe que a professora lhe dera boas notas. Mas isso não era verdade: a professora não lhe dera nenhuma nota, nem boa nem má. Então sua mãe ficou muito contente e a recompensou. (PIAGET, 1994, p.121).

Após expor às crianças as duas histórias citadas, o autor solicitava que elas as repetissem, a fim de perceber se tinham compreendido e depois começa o interrogatório, com o objetivo de apurar se o desejo de mentir se relaciona ao trair a confiança de outrem, com intenção ou não. Exemplos de perguntas usadas são: *qual das duas crianças é a mais vilã? Por quê? Qual você puniria mais, se você fosse a mãe?*

Oliveira (2012, p.27) escreve que,

a mentira constitui uma tendência natural e espontânea, inerente a um pensamento egocêntrico que, quando potencializado pela coação adulta, torna-se um problema a ser enfrentado pela criança.

Pormenorizando, Piaget intitulou de *realismo moral* a propensão da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistente em si (heteronomia). Não há consciência e nem reflexão, apenas o respeito à autoridade, aptidão de obediência em quaisquer que sejam as circunstâncias. Para essa tendência, são assinaladas três características: primeiro, é adequado todo ato de

obediência a uma regra exterior; segundo, as normas devem ser cumpridas literalmente, não sendo conveniente a interpretação; e terceiro, seu julgamento é guiado pela responsabilidade objetiva, que é quando a criança começa a julgar as regras, baseada nas consequências materiais do ato e não na intenção que a motivou.

Consequentemente, com o avanço da idade, a autonomia do pensamento da criança e a justiça usada pelos pais nos julgamentos possibilitam a criança modificar a importância dada à responsabilidade objetiva e, assim, será substituída pela responsabilidade subjetiva (AMARAL, 2017).

A responsabilidade subjetiva, no que lhe concerne, é definida pelo propósito das práticas dos indivíduos, que têm como sustentação de julgamento a cooperação e o respeito mútuo.

Nas palavras de Oliveira (2012),

Com relação à responsabilidade em função do conteúdo da mentira, temos duas situações: a da responsabilidade objetiva, em que a mentira mais grave é a maior e não há a diferenciação entre a intenção de enganar e o exagero e o erro; e a da responsabilidade subjetiva, em que a pior mentira é a mais verossímil, mas com a intenção de enganar (OLIVEIRA 2012, p.28).

E para Frias (2009),

[...] duas formas da moral correspondem duas noções de responsabilidade: enquanto a criança mais nova tem uma noção de responsabilidade objetiva, fruto da coação moral adulta, a criança mais velha tem uma noção de responsabilidade subjetiva, construída através da cooperação entre pares (FRIAS, 2009, p.39).

Diferente do respeito unilateral, o respeito mútuo, no qual a regra torna-se racional, com o avanço da idade o indivíduo tece a passar por um conflito interno, pois começa a perceber que há diferentes formas de aceitação da regra imposta (MENIN, 2007). A criança começa a separar seu “eu” do pensamento do outro e a coação é substituída pela cooperação, ou seja, enquanto a coação é a imposição de regras já elaboradas, a cooperação é a elaboração das próprias regras, com a oportunidade do indivíduo se opor, expor suas ideias, oferecendo sua sugestão, aprendendo, assim, a compreender o outro e se fazendo ser compreendido. E, para



alcançar a autonomia, a criança tece a passar pela heteronomia, uma vez que a obediência às regras é seguida fielmente pelas crianças e vai sendo superada com seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, convivência com seus pares, ao perceber nas situações de conflitos, a noção de justiça (CARÁCIO, 2014).

Vinha (2003, p. 4) explica também que,

[...] autonomia não é o mesmo que individualismo, ou apenas independência ou, simplesmente, ter liberdade para fazer o que se quer; significa coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos. Ao contrário, o indivíduo que é autônomo moralmente segue um código de ética interno, regras morais próprias que emergem dos sentimentos internos da necessidade de considerar os outros além de si. Desta forma, a fonte das regras não está mais nos outros ou em uma autoridade (como ocorre com a moral heterônoma), mas no próprio indivíduo.

Piaget mostra que a regra do jogo para a criança não era mais como uma lei exterior, sagrada, imposta pelo adulto e sim como uma livre tomada de decisão. (Piaget, 1994). O respeito mútuo surge, portanto, como condição necessária da autonomia.

Para Piaget (1932/1994), as fontes da autonomia seriam as relações de cooperação, o respeito mútuo e a reciprocidade. A criança tem a possibilidade de construir gradualmente sua autonomia moral, porém é necessário que ela conviva em um ambiente que leve em consideração o respeito mútuo, onde a autoridade do adulto seja mínima possível. Além disso, a ideia de autoridade jamais pode ser confundida com a de autoritarismo. (OLIVEIRA, 2012, p. 32).

À vista disso, para a criança, as primeiras formas da consciência do dever são formas de heteronomia. E para a conquista da autonomia a cooperação é necessária. Em Piaget (1994, p. 140), o pensamento moral teórico da criança pode obedecer a princípios provenientes do respeito unilateral (moral da heteronomia e da responsabilidade objetiva) e a princípios provenientes do respeito mútuo (moral da interiorização e da responsabilidade subjetiva).

Desta maneira, após notar que a criança começa a ter um conflito interno, passando a entender e refletir que os mais velhos nem sempre seguem ou mesmo respeitam as regras impostas, Piaget estudou o julgamento das crianças (sentimento de justiça) em relação às sanções. Para o autor (Piaget, 1994, p. 157) “a regra de

justiça é uma espécie de condições de lei de equilíbrio das relações sociais, destaca-se quase em total autonomia, na medida em que cresce a solidariedade entre crianças”. Sendo assim, dividiu a noção de justiça em: justiça distributiva (que se define pela igualdade) e justiça retributiva (determinada entre o ato e a sanção).

Para a justiça retributiva, onde há proporção entre o ato e sanção, há nela dois tipos de sanção:

- Sanção expiatória, que se refere como uma imposição, ligada também à imposição do adulto (heteronomia). Como consequência a este tipo de sanção, ao ser repreendida, a criança ficará envergonhada e ressentida, mas isso não a levará a refletir sobre seus atos, isto é, o importante é que a criança volte a obedecer. Esta sanção é arbitrária, pois não há nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Esse tipo de sanção está relacionado diretamente à responsabilidade objetiva (AMARAL, 2017, p. 38). Exemplo: Deixar a criança sem recreio porque não fez a tarefa.
- Sanção por reciprocidade, em que há participação da criança na construção da sanção, relacionada à cooperação. Estas sanções não precisam ser antecedidas de ameaças, nem explicações ou discussões e devem ser tomadas sempre que preciso. Assim o adulto se vale de sua autoridade, sem autoritarismo. O mais importante não é a obediência e, sim, a atitude de cooperação entre o adulto e a criança, onde há proporcionalidade entre a falta cometida e a punição. Nesse sentido, o conceito de sanção tem como finalidade a recolocação de ordem. Exemplo: A sala de aula está bagunçada, é necessário arrumá-la.

Para Vinha (2006, p. 402),

A sanção por reciprocidade é educativa, não humilhante e jamais ataca a dignidade de uma criança, tem como objetivo auxiliá-la a compreender o significado de suas atitudes e não amedrontá-la. É necessário tomar cuidado e refletir antes de tomar uma atitude, para não dar a ela um caráter de expiação.

Já a justiça distributiva é quando a noção de justiça deixa de ser pautada na ideia de sanção e passa a ser considerada como via de equidade, tendo uma relação direta com a igualdade nos tratamentos das situações de conflitos (OLIVEIRA, 2012).

Amaral (2017) explica que há diferença entre as crianças que estimam pela retribuição e entre as crianças que buscam a igualdade: as primeiras não consideram os aspectos psicológicos envolvidos na situação. Diferentemente das segundas, que procuram compreender interiormente como o outro se sentiu a partir de suas próprias experiências ou com base na observação do contexto.

E com isso, Piaget notou que, para as crianças com menor idade, a punição é justa e necessária, e assim, quanto mais dura, melhor, diferente das crianças mais velhas, que acreditam que sanção justa é aquela que exige uma restituição, isto é, as sanções por reciprocidade são mais justas e mais efetivas. Assim sendo, é notória uma relação entre justiça retributiva, coação adulta e o realismo moral, e a justiça distributiva é associada à cooperação, à reciprocidade e à autonomia moral.

Posto isso, para que a consciência moral infantil possa evoluir, torna-se necessário que a criança se abra a novas possibilidades de convivência, construindo relações democráticas, isto é, que tenha relação com companheiros da mesma idade, deixando de ser guiada pelo conformismo obrigatório dos mais velhos, podendo assumir pequenas responsabilidades e tomadas de decisões, discutir seus pontos de vistas e ter o livre arbítrio de expressar seus sentimentos, desejos e pensamentos. Através de novas interações é que a passagem da heteronomia para a autonomia moral, do respeito unilateral para o respeito mútuo, da coação para a cooperação torna-se possível.

## **2.2 Conflitos**

A conduta do aluno é um tema que vem sendo estudado por muitos pesquisadores, tanto no Brasil, como em outros países. A falta de disciplina implica danos, tais como: violência, incivilidade, transgressões, desrespeito. Saber a melhor maneira de fazer com que as crianças expressem seus sentimentos, opiniões e desejos, sem deixar de refletir e compreender o ponto de vista do outro, é uma tarefa difícil para educadores, pais e amigos, uma vez que é no desenvolvimento das relações que os conflitos aparecem. E, em uma resolução de conflito, as ações podem implicar danos ou benefícios às partes envolvidas. Sendo assim, é esperado que através de valores morais e éticos, os obstáculos sejam trabalhados como oportunidades, em busca de uma convivência harmoniosa.

Em 2009, Leme, analisou a violência como consequência do conflito interpessoal entre os pares na escola. Para Yunes (2002 *apud* LEME 2009, p. 360) “[...] uma das principais causas de morte entre jovens no mundo, principalmente os do sexo masculino de baixa renda, é a violência interpessoal, resultante de conflitos mal resolvidos”. A pesquisa de Leme (2009), foi realizada com mais de mil estudantes, na qual se examinou a forma de resolução dos conflitos entre alunos de segundo a sétimo ano. O conflito mais relevante foi do tipo provocação, que é resolvido por meio de violência, tal como: insultos, apelidos e empurrões, tanto em escola pública como em escola privada, isto é, esses conflitos são também chamados de provocações veladas, e são mais difíceis de serem identificados pelos educadores, além do mais, são mais frequentes do que os explícitos, como agressão física.

Concomitantemente a este resultado, Leme (2009) também mostrou que a submissão é a reação de conflito que mais prevalece, sendo ela presente em 39% em escolas públicas e 32% em escolas privadas. E, na opinião dos diretores das escolas que participaram desta pesquisa, os conflitos ocorrem porque a família não cumpre seu papel de educar (58%), ou então, por parte do aluno, pela falta de interesse nas aulas (30%).

Só uma minoria (12%) admite que os professores possam ter alguma participação nos conflitos que ocorrem entre eles e os alunos. Com isso, a grande maioria dos diretores informou chamar a família quando esses tipos de conflitos aparecem, principalmente nas escolas privadas. Uma boa parcela de diretores de escolas públicas informaram que, dependendo da gravidade da transgressão, encaminham denúncia ao Conselho Tutelar, ou até mesmo à polícia.

Como conclusão, Leme (2009) escreve que tanto a família quanto a escola têm papel importante na socialização da resolução dos conflitos e que “[...] a intervenção ideal deve ser no sentido de induzir os envolvidos a considerar a situação sob o ponto de vista de considerar os direitos de todos e não de interromper ou eliminar o conflito como ocorre em muitas ocasiões”.

Outra pesquisa que aponta que a violência como estratégia usada para resolução de conflitos foi a de Menin (2017). A pesquisadora aplicou um questionário com alunos do Ensino Fundamental de 5º a 9º ano, em 75 escolas públicas e privadas, totalizando 4.503 crianças e 4.193 jovens. O objetivo foi investigar as percepções dos alunos sobre relações entre pares. Foi constatado que 77% das

crianças e 72% dos jovens fazem brincadeiras ou gozações que aborrecem ou deixam o colega constrangido. E 48% das crianças e 36% dos jovens responderam que agressão, grito ou ameaça entre eles acontecem muitas vezes.

### **2.2.1 Conflitos interpessoais**

Desde o nascimento, a criança passa a ter convivência com adultos. Inicialmente com os familiares e, posteriormente com o seu ingresso na escola, com novos adultos e colegas. As relações sociais que vão se constituindo têm vários aspectos, incluindo conflitos. E para um convívio social harmonioso é necessária a existência de regras. No cotidiano, é impossível que a criança tenha liberdade ilimitada. Para Piaget, o importante é saber o porquê seguir as normas (TOGNETTA e VINHA, 2009). É essencial que a criança saiba o que pode e o que não pode ser feito, para isso os adultos precisam utilizar estratégias para ajudá-las a compreender esses limites.

[...] é no período da infância que se inicia o processo de socialização e interação com o outro e, por isso, o jardim-de-infância como ambiente de socialização privilegiado desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências sociais da criança (HENRIQUES, 2014 p.21).

Nessas circunstâncias, apontamos na seção anterior que há dois tipos de regras: a regra constituída e a regra da constituição. A primeira é referente ao respeito unilateral, na qual as regras já vêm prontas. É por meio da imposição (com sanções expiatórias) que essas regras são seguidas. Nos estudos piagetianos, essa tendência moral é chamada de heteronomia. Diferente da regra da constituição, na qual predomina o respeito mútuo e tem como princípio a cooperação, quando a regra só é elaborada com a participação e julgamento de todos os envolvidos. A essa tendência, Piaget chamou de autonomia (OLIVEIRA 2015).

Pensando no conflito como algo positivo, Carácio (2014, p.21) defende a ideia de que “[...] conflitos são situações que mobilizam conjuntamente recursos cognitivos e afetivos e, portanto, são indissociáveis na formação do sujeito”. E, na mesma perspectiva, Leme (2009, p.360) acredita que “[...] o conflito é uma situação de oposição entre pessoas envolvidas em uma interação social”.

Ao estudar os tipos de conflitos, são encontrados, na literatura, os conceitos interpessoal e intrapessoal. Para Marques (2015, p.29)

Condição intrapessoal ocorre no interior do sujeito e, por isso, não é necessariamente aparente. A interpessoal, por sua vez, ocorre entre os indivíduos sendo, portanto, mais perceptível, pois advém da interação entre as pessoas envolvidas.

Em outras palavras, o intrapessoal refere-se à contradição que existe dentro da personalidade. É uma situação vivida pelo sujeito como um sério problema psicológico que requer uma solução ou mesmo forças internas antagônicas. Já o interpessoal, é a luta entre pessoas ou nações, o que pressupõe a defesa de seus interesses e opiniões, na tentativa de provar para a outra parte que esta está errada.

Um exemplo de conflito intrapessoal é quando uma criança, devido a uma imperfeição física, não consegue sua ambição. Diferente do conflito do tipo interpessoal que pode acontecer quando duas crianças disputam o mesmo objeto. Este tipo de conflito, tende a aparecer sempre que duas ou mais crianças tenham que interagir. Henriques (2014, p. 26), ao escrever sobre os conflitos interpessoais, afirma que “[...] é durante as relações entre pares que surgem os conflitos interpessoais que, por sua vez, contribuirão para que a criança não só apreenda normas sociais de convivência como tome consciência da perspectiva do outro”.

É importante ressaltar que o conflito aparecerá em diversos momentos da vida. E, com isso, o objetivo é fazer com que o conflito seja resolvido da melhor maneira possível, isto é, fazendo com que, através de um desequilíbrio, o sujeito possa refletir sobre diversas maneiras de compor a reciprocidade. A resolução do conflito é vista como algo benéfico, quando o indivíduo passa a compreender o ponto de vista alheio, ao mesmo tempo em que expõe suas necessidades.

E, para isso, com o apoio do educador/adulto, atuando como modelo e auxiliando a criança, gradativamente, a compreender, a dominar e a regular suas emoções, esta então torna-se também capaz de ajudar o outro a controlar as suas emoções.

### **2.2.2 Conflitos no ambiente escolar.**

A maneira como o aluno se comporta dentro do ambiente escolar é um assunto que vem sendo investigado por diversos autores, entre esses, Licciardi (2010), Oliveira (2015), Silva (2015), Marques (2015) e Lugli (2018). Assim, se fazem

oportunos estudos das relações interpessoais dentro do ambiente escolar, pois, em um ambiente onde ocorre a livre interação social, a existência de conflito é inevitável. Nas palavras de Oliveira e Vidigal (2013, p.221)

A escola configura-se como o principal espaço público no qual, cotidianamente, cada criança relaciona-se com seus pares. Nesse sentido, podemos admitir que seja o espaço ideal para a criação de um ambiente que permita que alunos e alunas, enquanto vivenciam os conflitos presentes em suas relações, possam conscientizar-se deles sendo constante e progressivamente levados a refletir sobre as situações e a responsabilizar-se pelas consequências de suas ações.

Daí infere-se que a maneira como o educador age sobre o processo de educação do indivíduo é uma escolha que traz consequências para o desenvolvimento dos envolvidos. É preciso que haja intervenção, mas não de maneira agressiva, mas que propicie a construção de valores morais.

A construção de um ambiente sócio-moral, que propicie a resolução de conflitos, pode ser abordado de um modo tradicional ou construtivista. Na pesquisa realizada por Vinha (2004, p.65), em uma escola tradicional, ela observou que os conflitos eram vistos como negativos e nocivos dentro do ambiente escolar, o que levava os profissionais desta instituição a dois tipos de resolução: evitá-los ou resolvê-los rapidamente. Ao evitar, para que não houvesse comportamentos não desejados pela escola, os alunos eram monitorados frequentemente, ficando em atividades o tempo todo ou mesmo sendo colocados em lugar já marcados dentro de sala de aula, evitando assim, o contato com os amigos, para que não houvesse conversas ou brincadeiras. E quando, mesmo assim, surgia um conflito, o educador logo intervinha, na tentativa de evitar ou mesmo resolver o problema.

Diferente das observações realizadas, Vinha defende a ideia de que:

[...] os conflitos interpessoais sempre estarão presentes na escola. Não podem jamais ser encarados como ocorrências antinaturais ou atípicas. O irreal é crer que raramente surgirão ou gasta grande energia para evitá-los, o que comumente ocorre quando, por exemplo, uma escola tenta vigiar constantemente seus alunos, ou em uma outra que deixa que a criança faça o que quer para impedir confrontos. Em qualquer relação educativa haverá conflitos, brigas, crises periódicas e atritos. É necessário compreender com tranquilidade que essas desavenças sempre existirão e fazem parte das relações humanas, deixando de acreditar que harmonia signifique ausência de conflitos. (VINHA, 2004, p. 67).

Embora Vinha (2004) tenha deixado claro que conflitos fazem parte da vida social das pessoas, incluindo alunos da Educação Básica, Vasconcelos (2003) mostra que, os educadores se sentem inseguros para trabalharem na resolução dos conflitos, pois entendem que é tarefa da família trabalhar este tema com os seus filhos ou, outras vezes, sabem como trabalhar os valores morais e lidar com os conflitos, porém, devido a todas exigências e responsabilidades que têm em relação aos conteúdos escolares (português, matemática, ciências, geografia, história, etc.), acabam ignorando a tarefa de ajudar a criança a refletir sobre seus atos, desejos e sentimentos. Além de tudo, o educador é quem dita as regras e as crianças interagem muito pouco e, muitas vezes, não sabem que nem toda regra é boa e questionável. Assim, nas salas de aulas, é esperado o silêncio, na maioria das vezes, e pouca interação social entre os sujeitos.

As situações descritas acima também foram observadas na pesquisa de Licciardi (2010), ela aponta que as crianças não sabem usar o diálogo para se expressarem, por isso, dependem dos educadores para lidarem com seus conflitos, pois são heterônomas. A autora descreve que:

O aluno, por obediência, atendia à solicitação do professor, mas o diálogo não ocorria. As crianças ficavam frente a frente, mas nada diziam uma a outra, porque ainda possuíam dificuldades para utilizar as estratégias verbais, necessitando da mediação do adulto nestes casos. (LICCIARDI, 2010, p.142).

Com isso, o adulto/educador não colabora para que os alunos, em situação de resolução de conflito, possam ser ativos, refletindo sobre seus atos e expondo seus sentimentos, vontades e desejos. Pelo contrário, quando os adultos resolvem os conflitos ou mesmo os evitam, a tendência de a criança permanecer na heteronomia é grande.

Diferente das escolas que trabalham para a organização de um ambiente construtivista, onde as salas de aulas podem, em determinados momentos, serem mais barulhentas, em função da ocorrência de maior interação social, o conflito é visto como algo positivo. Neste tipo de espaço, objetiva-se o desenvolvimento harmônico social e moral, o trabalho em grupo, atividade diversificada, jogos educativos, crianças fazendo parte das tomadas de decisões e crianças assumindo responsabilidades. Tudo isso são critérios importantes para aprender a interagir de



forma construtiva, isto quer dizer que, em ambientes com essas características, a quantidade de conflitos é mais frequente.

Outros autores, como Puig (1998 p.243), evidenciam esta situação ao afirmar que a escola é “[...] um espaço social onde se simula a vida e se ensina a vivê-la”, concepção compartilhada também com Caracio (2014), que considera que dentro do ambiente escolar, há possibilidade de contribuição para a construção de relações mais justas entre as crianças, ou seja, quando o educador usa de estratégias que possibilitam a discussão dos conflitos de forma cooperativa, faz com que os alunos construam novos conhecimentos para um convívio melhor. DeVries e Zan (1998/2007), mostram que o conflito interpessoal serve para motivar a reorganização do conhecimento em formas mais adequadas, pode ser visto como progresso no desenvolvimento.

Frick (2011) averiguou as relações entre os estilos de resolução de conflitos adotados pelos professores e os modos de agir dos alunos, perante conflitos entre pares. Participaram dessa pesquisa duas professoras e suas respectivas classes, com alunos entre oito e dez anos de idade, de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Em uma sala predominava o ambiente coercitivo, no qual a professora resolvia conflitos de forma autoritária e os estilos de resolução de conflitos dos alunos foram, predominantemente, agressivos e submissos. A outra sala mantinha um ambiente cooperativo onde a professora usava mais o diálogo para resolver conflitos e os estilos de resolução de conflitos apresentados pelos alunos, nas observações, aproximaram-se mais do assertivo. A autora concluiu que as relações interpessoais, especificamente em sala de aula, proporcionadas e fomentadas pelos professores, influenciam na formação do ambiente sociomoral e no modo como os conflitos são resolvidos pelos alunos. Esses estilos de resolução de conflitos, por sua vez, interferem nas relações interpessoais, como um ciclo.

Licciardi (2010) investigou 95 crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos de idade, de duas escolas públicas municipais, sobre as causas dos conflitos, estratégias empregadas por elas para os resolverem e os resultados desses conflitos vividos entre elas, bem como comparou se havia diferenças entre as duas faixas etárias (forma como resolvem e julgam solucionar os conflitos).

Foram observadas 362 situações de conflitos, que foram categorizadas em nove tipos de categorias (Quadro 1). São elas: ação provocativa, ação provocativa

não intencional, agressão física, agressão verbal, disputa, exclusão, responsabilidade objetiva, súplica ignorada e violação das regras.

Quadro 1 - Categorias de conflitos segundo Licciardi (2010)

Categorias	Descrição
Ação provocativa	Comportamentos propositais de mexer, sem a permissão; ou de estragar a brincadeira ou atividade do outro, ou ainda manifestações verbais cujo intuito é irritar. Ex.: comparar objetos e ações com desvantagem para o do outro; derrubar propositadamente a construção do outro.
Ação provocativa não intencional	Ações que começam sem a intenção de irritar, mas persistem a partir da reação do outro. Ex.: bater com o lápis na mesa, brincando, e quando o outro reclama do barulho, esta batida persiste com o intuito de irritá-lo
Agressão física	Comportamentos impulsivos que envolvem algum tipo de ação física ou ameaça de agressão. Ex.: bater, chutar, empurrar, arranhar, beliscar.
Agressão verbal	Manifestação verbal diante de alguma insatisfação, frustração ou raiva que insulta ou magoa o outro. Ex.: chamar o outro de feio chato.
Disputa	Disputa por objetos, espaços, atenção do adulto, papéis no jogo simbólico ou posições em jogos e brincadeiras. Ex.: puxar para si, simultaneamente, brinquedos que interessam a duas crianças; empurrar o outro para conseguir o mesmo lugar no banco.
Exclusão	Excluir ou ignorar a participação do outro das relações ou das atividades. Ex.: não permitir que um colega participe de uma brincadeira ou dizer que não irá brincar com ele se não atendê-lo; impedir o outro de ficar próximo; excluir o outro da amizade ou ameaçá-lo de fazê-lo (ficar de mal, dizer que não será mais amigo); negar o pedido de amizade.
Responsabilidade objetiva	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. Ex.: desajeitamentos que atingem o outro e são vistos como propositais; um gesto mais brusco que causa dor no colega numa brincadeira de "lutinha" entre as crianças
Súplica ignorada	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.
Violação das regras	Desobediência a uma norma imposta, regra acordada ou a uma demanda do adulto (ordem, orientação, recomendação, ou pedido). Ex.: outra criança realiza uma função que deveria ser do ajudante do dia, como abrir e fechar a porta quando a fila de alunos entra e sai da classe, que se sente contrariado com isso.

Fonte: Licciardi (2010, p.103).

Resultados mostram que o conflito de maior frequência é o de “Disputa”, seguido de “Ação provocativa”, em ambas faixas etárias. A “Disputa” ganha como o conflito mais relevante. A situação em que as crianças agem para obter quaisquer objetos ou espaço de interesse é algo que mais ocorre. Já a “Ação provocativa” aparece em segundo lugar, sendo descrita como todo comportamento proposital de mexer, sem a permissão, ou de interromper a brincadeira ou atividade de uma criança com o intuito de gerar irritação.

Lugli (2018), ao trabalhar com crianças entre 4 e 5 anos de idade, também na Educação Infantil, mas em escola de tempo integral, analisou as estratégias e concepções de resolução e mediação de alunos e professoras. E os resultados das observações mostraram que o conflito mais recorrente foi o da disputa por objetos, espaços ou pessoas, como já havia observado Licciardi (2010), e a estratégia de resolução mais empregada pelas crianças foi a “dependente” (aquela que depende da intervenção da professora), isto é, as crianças participantes da pesquisa mostram ser heterônomas para a resolução dos conflitos, submissas às professoras.

Marques, Oliveira, Silva e Vinha (2015), partem do estudo de Licciardi (2010), e reorganizam a categorização, que apresentamos no Quadro 2. Na pesquisa de Silva (2015) além de utilizar essa nova categorização para os conflitos, observou-se também que, entre as crianças de 8 e 9 anos de idade, o conflito que mais apareceu foi provocação e reação ao comportamento perturbador.

Quadro 2 – Categorização dos conflitos

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
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.

Agressão física (AF)	Comportamentos que envolvem algum tipo de ação física contra o outro ou ameaça de agressão. Ex.: bater, chutar, empurrar, arranhar, beliscar
Agressão verbal (AV)	Manifestação verbal que insulta ou magoa o outro. Ex.: chamar o outro de burro, de idiota.
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.
Deslealdade (DS)	Traição ou falta de consideração a alguém. Ex: não estar ao lado do amigo em uma situação de conflito; contar um segredo
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
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.
Disputa física (DF)	Concorrência pela posse de lugares ou de objetos específicos. Ex.: desejar o mesmo lugar no banco do refeitório
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.
Exclusão (EX)	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).
Inveja (IN)	Despeito por ver alguém possuir algo que também se deseja. Ex: desejar ter o cabelo igual ao do outro.
Provocação (PR)	Comportamentos físicos ou verbais que misturam conteúdo de hostilidade e humor. Ex: cutucar, imitar, colocar apelidos, fazer comentários depreciativos.
Reação ao comportamento perturbador (RC)	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 a alguém.
Responsabilidade objetiva (RO)	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.
Súplica ignorada (SI)	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.
Trapaça (TR)	Desobediência a uma regra da brincadeira ou do jogo. Ex.: criança que pega a bola com a mão no jogo de futebol.
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
Menosprezo (ME)	Falta de interesse, indiferença, atitude desdenhosa, distante ou fria. Ex: responder de forma monossilábica a algo que alguém conta entusiasmado.

Fonte: Vinha (2014), Marques, Oliveira, Silva (2015).

Lugli (2018), além de analisar os tipos de conflitos, também resume as concepções do conflito de educadores de escolas tradicionais e construtivistas (Quadro 3).

Quadro 3 – Concepções de conflitos em escolas tradicionais e construtivistas.

Tradicional	Construtivista
Ausência de conflitos	Existem muitos conflitos
Os conflitos são negativos e danosos	Os conflitos são positivos
Os ambientes são silenciosos	Os ambientes são mais barulhentos
Pouca interação social	Constante interação social
O conflito pertence ao adulto	O conflito pertence aos sujeitos envolvidos

Fonte: Lugli (2018)

Isso não quer dizer que conflitos envolvendo agressões, tanto física quanto verbal, sejam bons para o desenvolvimento da aprendizagem, especialmente estes, devem ser trabalhados e impedidos. Quando não se trabalha o conflito de forma a fazer com que as crianças reflitam, as consequências para os próprios envolvidos

podem aparecer, tais como a violência física, *cyberbullying* e o *bullying* (TOGNETTA; VINHA 2008; TOGNETTA *et al.* 2010; TOGNETTA; ROSÁRIO 2013; VINHA *et al.* 2016).

Por isso, quando o sujeito passa por um desequilíbrio em relação à divergência de opinião ou interesses em relação ao outro, o sujeito passa a refletir sobre diversas maneiras de restabelecer a reciprocidade. Desta maneira, os conflitos são vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, oferecendo “pistas” sobre o que precisam aprender. Por conseguinte, suas intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, o produto (A solução), mas, sim, o processo, ou seja, a forma com que os problemas serão enfrentados (O que eles poderão aprender com o ocorrido?) (VINHA, 2003).

Para La Taille, educar uma criança é tarefa árdua e constante. Nas palavras do autor, (LA TAILLE, 2003, p. 15) educar uma criança, longe de ser apenas impor-lhe limite e, antes de mais nada, ajudá-la cognitivamente e emocionalmente a transpô-los, ir além deles, pois a criança não deseja nada além do que não ser mais criança.

Mais detalhadamente, La Taille (1996) afirma que formar pessoas iguais àquelas que já existem é mais fácil que formar as diferentes. Percebemos que cabe ao educador não somente ter ampliação de conhecimento e compreensão da existência de diferentes valores, socialização e integração; saber que há diferentes formas de entendimento, compreensão e resolução de conflitos, uma vez que a maneira como o educador age sobre o processo de educação do indivíduo é uma escolha que traz consequências sérias para o desenvolvimento dos envolvidos.

Sendo assim, o educador, ou seja, não somente os professores, mas todos aqueles que participam da educação da criança, tem como função usar de estratégias para intervir na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças em relação ao conflito, auxiliando-as no autoconhecimento e ajudando-as a refletirem sobre seus sentimentos e ações. Isso não quer dizer que o adulto tenha que responder pela criança, uma vez que deve ter a consciência de que o conflito não pertence a ele e, sim, aos alunos envolvidos, não deve ignorar a situação ou mesmo propor a resolução. O educador deve, através da intervenção, expor o problema à criança, de uma maneira que ela possa entender, ajudá-la a verbalizar seus sentimentos e desejos, construindo assim uma interação. E auxiliá-la a escutar as outras pessoas, cooperando e propondo sugestões.

Além do mais, a escola (os educadores envolvidos), por sua vez, deve auxiliar as crianças a controlar seus impulsos e ensiná-las a ter consciência de seus atos, levando, assim, o indivíduo a ter em conta outros pontos de vista. Ademais, um dos critérios para o sucesso da resolução do conflito é fazer com que a criança se importe com o relacionamento que está ameaçado, para que possa se esforçar para coordenar os pontos de vista, desenvolvendo então estratégias de negociação. O educador deve criar condições necessárias para que a criança receba e assimile tais ações, por isso, planejar sua ação é algo essencial para a conquista do objetivo.

Para Meier (2011, p.71) “[...] o que o professor deve fazer é provocar, incentivar, disparar e possibilitar ao aluno a própria construção do conhecimento, a própria aprendizagem”.

Portanto, quando o professor leva a compreender que o conflito é necessário para a aprendizagem, algumas estratégias tornam-se essenciais para seu trabalho, dentre elas: saber que o problema pertence à criança e aos envolvidos. Isso não quer dizer que não se deve auxiliar as crianças a resolverem seus problemas; escutá-las e orientá-las é o papel do adulto, sendo assim, o professor deve planejar suas estratégias, para que a criança aprenda produtivamente em cada situação vivenciada. Além do mais, tanto a ação, quanto o diálogo e o sentimento são instrumentos que devem ser levados em consideração, quando se fala em resolução de conflito, pois são pontos essenciais para o desenvolvimento em prol de um ambiente sociomoral, isso quer dizer, criar espaços para que a convivência tenha como princípio a moral e a ética.

Diante disso, Menin (2002) nos lembra que, em meados de 1970, durante a ditadura militar (1969 – 1986), o Brasil teve, de forma doutrinária, exemplo de educação moral nas escolas, através do trabalho de professores especialistas nas disciplinas de Educação Moral e Cívica ou Estudos dos Problemas Brasileiros, nas quais eram passados aos alunos alguns dos valores considerados fundamentais. No entanto, como esses valores eram passados de forma doutrinária, isto é, por imposição, os estudantes os aceitavam por temor e, quando o controle era enfraquecido, esses valores deixavam de ser assumidos, ou seja, revelou-se uma tentativa fútil.

Como esse método não funcionou e foi taxado como algo artificial e demagógico, foi substituído pelo *laissez-faire*; em outras palavras, é quando cada educador tem ponto de vistas diferentes em relação ao valor (certo, justo, bom).

Nessa perspectiva, a escola teria adoção de valores de maneira individual e pessoal. O que também não é viável para a educação moral.

Atualmente, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1998) que tratam a Ética enquanto um tema transversal propõem colocar para reflexão o questionamento “Como devo agir perante o outro?” e indica atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios. A posição dos PCNs é também contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) que declara em seu artigo 2º, que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Porém, na prática, os educadores trabalham dentro do senso comum, isto é, deixam de auxiliar as crianças na construção de um ambiente harmonioso.

Para Menin (2002, p.99)

[...] educação moral se faz pela ação orientada por alguns princípios fundamentais, tais como a justiça, a dignidade, a solidariedade, iluminados pelo respeito mútuo entre as pessoas e que pode ter um alcance cada vez maior. Nessa educação moral não há lugar para certezas, mas as dúvidas podem ser sempre discutidas. E é essa discussão o método de educação moral.

E Lugli (2018, p.52), baseada em Barrios (2016), aponta que

Embora existam escolas que não considerem a educação sociomoral como parte do currículo, algumas tentam na maior boa vontade desenvolver projetos pontuais de “educação para paz”. Nesse sentido, nota-se a presença de um percalço, que está estritamente vinculado a falta de embasamento teórico. Assim como é preciso estudar para se ensinar matemática, português, história, etc. É preciso ter conhecimento para orientar o aluno na construção de sua autonomia.

Isto posto, é fundamental que, considerando a escola como um ambiente educativo, e que o trabalho com seres humanos não requer manuais de orientação, o conflito e a resolução devem ser guiados para que as crianças possam desenvolver a autoestima e aumentar sua capacidade sociocognitiva para lidar com



a situação da melhor maneira possível, sabendo se expressar, ao mesmo tempo em que busca a compreensão do ponto de vista alheio.

### **2.2.3 Formas de resolução de conflitos**

Algumas pesquisas brasileiras que estudam a resolução de conflitos interindividuais são baseadas nos estudos de dois autores: Robert H. Deluty (LEME, 2004; VICENTIN, 2009; OLIVEIRA 2012; OLIVEIRA 2015) e Robert Selman (VINHA 2000; LICCIARDI 2010; CARACIO, 2014).

Selman (1980 *apud* VICENTIN, 2009, CARACIO, 2014) estudou níveis de negociação que refletem no comportamento interpessoal, tendo como base o método clínico descrito por Jean Piaget, porém utilizando mais histórias do que dilemas para entender a perspectiva da criança em relação ao outro.

O autor descreve cinco níveis de desenvolvimento, também chamados de “estágios de desenvolvimento de doação de perspectiva”, pois o objetivo é compreender como as crianças e adolescentes entendem e resolvem os conflitos em que estão envolvidas. Para este autor, há estratégias de negociação que podem ser empregadas pelo indivíduo ao interagir em uma situação de conflito, levando em conta a perspectiva do outro em prol do pensamento moral. Isso envolve entender a relação entre pensamentos, sentimentos e desejos do outro e de si. Tais níveis são expostos a seguir.

#### ***Nível 0: Amizade momentânea e solução física para o conflito.***

O Egocentrismo ainda é grande nesse nível, pois a criança reage na tentativa de satisfazer os próprios desejos. A vontade do outro pode se tornar um obstáculo para ela realizar seus desejos. Frequentemente utiliza-se da manifestação física para resolução de um conflito. Esta resolução ocorre por meio de duas estratégias, as quais não interagem com o conflito: não-interação (fugir, afastar, esconder) ou intervenção física direta (lutar, agarrar, gritar e agredir).

Exemplo de diálogo:

Professora: “Veja Ana, sua amiga ficou chateada com o que aconteceu...”

Ana: “Mas ela nem está chorando... nem sangrou...”

#### ***Nível 1: Amizade unilateral e não relacionada com a resolução dos conflitos.***

O conflito é visto como uma situação na qual uma das partes é a vítima e a outra é a culpada, sendo a resolução unilateral. Os efeitos psicológicos são tão importantes quanto os efeitos físicos. O fato é percebido pela criança como se o outro não obedecesse a regra.

Exemplo: “Se você brincar comigo eu serei seu amigo” ou “Ele quem começou...”

### ***Nível 2: Amizades bilaterais e soluções cooperativas para os conflitos.***

A criança já entende que ambas as partes têm envolvimento com o conflito e, com isso, passa a refletir sobre a perspectiva do outro, autorreflexiva, ou seja, é através do outro que a criança se torna um objeto de reflexão de si própria. É usada a cooperação para resolução.

Exemplo: Tirar par ou ímpar para ver quem começa o jogo.

### ***Nível 3: Estabilidade das amizades e soluções mútuas para os conflitos.***

A relação concentra-se mais na interação entre as partes do que nas manifestações exteriores, o compromisso é de preservar o relacionamento a longo prazo. Caso os conflitos sejam trabalhados adequadamente, tornam-se oportunidades para que as relações entre os envolvidos se fortaleçam. A reciprocidade faz parte da solução.

Exemplo: Quando as crianças fazem um combinado, para que a solução seja benéfica para ambos.

### ***Nível 4: Interdependência Autônoma e ação simbólica como uma resolução para os conflitos.***

Nessa fase, é que o indivíduo compreende que sua perspectiva pode ser influenciada por sistemas de valores sociais. Para a resolução, a autorreflexão é colocada em jogo, uma vez que o indivíduo faz distinção entre conflitos interpessoais e intrapsíquicos. Além do mais, a comunicação não verbal faz parte da resolução. E há compreensão de ambas as partes, tendo uma tendência à autonomia.

Exemplo: Reconhecer outras ideologias alternativas, mas comprometer-se com um determinado conjunto de princípios ou valores para orientar a própria vida.

Em vista disso, há fatores que influenciam na formação do conflito, tais como: personalidade, gênero, idade, desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, estilos

parentais, contexto, objetivo e mesmo o ambiente escolar. Sendo assim, para Selman (1980), o mesmo indivíduo, em função de variações contextuais, pode apresentar diferenças de nível de funcionamento sociocognitivo. Portanto, para resolução de conflito, Selman (1980) sugere as seguintes reflexões:

- Perante o conflito, entender o que os sujeitos envolvidos desejam, isto é, qual o objetivo.
- Analisar se o sujeito consegue coordenar o seu ponto de vista e compreender o ponto de vista do outro.
- Saber como cada sujeito lida com o desequilíbrio afetivo causado pelo conflito e qual(is) estratégia(s) emprega para resolução. Além do mais, é necessário refletir se as pessoas conseguem pensar em outras possibilidades de resolução.
- E, por fim, quais são os sentidos que os indivíduos atribuem ao conflito.

Segundo Licciardi (2010), para compreensão dos conflitos entre os indivíduos, os estudos de Selman (1980) são importantes, pois as estratégias utilizadas expressam o desenvolvimento das capacidades psicossociais, ou seja, o indivíduo só consegue atingir um nível de negociação mais elaborado, a partir do momento em que consegue considerar as ideias e sentimentos do outro sem perder as suas vistas. Sendo assim, o desenvolvimento de cada capacidade favorece a outra.

Já Robert H. Deluty (1979, *apud* LEME, 2004) caracteriza os estilos de resolução em assertivos, agressivos e submissos. No comportamento agressivo, há um enfrentamento da situação conflituosa, uma vez que uma das partes não considera o ponto de vista do outro e utiliza-se da violência, desrespeito e coerção para a resolução. Comportamentos submisso e assertivo consideram o direito do outro, porém, no comportamento submisso, não leva em conta seus próprios direitos, o autor não enfrenta o conflito e, no assertivo, há exposição de sua opinião e desejos, mas sem usar da coerção e violência.

Além desta categorização inicial, Vicentin (2012) apresentou uma subdivisão desses estilos, pois, ao caracterizar as respostas entre os estilos assertivo, submisso e agressivo, verificaram que algumas respostas foram consideradas mistas, são elas: assertivo-submisso, submisso-agressivo e assertivo-agressivo.

Levando em consideração os próprios sentimentos, direitos e ideias, sem contrariar o próximo, o estilo assertivo é o mais desejado, sendo considerado também o mais evoluído (LEME, 2004).

Na tentativa de justificar a melhor escolha para a resolução de conflito, Oliveira (2012, p.38) escreve que:

Para que haja uma resolução satisfatória dos conflitos, é preciso tentar descentrar o próprio ponto de vista, e assim possibilitar a compreensão de que existe o outro na relação, ou seja, existem outros pontos de vista, que às vezes são opostos, sendo necessárias operações de reciprocidade e síntese entre contrários. Mas, para poder fazer isto, é preciso organizar fatos e ordená-los de maneira casual, separar as variáveis que são pertinentes das que não são. Enfim, é preciso analisar situações, expor adequadamente o problema para ver em que ele consiste e buscar soluções que permitam resolvê-lo da maneira mais satisfatória possível para as pessoas envolvidas

Dessa maneira, não existe manual ou mesmo receita de como resolver os conflitos da melhor forma. É preciso que haja reflexão das ações em busca de formas assertivas (OLIVEIRA, 2012).

Desta maneira, há propostas de trabalhos a serem desenvolvidas nas escolas, afim de auxiliar os educadores nas estratégias de resoluções de conflitos com as crianças. Tarefas que visam criar maneiras mais compreensivas de falar e estratégias que empregam a escuta e exposição dos desejos, pensamentos e sentimentos de todos, com o objetivo de expor seu ponto de vista e entender o do outro.

#### **2.2.4 Conflitos: propostas de trabalho nas escolas.**

Vinha e Tognetta (2009), ao estudarem os conflitos interpessoais no Brasil e as violências escondidas, relatam que os educadores alegam estar intimidados e desmotivados diante das constantes situações de conflitos, sentindo-se, em geral, despreparados e inseguros para intervir de forma mais construtiva, pautando suas ações principalmente no senso comum, visto que poucos estudaram essas questões em cursos de formação.

E para isso, sugerem procedimentos de intervenção, tais como:

- A organização das assembleias escolares;
- A implantação de círculos restaurativos e de equipes de ajuda e mediação pelos alunos;
- O trabalho com jogos de expressão de sentimentos;

- A modificação das formas de aplicação de sanções;
- A reorganização das regras;
- A linguagem que permita aos alunos tomarem consciência dos problemas;
- As formas de intervenção aos problemas de bullying escolar;
- O trabalho com os procedimentos da educação moral;
- As tutorias;
- O envolvimento da família neste projeto.

Para que isso aconteça da melhor forma é necessário que o educador esteja preparado para educar seus alunos. Na perspectiva construtivista, existem algumas opções de procedimento que ajudam na resolução do conflito: assembleias de classe, linguagem descritiva, equipes de ajuda, dilemas morais, círculos restaurativos, entre outros. Baseados nos estudos de Vinha (2000); Tognetta (2005), Pacheco (2007), Aranha (2014), simplificamos algumas técnicas.

### ***Linguagem descritiva***

A técnica da linguagem descritiva tem como objetivo fazer com que o sujeito use as palavras para se expressar e entender o ponto de vista do outro, descrever a situação e fazer com que a criança faça a autorreflexão (VINHA, 2000).

Sabe-se que, em qualquer situação, o objetivo maior do educador é educar seu aprendiz, mesmo sabendo que os adultos, geralmente, foram educados por métodos mais autoritários e repetem isso, por desconhecerem uma outra maneira mais adequada de agir, por não encontrar uma outra alternativa: “ADULTOCENTRISMO”.

Uma das técnicas é usar mesmo a palavra VOCÊ para julgar. Em vez de dizer: “Estava demorando. Não vou deixar você usar as lantejoulas até aprender a não derrubar mais”. Prefira descrever o que se vê: “O vidro com as lantejoulas caiu no chão. Precisamos recolhê-las”. Com isso ajuda a criança a não ficar tão constrangida, deixa-a mais aliviada sem destruir a autoestima.

Há dois tipos de linguagem: valorativa (dar o valor) e a descritiva (descrever a situação).

Quando se usa a linguagem valorativa, junto se cria o sentimento de ameaças, subornos, promessas, insultos, acusações e elogios valorativos. Exemplos de fala desse tipo: Se vocês não ficarem quietos, não descerão mais cedo; “Se

ficarem quietos, sentarão em duplas”; “Nossa!!!! Você sempre é o santinho, né?!”; “Você tirou nota 10, está de parabéns! ”; “Ninguém quer brincar com você, porque você bate”; “Parabéns, você acertou tudo!”. Esses tipos de elogios geram competitividade, autoestima distorcida e não terão motivação para resgatar o seu valor.

Portanto, o elogio descritivo, diferente do valorativo, valoriza a ação. O educador precisa falar de forma adequada, pois em vez de falar o “como falar”, pensar no “para quê falar”, assim evita o próprio desgaste, ajuda na necessidade de mudança na criança, fortalece na construção do valor de si e do autorrespeito. Vale ressaltar que a criança sente como um adulto, portanto só irá respeitar quando se sentir respeitada e quando seus sentimentos são reconhecidos.

Com o uso da linguagem descritiva, há melhoria nas relações interpessoais. As técnicas da linguagem construtiva definem-se em: linguagem descritiva, mensagem EU (verbalizar o que EU sinto), escuta ativa (demostrar interesse na fala, resumir, refletir o que se escuta) e linguagem não-verbal. O educador precisa dizer ao aluno aquilo que vê, sente e espera, isto é, criar a possibilidade de o sujeito tirar suas próprias conclusões. Portanto usar poucas palavras, falar sobre os próprios sentimentos, usar princípios para dar-lhes informações e fazer com que o sujeito possa fazer escolhas, como exemplo: “Você vai fazer a atividade sozinho ou com a minha ajuda?”. E alguns elementos devem ser evitados para uso da técnica, tais como: distrações, interromper quem está falando, menosprezar aquilo que o outro está sentindo, contar a sua história quando o outro precisa ser escutado, julgar/culpar alguém e ter a resposta para o que o outro está falando mesmo quando não terminou de contar (WREGGE *et al.* 2014).

### ***Assembleias de classe***

A escola é um espaço que as pessoas frequentam com o intuito de aprender conteúdo, porém a questão do hoje é saber quais pessoas as escolas pretendem formar e de que maneira pretendem. Com isso, além de passar o conteúdo, o espaço escolar tem também o dever de ensinar a viver em ambiente sociomoral, que tenha como princípio a democracia, valores morais, cooperação, respeito e justiça.

Partindo desse pressuposto, existe como instrumento, a assembleia de classe ou mesmo círculo/roda de conversa, que se constitui num encontro com os alunos, a fim de que todos possam conviver democraticamente e expor sua opinião, em que

as crianças possam participar das decisões do cotidiano. Nesse espaço, pode ser trabalhada, como exemplo, a resolução de conflitos entre os pares, tendo a ajuda do educador como orientação e auxílio. Há necessidade da disciplina na qual professores e alunos participam, dão sugestões das regras, levantamento de soluções entre outros assuntos que têm o diálogo como instrumento principal. O intuito é expor seus desejos, refletir sobre o ponto de vista do outro, respeitar opiniões divergentes e aprender a escutar o próximo. Sobre a assembleia de classe, Tognetta (2005, p.17) escreve que:

São oportunidades para se pensar: 'Como é que as pessoas envolvidas nos problemas que apontamos estão se sentindo?' As assembleias valem também como momentos de avaliação do dia para os pais, em casa, com a família reunida: 'Como é que foi o seu dia hoje? O que foi bom e o que não foi? O que já conseguimos superar? E como podemos fazer pra que amanhã seja melhor?'

As assembleias podem ser trabalhadas quinzenalmente e por volta de uma hora e meia. A pauta pode ser definida ao longo da semana por assuntos que irão surgindo e pode ser dividida em dois blocos: “Eu critico...” e “Eu felicito...”. É importante que esse momento inicie com a exposição do problema, depois abre-se um espaço para discussão e conclui-se com os acordos realizados.

### ***Equipes de ajuda***

Segundo o grupo GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral), a partir do trabalho realizado na Espanha por Dr. José Maria Martín Avilés Avilés, equipes de ajuda são formadas por um grupo de alunos que trabalham juntos em atividades relacionadas aos conflitos reais de convivência que seu grupo da escola enfrenta. A cooperação é o princípio empregado, pois todos se ajudam, de forma solidária, a enfrentar situações de convivência do cotidiano. Diferentemente das assembleias de classe o professor muitas vezes não tem acesso. E o objetivo é ajudar a quem precisa, desenvolvendo, assim, um ambiente harmônico no convívio escolar (LAPA; TOGNETTA, 2016).

Partindo desse ponto, é importante salientar a necessidade de formações contínuas para educadores em prol do desenvolvimento moral das crianças.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo geral**

Essa dissertação tem o objetivo de identificar quais tipos de conflitos e quais as estratégias para resolução estão sendo empregadas entre os alunos, de primeiro ano do Ensino Fundamental I, de três escolas particulares de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Em vista disso, pesquisar o que essas crianças pensam perante esses conflitos.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- 1) Observar os conflitos existentes no cotidiano escolar de crianças, do primeiro ano do Ensino Fundamental I, de três escolas particulares;
- 2) Investigar qual tipo de conflito é o mais relevante, dentro do ambiente escolar, assim como sua causa, entre os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I;
- 3) Determinar as estratégias usadas pelos alunos para resolução dos conflitos;
- 4) Analisar como os alunos resolveriam dois conflitos hipotéticos, por meio de entrevistas.



## **4 MÉTODO**

Para alcançarmos os objetivos deste estudo, utilizamos dois procedimentos: observações e entrevistas. O primeiro, o das observações, seguiu o roteiro baseado em Licciardi (2010) (APÊNDICE A). O segundo, o das entrevistas com as crianças (APÊNDICE B e C), seguiu os procedimentos de Licciardi (2010) complementados com os de Silva (2015) e tem como base o método clínico escrito por Jean Piaget (1932/1994), sendo os conflitos existentes no ambiente escolar o foco principal.

O método clínico é baseado no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações. Sendo assim, para Juan Delval (2002), o método clínico, dentro da psicologia, consiste em uma forma de obter dados em interação direta com o sujeito. Isso ocorre através de uma entrevista individual, pois facilita a compreensão do que os sujeitos pensam em relação à moralidade, baseada em suas atitudes, desejos e percepções.

Concomitante a isso, essa pesquisa constitui-se numa análise quantitativa e qualitativa, pelo fato de tentarmos compreender os fenômenos tanto baseados em números como em caráter subjetivo.

### **4.1 Locais e participantes da pesquisa**

Participaram desta pesquisa três escolas da rede particular de ensino, que oferecem as três etapas da Educação Básica: Infantil, Fundamental (I e II) e Médio. O Ensino fundamental I compreende do 1º ao 5º ano; respectivamente, os alunos iniciam o ciclo com seis anos e terminam com dez anos de idade. As instituições têm turmas no período matutino e vespertino, mas a coleta dos dados aconteceu apenas no período vespertino por disponibilidade da pesquisadora.

As três escolas participantes desta pesquisa são da rede particular e essa escolha se deu porque são escolas que seguem metodologias diferentes, o que chamou atenção quanto ao estudo dos conflitos interpessoais que poderiam existir em cada espaço escolar. São instituições amplas e, quanto à metodologia, em função da sua organização administrativa, uma é de caráter filantrópico, a outra é uma cooperativa de ensino e, a terceira, uma instituição privada, com fins lucrativos.

Além do mais, são localizadas em diferentes regiões do município e distantes uma localização das outras, todas elas contam com mais de 300 alunos e com mais de dez anos de existência.

Para analisarmos os conflitos, selecionamos apenas salas de primeiro ano do Ensino Fundamental I, o que compreende alunos de 6 e 7 anos de idade.

Nessas escolas, o número de estudantes de cada série varia entre 10 e 19 alunos por sala. O presente estudo foi realizado com o total de 144 crianças. Porém, para a entrevista, contamos com a participação de oito alunos de cada escola, sendo quatro meninos e quatro meninas, totalizando assim 24 entrevistas. A seleção para a entrevista foi feita através de sorteio (Tabela 1).

Tabela 1 – Frequência absoluta e relativa dos participantes por sexo e escola.

	Feminino		Masculino		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Escola A	26	42,6	43	51,8	69	47,9
Escola B	24	39,3	27	32,5	51	35,4
Escola C	11	18,0	13	15,7	24	16,7
Total	61	100,0	83	100,0	144	100,0

Fonte: autora da pesquisa.

Em todas as escolas, foi observado que em cada sala de aula havia uma professora polivalente. E, para aulas de Educação Física, Inglês, Música e Arte, havia professores especialistas. Além disso, as escolas contavam com o trabalho dos inspetores e estagiárias, que acompanhavam os alunos nos momentos de entrada, intervalos e saídas, além do coordenador e do diretor.

#### 4.1.1 Caracterização da escola A

A escola A é de carácter filantrópico e está no mercado desde 1947. O colégio conta com o serviço de um diretor institucional, diretor pedagógico e diretor administrativo, além da existência de uma coordenadora pedagógica para cada seguimento (do Ensino Infantil ao primeiro ano; do segundo ano ao quarto ano; quinto ano ao sétimo ano, e oitavo, nono e Ensino Médio). Ademais, há duas orientadoras educacionais.

Quanto a infraestrutura, há no colégio um grande campo de futebol, conhecido também como “campão”, recepção, sala de espera, biblioteca, dois pátios cobertos, sendo um somente para o Infantil, laboratório de Biologia, salas de aulas, ginásio de esportes, quadras poliesportivas, piscina, parquinho para Educação Infantil.

O colégio também conta com um local, que pode ser usado pelos alunos, chamado de sítio Hipona caracteriza-se como um ambiente extra escolar.

A rotina dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental é composta por uma acolhida no pátio às 13h10min., depois entram para a sala de aula, para o início das atividades.

As quatro professoras do 1º ano contam com a ajuda de duas estagiárias. Quanto às aulas extras, os professores especialistas ministram as disciplinas de Educação Física, laboratório, Inglês e Música. O término das aulas é às 17h30min.

#### **4.1.2 Caracterização da escola B**

Desde 1995, a escola B é uma instituição privada, com fins lucrativos e localiza-se na região leste da cidade. O colégio oferece cursos do Infantil ao final do Ensino Médio. O colégio conta com um programa de conteúdo, material didático, metodologia, vivência e treinamento para o aprendizado de liderança, valores e competências essenciais, chamado “*O líder em mim*”, o qual é baseado no livro “*Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*”. O programa tenta desenvolver nos alunos hábitos de liderança como: pró-atividade, autonomia, ouvir com empatia, fazer primeiro o mais importante, cuidar do corpo e da mente, fazer o certo mesmo que ninguém esteja olhando, ter metas e papéis de liderança claros, falar em público, dentre outros.

A escola conta com miniquadra poliesportiva, praça de alimentação, um pequeno auditório, laboratório, biblioteca, parque infantil, área de convivência e salas de aula. Em cada sala há uma professora titular responsável pelas salas, além dos especialistas em Música, Inglês e Educação Física.

Para o primeiro ano do Ensino Fundamental I, o horário de entrada é das 13h30min. às 17h50min.. Cabe salientar que inspetores, coordenador e diretor também participam do cotidiano escolar das crianças.

### **4.1.3 Caracterização da escola C**

Há 25 anos, a escola é uma cooperativa de ensino e localiza-se na região sul da cidade (situa-se a 6km da escola A). A escola possui 30 mil metros quadrados de área no total, sendo que 8 mil metros quadrados são de área construída e com ampla área verde, com variedade de plantas ornamentais e frutíferas. São quatro blocos de salas de aula, que constituem do Ensino Infantil ao final do Ensino Médio, e conta com duas quadras poliesportivas cobertas, dois pátios grandes também cobertos, refeitório, biblioteca, anfiteatro, sala de música, arte, informática, brinquedoteca, parque para educação infantil e uma sala com lousa digital. Ademais, há laboratórios de Biologia, Física e Química.

O primeiro ano do Ensino Fundamental I conta com uma professora titular por sala, além de especialistas em Educação Física, Música, Arte e Inglês. A rotina inicia-se às 13h e termina às 17h.

### **4.2 Considerações éticas**

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília, em oito de junho de dois mil e dezessete, recebendo o número CAAE: 69610017.5.0000.5406 (ANEXO A).

Foi enviado aos professores, pais ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa - TCLE (APÊNDICE D), uma vez que as crianças são menores de idade. Isso se faz importante, pois declara que os alunos passarão por uma pequena entrevista através do diálogo e interpretação de história. Segundo a literatura científica atual, este processo é o mais adequado para atingir o objetivo de nossa pesquisa, além de que o risco de o participante sofrer qualquer tipo de desconforto psíquico ou outro possível dano para a saúde é mínimo.

Todas as informações coletadas são sigilosas, de modo a preservar a privacidade e identidade do(a) participante, e embora saibam da importância desse estudo, os participantes poderiam deixar esta intervenção a qualquer momento, sem

qualquer penalidade ou prejuízo. Além disso, usamos nomes fictícios e os resultados somente serão apresentados em eventos científicos.

### 4.3 Instrumentos

Os instrumentos para o presente trabalho foram construídos baseados nas pesquisas Licciardi (2010), Silva (2015), Oliveira (2015) e Marques (2015). Para as observações foi construído um protocolo (APÊNDICE A) que contém os seguintes dados: local, sujeitos, idade, descrição do conflito, estratégias de resolução e resultado.

Mesmo com o protocolo em mãos, foi usado um caderno para anotações complementares, como por exemplo, escrever o diálogo usado por professores e alunos. Depois foram analisadas e selecionadas as situações mais relevantes, no caso, os possíveis motivos que levavam os sujeitos aos conflitos que aconteciam durante o tempo em que estavam na escola e como eram resolvidos.

Após feitas as observações, utilizamos da pesquisa de Licciardi (2010), Vinha (2014), Oliveira (2015), Marques (2015) e Silva (2015) para categorização dos conflitos. Posto isso, começou a criação das histórias para as entrevistas. Histórias parecidas com a realidade e rotina das crianças. Para os meninos, usamos personagens masculinos e para as meninas usamos personagens femininos, para que assim eles pudessem se colocar como o próprio personagem. Dentre todos os tipos de conflitos que apareceram, pensamos em colocar a história 1 como uma situação de provocação, em que um(a) aluno(a), durante a aula, começa a cutucar o colega que está sentado ao seu lado, provocando-o(a). Para Licciardi (*et al*, 2010, p. 74), ações provocativas são “comportamentos propositais de mexer, sem a permissão; ou de estragar a brincadeira ou a atividade do outro, ou ainda manifestações verbais cujo intuito é irritar” (Quadro 4).

Quadro 4 – História 1: ação provocativa.

<i>João e Pedro estão na mesma classe, e Pedro gosta de sentar sempre próximo a João. Um dia, enquanto a professora explicava a lição, Pedro cutucava João, sem a professora perceber. João fala para ele: “Pare!”. Pedro ri e assim que João volta a prestar atenção ele volta a cutucá-lo.</i>
--

Você entendeu a história? Conte-a para mim.
---

Por que Pedro fazia isso?

O que João deve fazer? Por quê?

Como João estava se sentindo quando Pedro o cutucava?

Acontece este tipo de coisa na sua classe?

O que você acha disso?

Como você resolveria este problema?

Já para a história 2, usamos a disputa de objeto para ilustrar o conflito. Os alunos se encontram na biblioteca, e um(a) aluno(a) quer o mesmo livro que o(a) colega está lendo (Quadro 5).

Quadro 5 – História 2: disputa.

*Era uma vez uma menina chamada Júlia, que estudava na mesma escola que Carol e gostava muito de ler. Um dia, elas foram à biblioteca da escola junto com sua turma e a professora, pois era dia de trocar os livros. Todas as crianças escolhiam seus livros para levar para casa. Júlia estava lendo perto de Carol. Júlia quis ler o mesmo livro que Carol, mas Carol não deixou.*

Você entendeu a história? Conte-a para mim.

Por que Júlia quis ler o mesmo livro?

O que Júlia deve fazer? Por quê?

O que Carol deve fazer? Por quê?

Como Carol estava se sentindo quando Júlia quis o livro dela?

Acontece esse tipo de coisa na sua classe?

O que você acha disso?

Como você resolveria este problema?

Ao mesmo tempo em que se contava para o entrevistado a história, foi mostrado um desenho (Figuras 2 e 3) que ilustra a narração, para que, assim, o entendimento fosse da melhor forma. O desenho foi feito por crianças que não fazem parte da presente pesquisa, mas que tinham intenção de ajudar e que gostavam de desenhar.

Figura 2 – Ilustração da história: conflito do tipo provocação



Fonte: arquivo pessoal

Figura 3 – Ilustração da história: conflito do tipo disputa



Fonte: arquivo pessoal

Após contarmos as histórias e mostrarmos as ilustrações, iniciamos com o roteiro dos questionamentos (Apêndice C), a fim de compreender a percepção dos alunos perante as situações, com base no método clínico, descrito por Piaget (1932/1994).

Uma das principais características do método-clínico piagetiano é pedir para a criança recontar a história, a fim de entender se ela compreendeu o conteúdo, após isso, começaram os questionamentos com o intuito de saber o que a criança faria no lugar do personagem.

#### 4.4 Procedimento

O procedimento foi a observação das relações de convívio existentes na rotina escolar das crianças, seja na hora da entrada, dentro da sala de aula, nas relações entre os pares, nas condutas dentro da classe e áreas externas, a convivência sem a presença de uma autoridade, como no momento do e após o lanche, por exemplo, e na saída. As observações foram registradas em protocolos (APÊNDICE A), e depois foram analisadas e selecionadas as situações mais relevantes. Nesse quesito, apoiamos-nos em Cerro e Bervian (2007, p. 27), para os quais “Observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”.

Mesmo seguindo um protocolo, a maioria das observações exigiam maiores descrições, pois cada detalhe da situação é importante para a análise dos dados.

Merriam (1988), citada por Bogdan e Biklen (1994), refere que o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

Em cada escola, foram realizadas 30 horas de observação, em dias não consecutivos, com frequência de duas a três vezes na semana, durante 4 horas por dia no período da tarde, totalizando 90 horas. As observações iniciaram no final do mês de março de 2017 e foram encerradas no início de mês de setembro de 2017 (Quadro 6)

Quadro 6 – Período e horas de observação por escola

Escola	Início	Fim	Horas
A	20 de março de 2017	10 de abril de 2017	30 h
B	8 de maio de 2017	9 de agosto de 2017	30 h
C	7 de agosto de 2017	1º de setembro de 2017	30 h

Fonte: Elaborado pela autora.

Com os termos de consentimento dos pais ou responsáveis pelas crianças assinados, realizamos as entrevistas utilizando gravadores. As gravações foram transcritas em planilhas organizadas para leitura e categorização das respostas.

Quanto às entrevistas, estas foram realizadas de forma individualizada e fora da sala de aula, algumas crianças se baseavam no desenho para compreender as histórias. As entrevistas duraram em torno de 20 minutos.

Durante a entrevista, não foi seguido a risca os questionamentos a fim de estigar que a criança a refletir sobre suas respostas, sendo assim, foi necessário criar novas perguntas, uma vez que cada entrevista teve uma conclusão diferente da outra, ou seja, foi criado estratégias que fizessem com que a criança revelasse os caminhos que o levaram a encontrar uma determinada solução ou dar uma resposta. Em seguida, analisamos a percepção das crianças, através da entrevista baseada no método clínico descrito por Piaget (1932/1994).

#### 4.5 Forma de análise dos dados

Os dados quantitativos são descritos em termos de frequências absolutas e relativas e quando possível, é realizado cruzamento de variáveis e aplicação do teste  $X^2$ , com o nível de significância estabelecido em 0,05. Os dados qualitativos,



tanto os oriundos das observações quanto das entrevistas, foram analisados baseados em quadros com as causas e estratégias identificadas em outras pesquisas que apresentaram o mesmo objetivo, porém com idades diferentes - 3 a 6, 8 e 9, 11 e 12 e 13 e 14 anos (MARQUES, C. A. E.; OLIVEIRA, M. T. A.; SILVA, L. M. F.; VINHA, T. P., 2014).

## **5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS**

Os resultados desta pesquisa, tanto a parte de observação quanto da entrevista, serão apresentados em quatro partes. Primeiramente, serão mostrados os dados coletados durante as observações de modo geral: ambiente físico e características das escolas, assim como seu funcionamento da sala de aula. Na segunda parte, serão apresentados os tipos de conflitos mais relevantes, juntamente com as causas que os desencadearam. A terceira parte, será dedicada às estratégias de resolução dos conflitos. E, na quarta e última parte, a análise dos dados das entrevistas com as crianças de 6 e 7 anos do primeiro ano do Ensino Fundamental I.

### **5.1 Observações: características das escolas**

Nos primeiros dias de observações, nas três escolas, ficou muito claro que as crianças estavam incomodadas com a presença de uma pessoa estranha dentro da sala de aula, por ser uma pessoa estranha para elas. Porém, após dias juntas e, explicando para elas o porquê da presença da pesquisadora, os alunos tentavam uma aproximação maior. Com isso, alguns dias depois, as crianças não se incomodavam mais com a presença da pesquisadora e já conversavam como se fossem bons amigos.

Foram 84 situações de conflitos observadas, sendo que 58,33% deles foram vistos na escola A, 21,42% na escola B e 20,23% na escola C. Sendo assim, foi encontrado um número maior de conflitos na escola A, quando comparada com as outras escolas.

#### **5.1.1 Ambiente físico e funcionamento da sala de aula na Escola A**

Observa-se inicialmente o ambiente físico da escola. Na sala de aula encontra-se rádio, armário, cartazes espalhados pela sala nos quais auxiliam os alunos em sua rotina (tais como: calendário, listas de nomes e aniversariantes do mês, e placa para sinalizar se alguém está no banheiro ou não), estante de livros e relógios na parede. As carteiras são organizadas de diferentes maneiras diariamente

e a cada atividade o educador tem a oportunidade de usar vários lugares na sala de aula, como exemplo, a roda no chão ou grupos, trios, duplas ou círculos com as carteiras. As crianças não têm lugares fixos, muitas vezes são as professoras que escolhem estes lugares, porém a cada dia a criança senta em lugar diferente.

Antes de iniciar a aula, os alunos do infantil ao primeiro ano, são separados dos demais. Neste espaço reservado, uma vez na semana, as crianças têm a oportunidade de levar brinquedos de casa para a escola. No pátio há cinco adultos, sendo quatro estagiárias e uma inspetora. Os alunos brincam com os objetos trazidos de casa ou ficam esperando a professora chegar. Nas paredes há placas sinalizando o nome de cada série, e é próximo a estas que cada criança fica em sua fila aguardando o momento de entrar para sala.

Os adultos apresentam um comportamento diferenciado com as crianças, como se abaixarem para conversar ou mesmo escutar o que as crianças têm a dizer. Não há sinal sonoro para a entrada das crianças nas salas, os professores chegam, se posicionam junto a turma e vão para sala. As filas não são separadas, meninas de um lado e meninos de outros, eles apenas caminham uns próximos aos outros.

Já dentro da sala de aula, é observado que os professores não alteram o tom de voz, os alunos chegam agitados, porém com a noção de sua rotina: colocar a agenda em cima da mesa da professora, comer sua fruta, fazer uma oração e depois iniciar as atividades. Além de que, diversos professores lecionam de maneira muito parecida.

Nota-se que a professora, sempre que solicitada para resolver algum desentendimento, realiza a mediação pedindo aos alunos que expressem o que estão sentindo. Em outras situações em que os alunos não conseguem controlar o próprio corpo, e não param quietos na carteira ou mesmo perturbando sem parar o colega, a professora para o que está fazendo e convida o estudante a conversar do lado de fora da sala de aula. Observa-se que essa é uma forma frequente do educador resolver conflitos.

Durante as atividades, a educadora faz com que a participação dos alunos seja primordial. À vista disso, eles demonstram satisfação e participam, muitas vezes discordam dos colegas; outros concordam.

Em outras disciplinas nas quais os professores são especialistas, o comportamento das crianças é o mesmo, não mudando apenas por não estar com o professor responsável pela sala. No lanche, os alunos primeiro sentam para comer,

depois limpam o seu lugar, e depois correm, brincam com jogos, bonecas, entre outros, um pouco antes do horário de voltar para a sala, a inspetora já chama pelas crianças e faz brincadeiras com elas à espera da professora. Como são quatro salas de primeiro ano, o horário é dividido. Lancham duas turmas de cada vez.

### **5.1.2 Ambiente físico e funcionamento da sala de aula na Escola B**

Na escola B, antes de bater o sinal para início da aula, os alunos do primeiro ao quinto ano ficam no pátio brincando, correndo e conversando, após o sinal, aguardam a chegada dos professores em fila. Cada série tem seu lugar de espera, onde meninas ficam de um lado e meninos de outro. Estão presentes cinco monitoras para amparar as crianças no que precisar. Observam-se manifestações de carinho dos adultos com as crianças e vice-versa.

Assim que as professoras chegam, cada turma sobe para sua classe. Dentro da sala é observado as carteiras em fileiras diariamente e cada aluno tem seu lugar fixo. Nas paredes há vários cartazes, de alfabeto, de sílabas, de números, atividades já realizadas e alguns do programa que a escola adota, chamado “O líder em mim”. No primeiro dia da semana, com auxílio da professora há uma organização na sala em relação a liderança, há o líder da fila, líder da água, da organização, comunicação, do silêncio, da cooperação e da limpeza. Esses líderes têm por objetivo auxiliar a professora a manter um ambiente organizado. As crianças querem e gostam de serem nomeados como líderes. As professoras têm um tom de voz mais alto que o das crianças e chamam a atenção delas sempre que aparece qualquer desequilíbrio, ou seja, quando há conversa. Nota-se também que as mesmas gostam de um ambiente silencioso, não dando a oportunidade da criança realmente expor o que pensa e o que acha. Uma situação de professor e aluno é descrita abaixo:

*Enquanto a professora fala com a sala, o aluno questiona com a professora. A professora retruca dizendo que agora é hora dela falar e o aluno deve esperar.*

Percebe-se que os conflitos são evitados e que os alunos não são ensinados a expressarem seus sentimentos e acabam entendendo que é o adulto que tem a decisão ou mesmo a palavra final. Durante o intervalo e em outras disciplinas,

acontece a mesma coisa. O carinho existe na relação entre professor e aluno, porém o adulto é visto como ser sagrado, sendo assim é sempre este que decide o que fazer e como fazer.

### **5.1.3 Ambiente físico e funcionamento da sala de aula na Escola C**

No espaço da escola C tem muitas árvores, gramas, flores e diversos tipos de folhas. As salas de aulas são amplas e o pátio também. Antes do início das aulas, as crianças, do primeiro ao quinto ano reúnem-se em um dos pátios, um pátio menor, juntamente com estagiárias responsáveis por elas. Ao bater o sinal, os alunos já entram para as respectivas salas de aulas. Não fazem fila, porém muitas vezes gostam de sair correndo para poder chegar primeiro.

Com um espaço grande, a sala de aula é formada por carteiras, as quais na maioria das vezes estão enfileiradas e em duplas, esporadicamente ficam em círculo ou mesmo usam o chão. No primeiro momento é notório o silêncio, depois, os alunos acabaram se acostumando com a presença de um observador.

A professora recebe os alunos, desejando-lhes “boa tarde” e depois seleciona os ajudantes do dia de acordo com a lista dos nomes que estão em ordem alfabética. É lembrado o dia da semana, dia, mês e ano, olhando no calendário. Normalmente a rotina já está escrita na lousa ou mesmo a professora vai escrevendo e lendo com eles. O lanche de geladeira é colocado em uma bandeja e o inspetor de alunos passa recolhendo. As mochilas ficam em um canto da sala para não ficarem espalhadas, aproveitando assim o espaço da sala, portanto, ao ler a rotina, os alunos já sabem qual material devem pegar.

Algumas vezes é feita roda de conversa para discutirem sobre o final de semana, isso normalmente acontece às segundas-feiras.

A hora do lanche acontece no pátio maior, novamente, do primeiro ao quinto ano, as crianças têm oportunidade de brincarem, pois o recreio tem duração de trinta minutos. Quando acontece algum desentendimento, o inspetor de alunos logo ameaça dizendo que irá ligar para os pais ou mesmo falar com a coordenadora/diretora. No fim do intervalo bate o sinal e vão cada um para sua sala. É percebido que as crianças ficam cansadas e se cansam das atividades, pois sempre estão no mesmo lugar e há conteúdo a ser trabalhado; algumas professoras quando sentem essa necessidade acabam logo fazendo outra atividade e em outro

espaço como no chão ou mesmo indo ao jardim para uma boa leitura. Esta escola conta com duas turmas de primeiro ano e cada sala tem sua característica e forma de ensinar, não seguindo um padrão de rotina.

## **5.2 Observação: os conflitos entre as crianças**

Partimos do ponto que os conflitos ocorrem por meio de interações em desequilíbrio e que são percebidas por meio dos comportamentos de oposição, além das expressões faciais e outros sinais corporais que possam indicar a ocorrência do conflito (LICCIARDI, 2010, p. 102). Além do mais, Marques (2015) seguindo as afirmações de Serrano e Guzman (2011), escreveu que os motivos que levam as desavenças, podem ser agrupados em duas categorias: causas pessoais (oposição de valores, disputa de poder, rumores, falta de respeito, desconfiança, invasão de intimidade, entre outros) e causas sociais (processos de mudança social, a própria diversidade cultural, pontos de vista diferentes em grupos, falta de comunicação, imposição de critérios a pessoas ou grupos, declarações públicas que causam tensão, entre outros).

Sendo assim, vários são os motivos que levam a ocorrência do conflito. No que se refere a causa e estratégia, outras pesquisas são encontradas com os mesmos objetivos e recursos metodológicos, mas cujos participantes são alunos em idades diferentes, esses estudos, apresentam categorias das causas e estratégias dos conflitos, na qual foi elaborada por pesquisadores baseados em resultados de seus trabalhos: Licciardi (2010) com as crianças de 3 a 6 anos, em outra pesquisa dessa mesma autora (SILVA, 2015) com os alunos de 8 e 9 anos, Marques (2015) com pessoas de 11 e 12 anos e na pesquisa de Oliveira (2015) com os alunos de 13 e 14 anos. Desse modo, utilizaremos dessas categorizações para realizar nossas análises.

Foi constatado que os conflitos acontecem em todos os espaços da escola, seja dentro da sala de aula, no pátio, durante o intervalo, nas aulas extras, entre pares, entre professor e alunos, pois expressar sentimentos, desejos e compreender o ponto de vista do outro é algo natural nas relações interpessoais. Nas três escolas os tipos de conflitos que mais apareceram foram: provocação, disputa e delação (Quadro 7).

É importante ressaltar que estas categorizações estão baseadas nas categorias das causas de conflitos apresentados nos quadros 2 e 3 da base teórica.

Quadro 7 – Descrição da categorização dos conflitos

<b>Categorização</b>	<b>Descrição</b>
Disputa	Disputa por objetos, espaços, atenção do adulto, papéis no jogo simbólico ou posições em jogos e brincadeiras. Ex.: puxar para si, simultaneamente, brinquedos que interessam a duas crianças; empurrar o outro para conseguir o mesmo lugar no banco.
Provocação	Comportamentos propositais de mexer, sem a permissão; ou de estragar a brincadeira ou atividade do outro, ou ainda manifestações verbais cujo intuito é irritar. Ex.: comparar objetos e ações com desvantagem para o do outro; derrubar propositalmente a construção do outro.
Delação	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.

Fonte: Baseado nos estudos de Licciardi (2010); Silva (2015); Marques (2015); Oliveira (2015) e Vinha (2014).

No total foram observadas 84 situações conflitantes (Tabela 2) entre as crianças de 6 a 7 anos de idade, do primeiro ano do ensino fundamental I de três escolas particulares. Sendo que, de modo geral, 36,9% foi do tipo provocação, 23,8% disputa e 15,4% delação. Outros conflitos do tipo agressão física, agressão verbal, responsabilidade objetiva e exclusão também foram tipos de conflitos observados durante a coleta de dados da presente pesquisa.

Tabela 2 – Frequência absoluta e relativa das ocorrências dos conflitos observados por escola.

<b>Conflitos</b>	<b>Escola A</b>		<b>Escola B</b>		<b>Escola C</b>		<b>Total</b>	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
<b>Provocação</b>	23	46,9	3	16,6	5	29,4	31	36,9
<b>Disputa</b>	16	32,6	1	5,5	3	17,6	20	23,8
<b>Delação</b>	0	0,0	9	50,0	4	23,5	13	15,4
<b>Responsabilidade objetiva</b>	5	10,2	2	11,1	2	11,7	9	10,7
<b>Agressão física</b>	3	6,1	2	11,1	1	5,8	6	7,1
<b>Agressão verbal</b>	2	4,0	0	0	1	5,8	3	3,5
<b>Exclusão</b>	0	0,0	1	5,5	1	5,8	2	2,3

<b>Total</b>	49	100,0	18	100,0	17	100,0	84	100,0
--------------	----	-------	----	-------	----	-------	----	-------

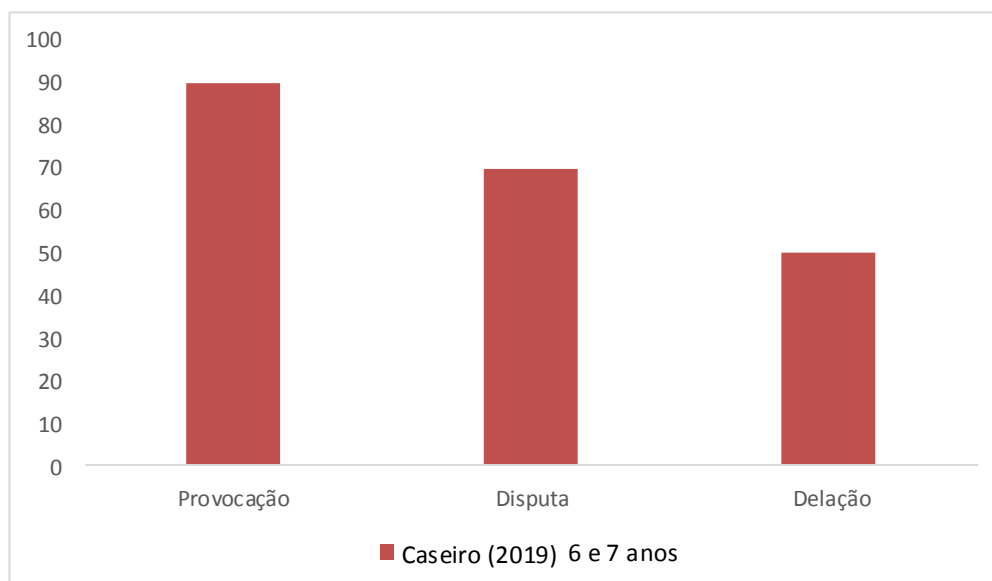
Fonte: a própria autora.

Como cada colégio tem sua característica de trabalhar, as causas dos conflitos mais relevantes em cada escola variaram. Na escola A, os conflitos do tipo provocação, disputa e responsabilidade objetiva foram os que mais apareceram. Além disso, conflitos do tipo exclusão e delação não foi observado. Já na escola B, onde observamos prevalência de evitar conflitos, das 18 observações, a delação foi a causa mais frequente e não foi observado nenhum conflito que pudéssemos caracterizá-lo como agressão verbal. Diferente da escola C, foi possível notar todos os tipos de conflitos, no entanto, provocação, delação e disputa foram os mais relevantes.

Comparando com a pesquisa de Licciardi (2010) realizada com alunos de 5 a 6 anos de idade os conflitos que mais apareceram foram disputa e ação provocativa, em nossa pesquisa, entre crianças de 6 e 7 anos de idade (Figura 4), além da ação provocativa e disputa, a delação também foi um dos tipos de conflitos mais relevantes. É observado que a categorização delação, apareceu na pesquisa de Silva (2015), entre alunos de 8 a 9 anos de idade e ainda como minoria entre os conflitos observados, diferente dos resultados da nossa pesquisa que apareceu como uma das causas mais observadas. Sendo assim, tendo como base as pesquisas de Licciardi (2010) e Silva (2015), é observado que os conflitos do tipo provocação tendem a aumentar conforme a idade, diferente da disputa e delação que parecem diminuir conforme a idade das crianças.

Figura 4 – Dados, em porcentagens, das causas dos conflitos mais relevantes entre crianças de 6 e 7 anos de idade.





Fonte: a própria autora.

Ao compararmos nossos dados, é visto que o conflito do tipo provocação tende a aumentar conforme a idade, diferente da causa do tipo disputa que diminuiu. Sendo assim, concordamos com Licciardi (2010), na qual explica que conforme o aumento com a idade as ocorrências do tipo provocação também crescem, pois a criança já sente a necessidade de estar com o outro, porém, ainda carece de meios mais desenvolvidos para atingir a este fim. Além de que, a provocação pode ser uma causa, mas também uma estratégia para resolver um conflito.

Diferente do conflito do tipo disputa por objeto, na qual a tendência é diminuir, uma vez que as crianças desenvolvem a capacidade de compreender que um objeto tem um proprietário. Sendo assim, nossos resultados corroboram com o de Lugli (2018) na qual afirma que as crianças de 3 a 6 anos de idade disputam mais objetos e espaços físicos do que as maiores de 8 a 9 anos de idade (constatado na pesquisa de Silva, 2015) que tendem a disputar mais o poder e os amigos. Isso é explicado por Piaget (1991) uma vez que crianças menores se encontram no período pré-operatório, se caracterizando pelo desejo de transformação do ambiente e das coisas que as cercam.

Já a delação, não foi um tipo de conflito destacado nos estudos de Licciardi (2010), diferente da outra pesquisa com crianças de 8 e 9 anos (SILVA, 2015). O conflito do tipo delação “significa que as crianças apelam para a fonte de poder (adulto), esperando que o outro se submeta” (SILVA, 2015, p. 128). E comparando com a pesquisa com sujeitos mais velhos, mostra que a tendência para esse tipo de

comportamento tende a diminuir, uma vez que tendo o adulto como fonte das regras, significa que não há acordo coletivo, desse modo, reforça a heteronomia (SILVA, 2015).

Sendo assim, analisaremos a seguir, cada conflito encontrado durante as observações.

Em relação ao conflito do tipo provocação Marques (2015) em sua pesquisa investiga este tipo de conflito entre os pares, e para a autora a provocação tanto na infância quanto na adolescência é um tipo de interação social universal. Além do mais, o conceito provocação pode ser entendido como um meio de comunicação entre o provocador e o alvo, incluindo diversos tipos de comportamentos, tais como: insultos, imitações, questionamentos repetidos, fingimento de espanto, zombarias, perturbações, exageradas repreensões por uma ofensa, sedução, flerte, o modo de como é falado alguma coisa, a entonação, o ritmo monótono da voz, expressão facial, sorrisos, entre outros. Portanto, a provocação pode ser físicas (cutucar, imitações físicas, etc.) ou verbais (apelidos, comentários depreciativos, etc.).

Dessa maneira Piaget (1932/1994) explica que as crianças que se encontram na fase do egocentrismo sentem dificuldades de expor suas ideias, sentimentos e desejos, e na tentativa de buscar o contato com o outro, acaba provocando-o.

Exemplos de conflito do tipo provocação encontrado em nossas observações podem ser visto abaixo:

***Em sala de aula:***

Enquanto a professora corrigia os exercícios na lousa. O aluno A, consertava o seu erro no caderno. O aluno B, que está ao lado de A, vê que A está apagando seu exercício e diz: *“Vish, perdeu playboy!”*

***Em sala de aula:***

Os alunos estão sentados em duplas e parecem estar concentrados fazendo a atividade. Enquanto A escreve em seu caderno, B que está sentada ao seu lado fica empurrando o estojo na carteira de A, tentando chamar sua atenção.

***Saindo para o intervalo:***

A professora pede para que os alunos peguem seus devidos lanches e esperem pelo horário, afim de saírem para o intervalo. O aluno A já está em pé esperando abrir a porta,

enquanto B ainda está sentada, arrumando seu lanche. A então passa por B e dá um tapa na cabeça de B.

É visto que nos três exemplos apresentados acima, o autor tem a intenção de “chamar a atenção” do colega para si, sendo que no primeiro exemplo é através da ação verbal e os dois últimos exemplos, pela ação física. Isso quer dizer que, “a ação inicial tem uma intenção agressiva, porém algumas provocações envolvem, primeiramente, uma abertura positiva, que se torna negativa quando repudiada pelo alvo” (MARQUES, 2015, p. 76).

Em segundo lugar, ficou o conflito do tipo disputa. Para essa categorização do conflito há uma decomposição ao conceito: disputa de amigos, disputa física, disputa de poder e status.

Em nosso estudo, o que foi mais observado foi o conflito do tipo disputa por objeto e disputa física (lugar/objeto específico), pois nas três escolas que participaram da pesquisa, toda sexta-feira é “o dia do brinquedo”, isto é, as crianças tem a oportunidade de levar de casa um brinquedo que goste para poder brincar com os colegas.

Na escola A, por exemplo, além do dia do brinquedo, há também as atividades lúdicas, ou seja, a escola oferece um tempo para que os alunos brinquem com objetos que imitam a realidade, como exemplo: brincar com maquininha de supermercado, ferro e tábua de passar de brincadeira, peças de ferramentas, entre outros. Já na escola B e C, além de levar os brinquedos para o intervalo, é oferecido também um “tempo livre” para o brincar dentro da sala de aula.

No entanto, em outras vezes, quando a aula é no laboratório, por exemplo, não há lugar definido para cada aluno. E ao chegar na sala, é observado que os alunos disputam o banco, o lugar para se sentar.

Licciardi (2010) escreve que conflito do tipo disputa para crianças menores “é concebido como a interação física entre duas pessoas e não como resultado da discordância entre as partes. As crianças não consideram os aspectos subjetivos envolvidos no conflito. Além disso, possuem uma concepção particular de propriedade que é a de quem encontra primeiro o objeto”.

Descrições deste tipo de conflitos são descritos abaixo:

***Durante o intervalo:***

O aluno A estava brincando com uma bexiga. B observa, sai correndo e pega a bexiga de A dizendo: “peguei....peguei... agora é minha!!”. O aluno A ameaça a chorar e pede ajuda a inspetora.

***Durante a aula***

Os alunos estão em dupla utilizando o dicionário. A aluna A não deixa sua parceira utilizar.

Aluna A: “Eu peguei primeiro, eu uso primeiro. Espera!”

***Na hora da fila:***

A professora pede para quem for terminando a atividade, pegar o lanche e esperar na fila. O aluno A vai para fila, porém, esquece de pegar seu lanche. Ele sai do lugar onde estava, vai para sua carteira, pega o lanche e volta.

Ao voltar encontra o aluno B em seu lugar.

Aluno A: “Esse lugar é meu!”

Aluno B: “Você saiu e agora ele é meu!”

Nos exemplos acima foram descritos os conflitos de disputa por objeto (bexiga e dicionário) mas também o de lugar na fila.

De um modo geral, o conflito do tipo delação ficou em terceiro lugar, tendo como base a média entre as três escolas. Porém, apareceu com maior quantidade na escola B e C e como minoria na escola A.

Em ambientes nos quais são mais voltados para os desejos e vontades apenas do professor, faz com que os alunos muitas vezes, não entendem o porquê fazer o que se faz. Sendo assim, quando a criança desrespeita uma regra, o colega logo “fofoca” para o professor o ocorrido. Em pesquisas, Silva (2015, p. 111) escreve que 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”.

E Piaget (1932/1997), explica isso, estudando dois tipos de reações quanto ao respeito à sanção, no qual ele defende a ideia de que para as crianças menores a sanção é justa e necessária, pois para elas a criança castigada saberá cumprir seu dever. Diferente para os maiores que acreditam que, a expiação não constitui uma necessidade moral. Sanção justa é aquela que exige uma restituição, no qual faz com que o culpado suporte suas consequências.

Sendo assim, buscando uma consequência, as crianças usam da delação para a conseguir punir o outro.

***Em sala de aula...***

O aluno A levanta para apontar o seu lápis. Ao voltar para o seu lugar, o aluno B coloca o pé na frente de A que acaba tropeçando. Com isso, o aluno C que vê o ocorrido e grita de seu lugar:

Aluno C: “Professora, o B colocou o pé na frente de A e A tropeçou”.

Logo, o aluno B responde:

Aluno B: “Eu já pedi desculpa!”

***Em sala de aula...***

Os alunos estão copiando a atividade da lousa. Porém o aluno A levantou de sua cadeira e ficou andando pelo corredor. O aluno B, logo diz:

Aluno B: “Professora o A está para lá e para cá.”

Professora: “e você deixa de ser fofoqueiro!”

***Em sala de aula...***

Os alunos estão fazendo exercícios. O aluno A levanta para jogar um papel no lixo, e ao passar pela carteira de B, mexe no lápis e na borracha do colega.

Aluna B: “Professora, o A pegou meu lápis e minha borracha!”

Professora: “Aluno A, quer ficar sem intervalo hoje?”

Nas escolas B e C as regras não são elaboradas em comum acordo, elas são impostas por meio de conversas que visam convencer os alunos a obedecerem as regras, diferente de quando a regra é criada por todos, pois quando há necessidade de socialização, o sujeito tende a construir o respeito mútuo, porque é mais fácil desrespeitar uma regra quando imposta do que a criada pelo grupo.

E para Silva (2015, p. 112)

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.

Outros motivos que levaram a ocorrência do conflito, como, responsabilidade objetiva, agressão física, agressão verbal e exclusão apareceram também em nossas observações. Seguem exemplos abaixo:

**Responsabilidade objetiva:**

***Em sala de aula...***

Os alunos estão fazendo a leitura, e cai o apontador do aluno A no chão. O aluno B, que estava sentado ao lado pega o apontador do chão e devolve para A.

A fica bravo e diz: “Eu não mandei ninguém pegar.”

Professora: “O B fez um favor a você. Você deveria agradecer”.

Observa-se que, muitas vezes, a criança não tem a intenção de criar um conflito, mas após sua atitude o outro encara como uma situação maléfica, causando, assim, um conflito. Nas palavras de Licciardi (2010, p. 38) “A responsabilidade objetiva ou o julgamento das ações do outro baseado na consequência e não na intenção de quem a realiza é concepção presente nesse período”.

Piaget (1932/1994) também explica essa situação quando questiona uma criança, perguntando quem é o mais culpado, a criança que está ajudando sua mãe e quebra dez copos, sem querer, ou quem quebrou um copo, ao desobedecer sua mãe. Logo, a criança dirá que o culpado é quem quebrou os dez copos.

Um outro exemplo é o estudo da mentira, quando Piaget (1932/1994) perguntou a uma criança o que é mais grave, mentir para um adulto ou mentir para uma criança. A resposta foi mentir para um adulto. Além da fase da heteronomia em que a criança se encontra, fica evidente a existência do respeito unilateral e do realismo moral. Isso acontece porque as crianças não levam em consideração a intenção do outro. O julgamento fica baseado apenas nas consequências e no que é observável.

Uma outra observação foi em relação a agressão, tanto física com verbal. Os exemplos estão escritos abaixo:

**Agressão Física**

***Na hora da saída...***

Os alunos A e B estavam brincando de puxar a mochila um do outro. Até que a mochila de B quebrou. B começa a chorar. O aluno C, que não estava brincando, viu e começa a brigar de tapa com A, a fim de defender o amigo B.

### **Agressão verbal**

#### ***Durante a aula de educação física...***

Os alunos estão fazendo exercício, até que o aluno A começa a fazer brincadeiras fora de hora. Então, o aluno B se irrita e começa a xingar A. O professor intervém e o conflito termina.

Oliveira (2015, p. 66), chama atenção aos resultados das pesquisas que apontam a agressão como forma de como os conflitos são resolvidos, isto é, é usado mais a agressão do que o diálogo como estratégias de resolução.

Portanto, tendo a agressão, tanto verbal quanto física, como forma de resolução de conflitos, a submissão torna-se também uma característica relevante.

Outros pesquisadores, (CARINA, 2009; CARINA; MANTOVANI DE ASSIS, 2011; LEME, 2004a e 2006; VICENTIN, 2009a e 2009b), comprovam a necessidade de um trabalho dentro da escola voltado para as resoluções de conflitos mais assertivos e eficazes. Uma vez que, a estratégia mais comum, vista em ambiente coercitivo, está sendo a submissão ao outro e agressão.

### **Exclusão**

#### ***Durante o intervalo....***

Quatro meninas estão juntas e escolhendo lugar para comerem o lanche.

Encontram um banco e a aluna A diz para a colega B:

Aluna A: “Não cabe você aqui, pode ir lanchar em outro lugar”.

Aluna B chama pela inspetora.

Inspetora: “Pode parar, podem lanchar todas juntas!”.

Na faixa etária de crianças de 6 e 7 anos, foi visto que as elas sentem dificuldades em lidar com seus desejos, perspectivas diferentes das suas e desejos alheios. Além do mais, observa-se a tentativa de querer controlar o outro, levando-o, assim, a fazer o que deseja. Nas palavras de Licciardi (2010, p. 116), “conforme a criança vai crescendo, ela compreende cada vez mais que as pessoas têm desejos

diferentes, e, na medida em que os desejos são vistos como diferenciados, é preciso conseguir o ‘controle do outro’”.

### 5.3 Observação: Estratégias de resolução pelas crianças

Consideramos estratégia a capacidade de decisão, isto é, decisões escolhidas pelos sujeitos para restabelecer o equilíbrio na relação (LICCIARDI, 2010). Em vista disto, Leme (2009), escreve que a submissão e a coação são formas de resolução de conflitos muito comuns. Porém, outras alternativas como a negociação, o diálogo e a conciliação são caminhos que levam a contemplar os direitos e objetivos de todos.

Foi observado que na escola A, quando os alunos procuram pela ajuda, a educadora intervém com a intenção de fazer com que o aluno reflita sobre a situação e juntos cheguem a uma solução. Como já escrito acima, a escola A foi o lugar onde encontramos mais situações conflituosas e a provocação foi um motivo bastante saliente neste ambiente. Por isso, muitas vezes escutava a professora falar para a classe: *“Precisamos controlar nosso corpo”, “Analisem o comportamento de vocês”*. Essas falas, tinham como objetivo fazer com que as crianças parassem de ficar levantando em momentos inoportunos ou mesmo mexer com o colega, afim de iniciar uma conversa durante a explicação. Ao pedir para as crianças controlarem seus corpos a educadora procurava ter a atenção dos alunos para aula. Um exemplo dessa situação foi a fala da professora, após pedir muita atenção para sala, no início do ano letivo:

Há hora para brincadeiras. No primeiro ano, é um pouco menor o tempo de brincar, teremos mais que trabalhar.

Em outros momentos, a professora acendia e apagava a luz com o objetivo de chamar a atenção de seus alunos.

Sobre a vivência e conflitos no primeiro ano, Borges e Marturano (2009, p.24) explicam que “para crianças que estão iniciando o ensino fundamental, conflitos com os colegas estão entre as mais potentes fontes de estresse diário”.

Outras observações importantes na escola A, foi o modo como as educadoras falavam com seus alunos. Um exemplo foi escrito abaixo:



Um aluno não parava de balançar (fazia da cadeira uma gangorra) sua cadeira, sendo assim, fazia com que os colegas perdessem a concentração na aula.

A professora, então, para de explicar e o questiona: - *“O que pode acontecer se sua cadeira cair no pé de seu amigo?”*

O aluno sem graça, disse que poderia machuca-lo. Após isso, parou de balançar a cadeira e voltou a atenção à aula.

Um outro exemplo de situação, observado na escola A e observado a fala da professora, foi quando os alunos A e B estavam brincando e A empurra B. B emburrado procura pela professora.

Aluno B: “Prô, o A me empurrou.

Aluno A: Foi sem querer, por causa da brincadeira.

Professora: E como é essa brincadeira?

Aluno A: Ele passou e me assustou. Eu assustei e levantei a mão.

Professora: Aluno B, você entendeu o que aconteceu? Vamos pensar: Essa brincadeira de assustar é para fazer na aula, ao voltar para o seu lugar? Foi uma ação, após a reação. Isso é uma boa brincadeira?

Aluno B: Ele não assustou. Ele já tinha escutado meus passos.

Professora: Você tem certeza que ele ouviu? É bacana fazer esse tipo de brincadeira? Pense se isso é necessário.

Aluno B: (Insiste em falar...)

Professora: Eu sinto que vocês precisam ainda conversar, mas agora preciso voltar para aula. Voltaremos a conversar.

Outra situação de conflito foi observada na biblioteca.

O aluno A procura pela professora dizendo que o colega B deu-lhe uma cotovelada. B explica que tinha tropeçado e que tinha sido sem querer.

A professora intervém.

Professora: Aluno B, você entendeu o que aconteceu? O que você fez?

Aluno B: eu tropecei e dei uma cotovelada.

Professora: Você gostaria que todas as vezes que alguém tropeçasse, você ganhasse uma cotovelada? Você acha que iria doer? Como você iria se sentir?

Aluno B, abaixa a cabeça e sai.

Ao compararmos situações desse tipo com os estudos de Selman (1980), notamos que as crianças se encontram no nível 0, no qual a resolução é vista como algo físico e a amizade é algo momentâneo. Já quando se compara com Deluty (1979) e Vicentin (2012), com o auxílio da professora, os alunos procuravam se entender de forma assertiva, pois usam a reflexão e o diálogo como instrumentos para restabelecer o equilíbrio.

Diferente da escola B, no qual a professora usa outros tipos de palavras e expressões para auxiliar seus alunos a resolverem os seus conflitos. Além do que a ameaça é usada frequentemente, afim de fazer com que as crianças tenham um melhor comportamento em sala de aula. Um exemplo disso é “*Quem não ficar em silêncio, será anotado*”, outra situação foi no ensaio do dia das mães em que a professora usa da linguagem valorativa para com seus alunos:

Professora: Eu quero parabenizar os alunos A, B e C, pois estão afiados. Faltam os alunos D, E e F ensaiar mais.

De acordo com Wrege e colegas (2014) ao usar a linguagem valorativa as crianças levam muito a sério o que as pessoas de referência, como o professor, diz. E que a maneira como o educar se comunica com a criança mostra como os outros se sentem a respeito dela. Além do mais, esse tipo de linguagem não se refere a ação do aluno e sim a sua personalidade e capacidade.

Outros tipos de fala usada pelas professoras da escola B, com o objetivo de pedir atenção da sala foram:

Quem está falando junto comigo?

Aqui não é feira, falem um de cada vez!

Na escola C, as professoras também usam da ameaça e da autoridade para controlar o comportamento da classe:

Gente, agora é a minha vez de falar!  
 Eu não estou vendo trabalhar, ficará sem intervalo  
 Será que terei que chamar a coordenadora aqui na sala?

A linguagem do professor faz diferença na hora da resolução do conflito, uma vez que a maneira como se age e fala, traz consequências para a reflexão e aprendizagem. Nas palavras de Leme (2009, p360) “[...] é importante que a resolução de conflito seja objeto de atenção, tanto da escola, como da família, para que os jovens aprendam a resolvê-lo de modo pacífico e respeitoso, por meio do diálogo e negociação, preservando o direito de todos”.

Em cada situação conflituosa observada, procuramos agrupar as estratégias encontradas pelos sujeitos por categorias já elaboradas por Licciardi (2010), Oliveira (2015), Silva (2015) e Marques (2015). O quadro é composto pelas características do desenvolvimento com relação à concepção do conflito, a categoria de estratégias relacionado a concepção e desenvolvimento e a última coluna descreve a estratégia e exemplifica (Quadro 8).

Quadro 8 – Categorias das estratégias dos conflitos.

<b>Característica do desenvolvimento</b>	<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
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.	Estratégias físicas e/ou impulsivas (FI)	São ações físicas ou verbais, momentâneas carentes de reflexão, marcadas pela impulsividade. Ex.: insulto (impulsivo), 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	Estratégias unilaterais (UN)	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

<p>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>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.</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 (CO)</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. 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>

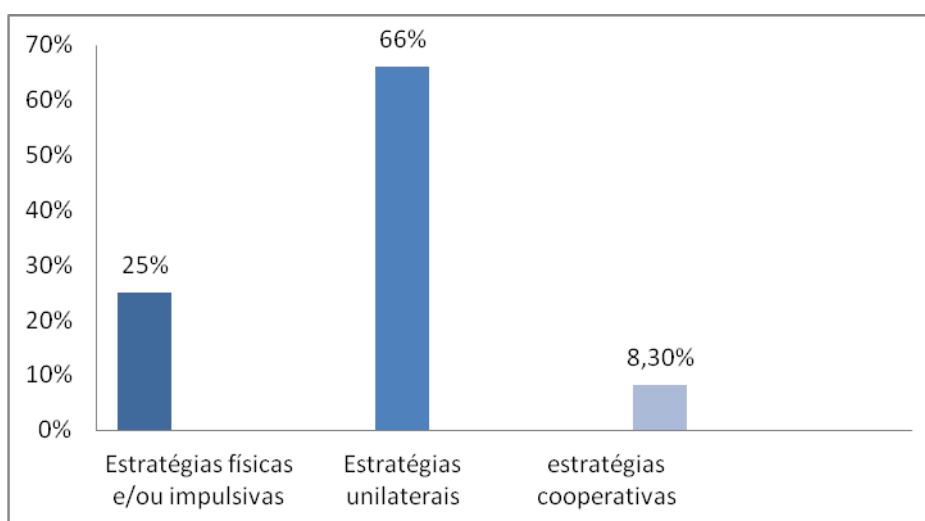
Fonte: VINHA (2014), MARQUES; OLIVEIRA; SILVA (2015).

Marques (2015), afirma que pode ser identificado um nível de evolução nas estratégias empregadas pelos sujeitos. A justificativa é que a estratégia esta diretamente relacionada com o desenvolvimento. Os adolescentes e adultos, diferente das crianças, empregam estratégias elementares, mesmo podendo ser mais evoluídas, de acordo com o seu desenvolvimento. Sendo assim, as três

categorias, apresentam uma limitação na coordenação e tomada de perspectiva, pois expressam uma condição de busca de satisfação dos próprios interesses. Nas palavras da autora, “[...] 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” (MARQUES, 2015, p. 140).

Comparando as três estratégias, temos que a estratégia do tipo cooperação é a mais evoluída quando comparada com as outras duas, uma vez que, tem como instrumento de estratégia o diálogo. O sujeito tenta convencer o outro a aceitar seus desejos, por meio de argumentos, na tentativa de modificar seus sentimentos e interesses. Diferente da estratégia do tipo físicas/impulsivas que tem como característica a falta de controle de seus impulsos, uma dificuldade maior de se expressar e demonstrar seus desejos, pois não há reflexão sobre a situação. E por último, a do tipo unilateral, na qual há um pouco mais de controle de impulso, mas que ainda há dificuldade de reconhecer o desejo alheio.

Figura 5: Porcentagem das estratégias de resolução de conflitos por alunos de 6 a 7 anos.



Fonte: a própria autora.

De um modo geral, a estratégia mais empregada pelos alunos de 6 e 7 anos de idade, participantes da presente pesquisa foi da estratégia unilateral. Comprovando, assim, a dependência ao professor na hora de resolver seus conflitos (Figura 5).

Ao compararmos os resultados de nossa pesquisa com outras, com participantes de idades diferentes dos nossos, temos que a estratégia do tipo unilateral é a maneira mais relevante encontrada entre crianças de 6 e 7 anos

(CASEIRO, 2019), 8 e 9 anos (SILVA, 2015), 11 e 12 anos (MARQUES, 2015) e 13 e 14 anos (OLIVEIRA, 2015). No entanto, na pesquisa de Licciardi (2010) com alunos de 3 a 4 e 5 a 6 anos, a estratégia categorizada como *física e/ou impulsiva*, foi a que mais prevaleceu.

Isso mostra que com o decorrer da idade e desenvolvimento do sujeito as estratégias tendem a evoluir.

Quando analisamos as estratégias por escola, temos que (Tabela 3):

Tabela 3: Categorias das estratégias por escola dos alunos de 6 e 7 anos.

Estratégias	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	F	%	f	%	f	%	F	%
<b>Física e/ou impulsiva</b>	13	26,5	4	22,2	4	23,5	21	25,0
<b>Unilateral</b>	29	59,1	14	77,7	13	76,4	56	66,6
<b>Cooperativa</b>	7	14,2	0	0,0	0	0,0	7	8,3
<b>Total</b>	49	99,8	18	99,9	17	99,6	84	100,0

Fonte: a própria autora.

Observamos que na escola A, a estratégia do tipo cooperação apareceu em apenas 14,2% dos conflitos observados. Diferente das outras duas escolas onde esse tipo de estratégia não foi empregada durante as observações. Em contrapartida, em todas as escolas, a categoria do tipo unilateral foi a mais utilizada, situações do tipo: disputa verbal, terceirização do conflito, ignorar o conflito, acusação, delação ou mesmo obediência submissa, foram observadas.

Exemplos de situações em que os alunos usam estratégias do tipo unilateral, estão descritas abaixo:

**Em sala de aula:**

O aluno A senta próximo da carteira do aluno B.

A vira para traz e fica derrubando o estojo de B.

B pede para A parar. Mas A continua.

Aluno B: *“Professora o aluno A não para de ficar derrubando meu estojo!”*

**No intervalo:**

Os alunos saem para o lanche. Aluna A senta para lanche com suas amigas e a Aluna B diz que não é para A sentar ali. A sai de perto das colegas e procura pela inspetora:

Aluna A: Tia, as meninas não querem que eu “tomo” lanche com elas.

**Na roda:**

O aluno A espeta o aluno B com o lápis.

Aluno B: “ô prô, o A me espetou...”

Outro modo muito frequente é a submissão. Del Prette e Del Prette (2005), afirmam que quando o sujeito age, de forma submissa, este não foi treinando para lidar com situações de conflitos, pois desta maneira não existe a chance de errar, uma vez que não prejudica a si mesmo e ao outro. Leme (2009) também explica o motivo pelo qual a maioria dos sujeitos escolhem a submissão como estratégia de resolução de conflito:

A submissão ao outro é a forma mais comum de lidar com o conflito, variando, porém, de acordo com o grau de proximidade de quem está envolvido no conflito, com o gênero, com o nível socioeconômico, e com o tipo de problema envolvido. Nos que envolvem um direito inquestionável do outro, como o de propriedade sobre um objeto a reação da grande maioria é não reagir. (LEME 2009, p. 362),

Desta maneira, apresentaremos algumas observações, as quais descrevem as situações.

**Em sala**

O aluno A levanta da sua carteira e vai até a carteira de B, dá-lhe um chute e volta para o seu lugar. Aluno B nada faz.

**Em sala**

O aluno A joga uma bola de papel em B. O aluno B olha para A, continua fazendo sua atividade e nada faz. O aluno A joga papel outra vez. A professora vê a situação e intervém.

A estratégia da categoria cooperativa pôde ser vista apenas na escola A.

**Em sala:**

O aluno A ficava batendo seu lápis no lápis de B, a fim de atrapalhá-lo.

Aluna B: “oh A, você está me atrapalhando, para de fazer isso, por favor”.

O aluno A para. E volta a fazer sua atividade.

#### ***Na hora da leitura***

O aluno A quis o mesmo livro que B estava lendo. B então respondeu:

Aluno B: “Podemos ler juntos. Uma página cada um.”

O aluno A aceitou. E resolveram o conflito.

Sendo assim, confrontar uma situação, a fim de expor seus desejos e sentimentos, traz benefícios para ambas as partes, uma vez que, baseado na orientação construtivista, a ênfase da educação está baseada no processo de resolução de conflito.

#### **5.4 Entrevistas**

Já descrevemos na parte do Método como foram realizadas as entrevistas. Apresentamos às crianças duas histórias hipotéticas, a fim de investigar o que os personagens devem fazer e o que fariam no lugar de cada um. Infelizmente, não conseguimos fazer as entrevistas com todas as crianças. Foram, no total, 24 entrevistas, sendo 8 alunos de cada escola (4 meninos e 4 meninas), e estas foram escolhidas por meio de sorteio.

Cabe destacar que as histórias hipotéticas foram criadas baseadas em conflitos já encontrados na literatura, sendo uma história de provocação e outra de disputa.

As entrevistas aconteceram em lugares isolados onde ficaram apenas o entrevistado e a entrevistadora. Com isso, para não criar um ambiente indesejável, apresentamos também desenhos que ilustram a situação apresentada, com o objetivo de ampliar a compreensão das crianças para com o contexto.

Apresentaremos os resultados no geral e também por escola. A primeira história apresentada foi do tipo provocação. A história acontece em sala de aula, durante uma atividade e conta com a presença da professora.

Após análise dos dados, ficou claro que os alunos compreenderam a história, pois eles a recontavam. E ao perguntar “*o que o personagem estava sentindo ao ser cutucado*”, através das respostas foi possível entender que os entrevistados perceberam o sentimento dos personagens (Quadro 9).



Quadro 9 - Respostas de alguns alunos quanto ao sentimento.

*Ela se sentia mal, porque ela estava prestando atenção numa coisa e ela não conseguia.*

*Eu acho que isso não é legal. Porque se ficar cutucando, ele não será mais meu amigo.*

*Ele se sente magoado, porque não está gostando disso.*

*Ela se sentia ruim, porque é chato ser cutucada.*

*Se sentia mal, porque isso irrita.*

Fonte: a própria autora

Por outro lado, quando analisamos as respostas sobre o questionamento: “*Acontece esse tipo de coisa na sua classe?*”, dos 24 alunos entrevistados, 54,16% disseram que esse tipo de situação acontece na sala de aula, enquanto 45,83% disseram que não.

Quanto à análise dos dados à pergunta: “*O que o personagem deve fazer?*”, conseguimos encontrar duas respostas: chamar a professora para resolver o conflito ou conversar com o colega (Tabela 4). Nota-se que na escola A os alunos têm a percepção que conversar com o colega é melhor do que chamar a professora, diferente das escolas B e C.

Tabela 4 – Frequência absoluta das respostas para a questão “*O que o personagem deve fazer?*”

	Chamar a professora	Conversar com o colega
<b>Escola A</b>	1	7
<b>Escola B</b>	7	1
<b>Escola C</b>	7	1
<b>Total</b>	15	9

Fonte: a própria autora.

E ao perguntarmos o que a professora deve fazer, as respostas predominantes foram “Trocar de lugar” e “Levar para diretoria” (Tabela 5).

Tabela 5: Frequência absoluta das respostas para a questão “*O que a professora deve fazer?*”

<b>“O que a professora deve fazer?”</b>		<b>F</b>
<b>Ficar brava com o aluno</b>		2
<b>Conversar com o aluno</b>		2
<b>Trocar de lugar</b>		4
<b>Deixar sem recreio / castigo</b>		3
<b>Levar para diretora</b>		4
	<b>Total</b>	15

Fonte: a própria autora.

Algumas entrevistas foram escritas abaixo:

- *Por que Carol fazia isso?*

*Carol ficava cutucando a Maria porque ela queria que a Maria guardasse o segredo dela.*

- *O que Maria deve fazer? Por quê?*

*Maria deve falar para professora. Porque ela não parava. A professora deve conversar com ela. Conversando juntas, e elas contam o que aconteceu, pedir desculpas*

- *Como Maria estava se sentindo quando Carol a cutucava?*

*Maria se sente triste, porque ela fica atrapalhando.*

- *Acontece esse tipo de coisa na sua classe?*

*Com certeza não acontece na minha sala. Mas às vezes eles atrapalham*

- *O que você acha disso?*

*Não é uma situação legal.*

- *Como você resolveria este problema?*

*Resolveria conversando, às vezes chamaria a professora.*

Percebe-se que nessa entrevista a aluna entende que cutucar a colega durante a aula atrapalha, e que primeiro a personagem deve dizer para parar, se caso a outra continuar atrapalhando, pedir auxílio à professora, que no caso deve conversar e entender os dois pontos de vista.

- *Por que Carol fazia isso?*

*Carol ficava cutucando a Maria porque... não sei... ela queria brincar com a Maria.*

- *O que Maria deve fazer? Por quê?*

*Maria deve falar para a professora, por causa que aí a professora resolve.*

*A professora deveria resolver falando com a Maria.*

- *Como Maria estava se sentindo quando Carol a cutucava?*

*Maria se sente mal, por causa que ela não estava conseguindo fazer a tarefa.*

- *Acontece esse tipo de coisa na sua classe?*

*As vezes acontece na escola. Ou a gente fala por a gente mesmo, às vezes chama a professora.*

- *O que você acha disso?*

*Uma situação chata.*

- *Como você resolveria este problema?*

*Resolveria falando para a Maria parar de cutucar porque está atrapalhando.*

A entrevista acima é de uma aluna que estuda na escola A, entende-se que os alunos são estimulados a falar por eles mesmos, antes mesmo de pedir o auxílio à professora.

- *Por que Pedro fazia isso?*

*Um não foi proativo, o outro foi. Para agitar ele, um cutucava o outro.*

- *O que João deve fazer? Por quê?*

*O João tem que contar para professora: professora ele não para de me cutucar. E a professora tem que deixar ele de castigo ou sem recreio.*

- *Como João estava se sentindo quando Pedro o cutucava?*

*Ele se sente triste, porque está atrapalhando o amigo.*

- *Acontece esse tipo de coisa na sua classe?*

*Nunca aconteceu isso na minha sala.*

- *O que você acha disso?*

*Uma situação chata.*

- *Como você resolveria este problema?*

*Ele resolveria o problema contando para a professora. E esperaria que a professora deixasse ele sem recreio e de castigo*

Nessa entrevista, o aluno sugere que a professora deve logo deixar o colega que está cutucando o outro sem intervalo. Além de que, o aluno é da escola B, na qual se usa o método “O líder em mim” como já descrevemos, e a proatividade faz parte dos ensinamentos.

- *Por que Pedro fazia isso?*

*Porque ele queria conversar.*

- O que João deve fazer? Por quê?

*O João deve falar para diretora e a diretora deve falar para ele parar ou ele vai assinar o livro preto.*

- Como João estava se sentindo quando Pedro o cutucava?

*Ele se sente magoado, porque já pediu para parar e ele não parou. Ele não gostou. Então ele ficou magoado.*

- Acontece esse tipo de coisa na sua classe?

*Acontece muito na sala de aula dele. Com o Gabriel e o Felipe. É resolvido falando para a professora e se não resolver falar para a diretora.*

- O que você acha disso?

*Não é legal.*

- Como você resolveria este problema?

*Eu resolveria falando: gente para, porque um está atrapalhando o outro.*

Neste exemplo, percebe-se que o aluno usa a diretora como algo superior a professora, sendo assim, ela é o ser supremo, capaz de resolver tudo.

Já nas análises do conflito 2, do tipo disputa de objeto, os alunos estão na biblioteca e um quer o mesmo livro que o outro. Nota-se que a figura da professora não aparece na história.

Para análise usamos o personagem que está lendo o livro e a opinião da própria entrevistadora. Analisamos “O que o personagem que está lendo o livro deve fazer” e “Como você resolveria o conflito” (Tabelas 6 e 7).

Tabela 6 – Frequência absoluta das respostas para a questão “O que o personagem que está lendo o livro deve fazer?”

	Ler juntas	Pegar outro livro	Chamar a professora	Terminar de ler o livro e emprestar	Dar o livro para colega
Escola A	2	4	1	1	0
Escola B	2	1	2	2	1
Escola C	2	1	1	2	2
<b>Total</b>	6	6	4	5	3

Fonte: a própria autora.

Tabela 7 – Frequência absoluta das respostas para a questão “Como você resolveria o conflito?”

	Ler juntas	Pegar outro livro	Chamar a professora	Terminar de ler e depois emprestar	Dar o livro para o colega
<b>Escola A</b>	2	2	0	3	1
<b>Escola B</b>	1	4	1	2	0
<b>Escola C</b>	4	2	0	1	1
<b>Total</b>	7	8	1	6	2

Fonte: a própria autora.

Observa-se que não há muita diferença entre as respostas para as duas perguntas. No entanto, ainda assim os alunos entendem que a professora é um ser superior, podendo resolver os conflitos. E ações submissas são também uma maneira de respostas dos alunos de primeiro ano do Ensino Fundamental I.

#### Exemplos das falas das entrevistas:

- Por que Júlia quis ler o mesmo livro?

*Julia quis ler o mesmo livro porque ela achava que estava divertido.*

- O que Júlia deve fazer? Por quê?

*Ler junto.*

- O que Carol deve fazer? Por quê?

*A Carol poderia emprestar o livro e as duas ficavam lendo.*

- Como Carol estava se sentindo quando Júlia quis o livro dela?

*A Carol estava se sentindo mal, porque ninguém consegue ler com uma pessoa falando na sua cabeça.*

- Acontece esse tipo de coisa na sua classe?

*Acontece, uma fica lendo e a outra falando, falando.*

- O que você acha disso?

*Isso é muito chato, porque a pessoa não consegue ler.*

- Como você resolveria este problema?

*Eu resolveria assim: alguém lia e alguém ficava vendo as imagens.*

- Por que Júlia quis ler o mesmo livro?

*Quis o mesmo livro porque achava legal.*

- O que Júlia deve fazer? Por quê?

*A Julia deve pedir por favor.*

- O que Carol deve fazer? Por quê?

*A Carol deveria dividir o livro, porque é importante.*

- Como Carol estava se sentindo quando Júlia quis o livro dela?

*A Carol estava se sentindo brava porque a Julia queria o mesmo livro.*

- Acontece esse tipo de coisa na sua classe?

*Não acontece isso na minha sala.*

- O que você acha disso?

*É chato. .*

- Como você resolveria este problema?

*Não sei como resolveria esse problema. Eu iria dividir, o porquê não sei.*

- Por que João quis ler o mesmo livro?

*João quis ler o mesmo livro que o Pedro porque é legal.*

- O que João deve fazer? Por quê?

*João deve procurar outro livro.*

- O que Pedro deve fazer? Por quê?

*Pedro tinha que falar para professora e a professora deve mandar ele para diretoria. A diretora deve falar para ele pegar outro livro e não fazer mais isso.*

- Como Pedro estava se sentindo quando João quis o livro dela?

*Ele deve estar se sentindo triste porque ele quer ler o mesmo livro que ele*

- Acontece esse tipo de coisa na sua classe?

*Não.*

- O que você acha disso?

*É uma situação não legal.*

- Como você resolveria este problema?

*Eu resolveria esse problema falando para a professora e falando para a diretora.*

- Por que João quis ler o mesmo livro?

*João quis o mesmo livro do Pedro porque são amigos*

- O que João deve fazer? Por quê?

*João deve pegar outro livro.*

- O que Pedro deve fazer? Por quê?

*Se tiver o mesmo livro, ai ele daria para o outro pegar, mas não tinha.*

- Como Pedro estava se sentindo quando João quis o livro dela?

*Então... Pedro sente triste, porque ele queria levar o mesmo livro que o João*

- Acontece esse tipo de coisa na sua classe?

*Algumas vezes isso aconteceu na sala. Foi resolvido pegando outro livro*

- O que você acha disso?

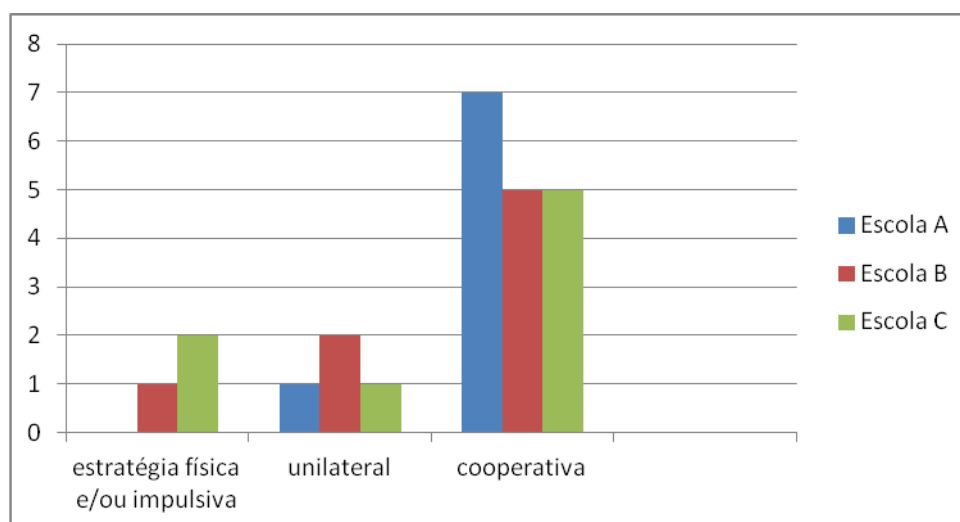
*Não é uma situação legal.*

- Como você resolveria este problema?

*Se eu fosse Pedro ele ia deixar o João ler o livro, porque assim João seria meu amigo.*

Analisando os resultados com as categorias estratégia: física e/ou impulsiva, unilateral e cooperativa, apresentadas na seção 5.3, temos que:

Figura 6: Resultado das estratégias empregadas pelos alunos através da entrevista.



Fonte: a autora.

É visto que a percepção dos alunos da escola A, maneiras de resolver conflitos do tipo física e/ou impulsiva não apareceu. Já os alunos da escola B, colocam que a estratégia do tipo unilateral pode ainda ser uma maneira fácil de resolver o problema, como por exemplo, pedir a ajuda da professora. No entanto, a estratégia do tipo cooperativa apareceu nas percepções dos alunos das três escolas. Com isso, é compreendido que os alunos entendem que há ideias e desejos diferentes do seu, e que, interesses podem ser mudados, em ambas as partes. Além do mais, não basta o outro apenas mudar a opinião do outro, mas sim fazer com que ele ache boa a nova conclusão do conflito. 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 (SILVA, 2015).

Vale ressaltar que ao compararmos os resultados das estratégias observadas com as respostas dos alunos nas entrevistas, obtivemos resultados diferentes. Nas entrevistas, a estratégia cooperativa apareceu como a resposta mais relevante entre as crianças das três escolas, o que nas observações foram observadas apenas 8,30% e apenas na escola A. A estratégia do tipo unilateral prevaleceu nas observações o que nas entrevistas apareceu em apenas duas respostas da escola B e em uma resposta nas escolas A e C. E por fim, a estratégia do tipo física e/ou impulsiva apareceu em apenas duas respostas da escola C e uma resposta na escola B.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há convivência sem conflitos. Há divergência de opiniões. Diversidade de desejos, interesses e querer. Muitas vezes, eu ansiava, na docência, pelo silêncio contínuo em sala de aula e torcia para que não houvesse desentendimentos, entendendo que, assim, eu estaria, na função como educadora, trabalhando da melhor maneira. Enganei-me! Com mais experiência e com mais propriedade teórica e vivência, compreendi que é se expressando, dialogando e compreendendo o ponto de vista alheio que há desenvolvimento social e afetivo, e que, conflito não deve ser evitado, mas sim, vivido. No entanto, atualmente as pesquisas apontam que quando o assunto é conflito são postas duas alternativas de resolução: ignorá-lo ou vivê-lo superficialmente, como infelizmente é visto nas escolas. Sendo assim, as consequências não positivas serão notadas futuramente.

Estudiosos em Psicologia moral, como Vinha (2000), Tognetta (2009), Licciardi *et al.* (2011) afirmam que os conflitos devem ser vistos como situações positivas e necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, uma vez que dá a elas a oportunidade de aprenderem sobre si, sobre os outros, sobre as normas sociais, além de influenciar na construção de valores e princípios.

Em ambientes onde diversas pessoas interagem, deparamo-nos com diferentes valores, opiniões e diferentes formas de ver o mundo, formas capazes de ocasionar conflitos. Assim, a escola configura-se como um ambiente capaz de explorar a diversidade, estimulando para que os impasses e divergências possam ser encarados como oportunidades de crescimento para os envolvidos.

A presente pesquisa procurou observar e identificar quais as causas e estratégias de conflitos mais relevantes entre crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental I, de três escolas particulares, além de categorizar esses conflitos baseados em pesquisas já existentes na literatura, porém com participantes de idades diferentes. E em vista disso, pesquisamos o que essas crianças pensam perante esses conflitos por meio de entrevistas.

Perante nossos questionamentos iniciais, verificamos nos resultados que entre os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I, os conflitos mais frequentes foram disputa, provocação e delação, sendo que, ao compararmos os resultados desta pesquisa com outras, notamos que a provocação tende a aumentar conforme a idade, e além disso esta pode ser vista como uma causa, mas também

como uma estratégia, diferentemente da disputa por objeto e da delação, nas quais a tendência é a diminuição com a idade, pois as crianças começam a compreender que os objetos têm dono e que colocando o adulto como fonte de regra reforça a heteronomia. No entanto, o que também nos chamou a atenção foram os resultados de nossas observações em relação ao ambiente de cada escola. Em cada espaço, o modo de concepção do conflito variou. Na escola A, a qual apresenta uma linha mais construtivista e tem a perspectiva de que o conflito é algo que traz aprendizagem quando bem trabalhado, foi o local no qual apareceram mais conflitos, isso mostra que é necessário desconfiar de salas quietas e silenciosas, uma vez que os conflitos são inevitáveis em sala de aula, pois é através da interação social que as crianças adquirem novas experiências e aprendem a viver em grupo e a escola é um local muito apropriado para essa vivência (VINHA, 2000).

Para DeVries e Zan (1998, p.17) “o ambiente sociomoral é toda rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança.”

Outra consideração essencial foi que, dependendo do procedimento que os adultos utilizam com as crianças para levá-las a obedecer às normas e regras definidas previamente, pode-se promover mais para o caminho da obediência do que para a construção da autonomia. Portanto, mais uma vez a escola pode interferir na construção de valores pelas crianças e jovens.

Concluimos também que nas escolas B e C os professores tendem a resolver os conflitos para as crianças ao invés de colocá-las a refletir sobre suas atitudes. Além do mais, perante a um conflito as crianças mostraram-se dependentes da ajuda do professor, uma vez que apenas na escola A foi notado que os educadores auxiliam as crianças a expressarem seus sentimentos. Mesmo sendo difícil, muitas vezes os professores insistem aos alunos para mostrar seus desejos, pensamentos e vontades, através do diálogo e reconhecimento de seus erros após uma consciência de sua atitude perante ao outro. Na escola A, o educador convida o aluno a se retirar da sala e conversar com calma.

Não foi observado a participação da sala toda para resolução de um conflito, como uma discussão geral ou mesmo assembleia de classe.

E quanto às entrevistas, as crianças que convivem em ambiente onde a interação social e o trabalho de equipe são aspectos valorizados apresentaram uma facilidade maior para expressarem seus sentimentos através do diálogo quando da resolução de conflitos.

Isso mostra que as atitudes dos educadores mediante as relações interpessoais e os conflitos estabelecidos no ambiente escolar, de modo geral, influenciam de forma significativa a formação de um ambiente mais cooperativo ou coercitivo. Se o educador se utiliza de relações de medo e coação com seus alunos, contribuirá para a formação de um ambiente opressivo e indivíduos passivos e conformistas. Porém, em um ambiente onde o autoritarismo do adulto tende a ser minimizado, e as relações são pautadas na cooperação e no respeito mútuo, as crianças passarão a levar em consideração os sentimentos e pontos de vista do outro, tornando-se indivíduos mais justos e respeitosos, capazes de regular seu comportamento.

Dessa forma, a escola precisa estar atenta à qualidade das relações que promove, incentivando a educação sociomoral como processo educacional, desprendendo-se de ideais apenas conteúdistas e passando a conceber os conflitos como oportunidade para se trabalhar valores. Os pequenos conflitos e desavenças são capazes de permitir meios de resolução que podem levar a um convívio mais saudável, favorecendo a construção de nossas relações sociais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. **Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar**: um estudo piagetiano. 2015 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campinas, 2015.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

CARÁCIO, F. **Concepções de professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

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

DEVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, [1998] 2007.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

KAWASHIMA, R. A.; MARTINS, R. A. The Absence of Generosity and Obedience to Authority: Judgments of Teachers and Students From Kindergarten. **Paidéia**, USP Ribeirão Preto, v.25, p.115 - 123, 2015.

LA TAILLE, Y.; M. S. S. MENIN (org.). **Crise de valores ou valores em crise**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-24.

LA TAILLE, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2003.

LEME, M. I. S.; CARVALHO, A. M. Resolução de conflitos por pré-adolescentes e a opinião dos pais e professores. **Boletim de Psicologia**, v. LXIV, n. 141, p. 195-212, 2014.

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, 2004.

LEME, M. I. S. **Opiniões e resoluções de conflitos por pré-adolescentes**. v. 20. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

LICCIARDI, L. M. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARQUES, C. A. E. **Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações**. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do autor, 2007/2011.

MENIN, M. S. de S.; TAVARES, M. R.; MARQUES, C. A. E. **Valores Sociomorais**. Americana: Adonis, 2017.

OLIVEIRA, F. C. **Relações entre desenvolvimento moral, percepção da manifestação de condutas agressivas e estilos de resoluções de conflitos em crianças e adolescentes**. 2012. Tese (Mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília-SP, 2012.

PIAGET, J. Desenvolvimento Moral. *In*: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, [1932] 1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998a.

PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

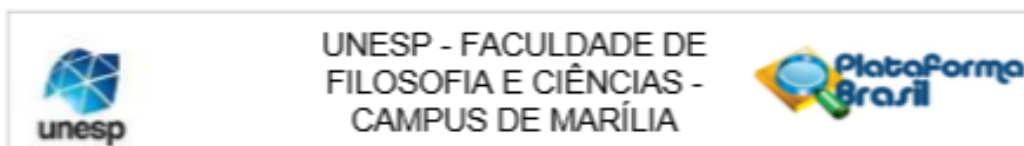
SELMAN, R. L. **The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses**. New York: Academic Press, 1980.

SILVA, L. M. F. **Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações**. 2015. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

- TAVARES, M. R. *et al.* Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. *Cad. Pesqui.* [online], v.46, n.159, 2016.
- TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n.1, p. 49-66, 2006.
- TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. (org.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade? contribuição da psicologia.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- VASCONCELLOS, M. S. Disciplina e indisciplina como representações de professores na educação contemporânea. *In*: BARBOSA, R. L. **Formação de Educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Ed. da Unesp, 2003. p.465 - 479.
- VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes.** 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96–127, 2016.
- VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. diálogo Educ.**, Curitiba, v.9, n.28, p.525-540, set./dez. 2009.
- VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

**ANEXOS**

## ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



Continuação do Parecer: 2.171.045

projeto, carta de autorização das três escolas nas quais o projeto será desenvolvido e termos de consentimento para alunos e professores que participarão da pesquisa.

### Recomendações:

Não há.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos apresentados, sou favorável à aprovação do Projeto no âmbito do Comitê de Ética e Pesquisa.

### Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 21/08/2017, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 488/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa CONCEPÇÕES DE CONFLITOS POR ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_891250.pdf	08/08/2017 18:10:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/08/2017 18:10:03	STEPHANIE LEE BASILE BARBOZA CASEIRO	Aceito
Outros	Lattes_Raul.pdf	08/05/2017 18:07:31	STEPHANIE LEE BASILE BARBOZA CASEIRO	Aceito
Outros	Lattes_Stephanie.pdf	08/05/2017 18:08:58	STEPHANIE LEE BASILE BARBOZA CASEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_prof.pdf	08/05/2017 18:08:18	STEPHANIE LEE BASILE BARBOZA CASEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alunos.pdf	08/05/2017 18:05:51	STEPHANIE LEE BASILE BARBOZA CASEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e	Carta_Criarte.pdf	08/05/2017 18:05:28	STEPHANIE LEE BASILE BARBOZA	Aceito

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

Município: MARÍLIA

E-mail: cep@marilia.unesp.br





UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 2.171.045

Infraestrutura	Carta_Criarte.pdf	08/05/2017 18:05:28	CASEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_Coopec.pdf	08/05/2017 18:05:03	STEPHANIE LEE BASILE BARBOZA CASEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_Col_S_Jose.pdf	08/05/2017 18:04:40	STEPHANIE LEE BASILE BARBOZA CASEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/05/2017 18:02:22	STEPHANIE LEE BASILE BARBOZA CASEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 13 de Julho de 2017

---

Assinado por:  
SIMONE APARECIDA CAPELLINI  
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
Bairro: Campus Universitário  
UF: SP Município: MARILIA  
Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br

**APÊNDICES****APÊNDICE A - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO****Registro de observações**

Sujeitos e idades:
Descrição do conflito:
Motivo do conflito:
Estratégias empregadas:
Local e horário:
Resultado/observações:

## APÊNDICE B – HISTÓRIAS DAS ENTREVISTAS PARA AS CRIANÇAS

<i>Versão masculina – Ação provocativa</i>
João e Pedro estão na mesma classe e Pedro gosta de sentar sempre próximo a João. Um dia, enquanto a professora explicava a lição, Pedro cutucava João, sem a professora perceber. João fala para ele: “Pare!”. Pedro ri e assim que João volta a prestar atenção ele volta a cutucá-lo.
<i>Versão feminina – Ação provocativa</i>
Maria e Carol estão na mesma classe e Carol gosta de sentar sempre próximo a Maria. Um dia, enquanto a professora explicava a lição, Carol cutucava Maria, sem a professora perceber. Maria fala para ela: “Pare!”. Carol ri e assim que Maria volta a prestar atenção ela volta a cutucá-la.

<b><i>Versão Masculina – Disputa por objeto</i></b>
<i>Era uma vez um menino chamado Pedro que estudava na mesma escola que João e gostava muito de ler. Um dia eles foram a biblioteca da escola junto com sua turma e a professora, pois era dia de trocar os livros. Todas as crianças escolhiam seus livros para levar para casa. O João estava lendo perto de Pedro. João quis ler o mesmo livro de Pedro, mas Pedro não deixou.</i>
<i>Versão feminina – Disputa por objeto</i>
<i>Era uma vez uma menina chamada Julia que estudava na mesma escola que Carol e gostava muito de ler. Um dia elas foram a biblioteca da escola junto com sua turma e a professora, pois era dia de trocar os livros. Todas as crianças escolhiam seus livros para levar para casa. A Julia estava lendo perto de Carol. Julia quis ler o mesmo livro que Carol, mas Carol não deixou.</i>

## APÊNDICE C – QUESTÕES PARA ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS

<i>Versão masculina – Ação provocativa</i>
<p><i>Você entendeu a história? Conte-a para mim</i></p> <p><i>Por que Pedro fazia isso?</i></p> <p><i>O que João deve fazer? Por quê?</i></p> <p><i>Como João estava se sentindo quando Pedro o cutucava?</i></p> <p><i>Acontece esse tipo de coisa na sua classe?</i></p> <p><i>O que você acha disso?</i></p> <p><i>Como você resolveria este problema?</i></p>
<i>Versão feminina – Ação provocativa</i>
<p><i>Você entendeu a história? Conte-a para mim</i></p> <p><i>Por que Carol fazia isso?</i></p> <p><i>O que Maria deve fazer? Por quê?</i></p> <p><i>Como Maria estava se sentindo quando Carol a cutucava?</i></p> <p><i>Acontece esse tipo de coisa na sua classe?</i></p> <p><i>O que você acha disso?</i></p> <p><i>Como você resolveria este problema?</i></p>
<i>Versão Masculina – Disputa por objeto</i>
<p><i>Você entendeu a história? Conte-a para mim</i></p> <p><i>Por que João quis ler o mesmo livro?</i></p> <p><i>O que João deve fazer? Por quê?</i></p> <p><i>O que Pedro deve fazer? Por que?</i></p> <p><i>Como Pedro estava se sentindo quando João quis o livro dele?</i></p> <p><i>Acontece esse tipo de coisa na sua classe?</i></p> <p><i>O que você acha disso?</i></p> <p><i>Como você resolveria este problema?</i></p>
<i>Versão feminina – Disputa por objeto</i>
<p><i>Você entendeu a história? Conte-a para mim</i></p> <p><i>Por que Julia quis ler o mesmo livro?</i></p> <p><i>O que Julia deve fazer? Por quê?</i></p>

*O que Carol deve fazer? Por quê?*

*Como Carol estava se sentindo quando Julia quis o livro dela?*

*Acontece esse tipo de coisa na sua classe?*

*O que você acha disso?*

*Como você resolveria este problema?*

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa: Concepções de conflitos por alunos e professores do Ensino Fundamental I

Sr.(a) Pai ou Responsável,

O Colégio \_\_\_\_\_ e a Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília, preocupados com a questão de como as crianças estão resolvendo seus conflitos vem desenvolvendo estudos visando conhecer as melhores formas de orientar as crianças em relação a este assunto. Para tanto iniciamos uma pesquisa com estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental I, e para a sua realização gostaríamos de contar com a sua colaboração, autorizando que o seu (sua) filho(a) participe de algumas entrevistas.

Para alcançar os objetivos deste estudo o (a) aluno(a) responderá algumas questões que será realizada por meio do diálogo e interpretação de histórias.

Este processo, de coleta de dados e diálogo, é o mais adequado para este tipo de pesquisa, não havendo forma similar para as metas propostas e o risco de desconforto psíquico ou outro dano possível para a sua saúde é mínimo segundo a literatura científica atual. Todas as informações coletadas serão sigilosas, de modo a preservar a privacidade e identidade do(a) participante, e embora saiba da importância dessa participação ele(a) poderá deixar esta intervenção a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo de seus estudos.

Este termo de consentimento é composto de duas vias, uma ficando com o(a) senhor(a) (responsável do aluno entrevistado) e outra para pesquisadora. A pesquisadora responsável é Stephanie Lee Basile Barboza Caseiro, que tem a orientação do professor Raul Aragão Martins, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no curso de Mestrado de Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília. Qualquer dúvida entre em contato conosco, Stephanie Lee Basile Barboza Caseiro ([stephanielee\\_1@hotmail.com](mailto:stephanielee_1@hotmail.com)) (17) 99722-7573), prof. Raul Aragão Martins ([raul@ibilce.unesp.br](mailto:raul@ibilce.unesp.br)) (17) 3221 2317); Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília (14) 3402 1648.

São José do Rio Preto, .... de ..... de 2017.

Stephanie Lee Basile Barboza Caseiro

Eu \_\_\_\_\_, pai ou responsável do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, fui suficientemente informado sobre a pesquisa, tendo ficado claro para mim quais os propósitos, os procedimentos e a garantia de confidencialidade. Ficou claro também que a participação do meu(minha) filho(a) é isenta de despesas e pagamentos. Concordo que ele(ela) voluntariamente participe deste estudo e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização deste, sem penalidades ou prejuízo, assim, como concordo que os resultados desta pesquisa sejam apresentados em Congressos ou Reuniões Científicas e, até mesmo publicados, desde que preservada a identidade do meu(minha) filho(a).

São José do Rio Preto, .... de ..... de 2017

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável  
RG: \_\_\_\_\_