

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

**RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO MORAL, PERCEPÇÃO DA
MANIFESTAÇÃO DE CONDUTAS AGRESSIVAS E ESTILOS DE RESOLUÇÕES
DE CONFLITOS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

DISCENTE: Fabricio Costa de Oliveira
ORIENTADORA: Dra. Alessandra de Moraes Shimizu

MARÍLIA-SP
2012

Fabricio Costa de Oliveira

**RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO MORAL, PERCEPÇÃO DA
MANIFESTAÇÃO DE CONDUTAS AGRESSIVAS E ESTILOS DE RESOLUÇÕES
DE CONFLITOS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

**Dissertação de Mestrado apresentada para
a Banca Examinadora junto ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”**

**Faculdade de Filosofia e Ciências de
Marília-SP.**

**Área 1 – Linha 1: Ensino, Aprendizagem
Escolar e Desenvolvimento Humano.**

**ORIENTADORA: Dra. Alessandra de
Morais Shimizu**

MARÍLIA-SP

2012

Fabricio Costa de Oliveira

**RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO MORAL, PERCEPÇÃO DA
MANIFESTAÇÃO DE CONDUTAS AGRESSIVAS E ESTILOS DE RESOLUÇÕES
DE CONFLITOS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Profª Dr. Alessandra de Morais Shimizu
(FFC – Unesp – Marília)

2º Examinador: _____

Profª Dr. Patricia Unger Raphael Bataglia
(FFC – Unesp – Marília)

3º Examinador: _____

Profª Dr. Rita Melissa Lepre
(FC – Unesp – Bauru)

MARÍLIA-SP

2012

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos profissionais que participaram, bem como a todas as crianças e adolescentes da instituição que realizamos nossa pesquisa. Obrigado pela colaboração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha esposa Patrícia, que me apoiou, participou e sofreu, mas sempre esteve ao meu lado me dando forças.

Ao meu filho Igor, que nasceu no início desta trajetória e que tem hoje dois anos, e minha filha Natália que nasceu exatamente no dia que escrevo este agradecimento.

Aos meus pais, Clementino e Fátima, que sempre incentivaram meus estudos.

À Professora Dr^a. Alessandra de Moraes Shimizu da Unesp de Marília, que acreditou em mim e na minha capacidade, que disponibilizou seu tempo, sua sabedoria e sua compreensão.

Ao Professor Dr. Sebastião Marcos Ribeiro de Carvalho da Unesp de Marília, pela grande ajuda com a análise estatística do presente trabalho.

A Professora Dr^a. Patricia Unger Raphael Bataglia da Unesp de Marília, que participou em vários momentos da construção da pesquisa, principalmente no que se refere ao desenvolvimento moral.

A Professora Dr^a Vanessa Fagionatto Vicentin da Universidade de Franca, que participou da análise dos conflitos interindividuais.

E a todos que contribuíram com a construção deste trabalho.

RESUMO

O referencial teórico utilizado nesta pesquisa foi a teoria piagetiana a respeito do juízo moral, que em uma perspectiva construtivista, aborda a evolução do desenvolvimento moral de acordo com as relações sociais e as interações com o meio. As diferentes formas de resolução de conflitos - agressiva, submissa e assertiva - também foram enfocadas à luz desse referencial, uma vez que estão ligadas às situações de interação; assunto esse em evidência, principalmente, no ambiente educacional, assim como a agressividade, que por suas consequências tem sido alvo de reclamações de pais, professores, escolas e de outras instituições. A hipótese inicial, geradora deste estudo, foi a de que a tendência moral da heteronomia poderia estar relacionada à forma como os conflitos interpessoais são resolvidos, predominando os estilos agressivos, e que estes, por sua vez, poderiam apresentar-se de forma decrescente conforme o aumento da idade, devido ao desenvolvimento da tendência moral da autonomia. A investigação foi realizada com sessenta crianças e adolescentes de uma instituição socioeducativa do interior do Estado de São Paulo, cujo objetivo foi identificar e relacionar as tendências morais, os estilos de resolução de conflitos, apresentados por esse público, e a percepção de educadores no que diz respeito à manifestação de comportamentos agressivos. Os instrumentos de coleta de dados foram a Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola, uma Entrevista Clínica sobre o juízo moral e a adaptação da *Children's Action Tendency Scale – CATS*. Os resultados não confirmaram a suposição inicial de que haveria uma diminuição da manifestação de condutas agressivas conforme o aumento da idade. Além disso, não foram verificadas associações positivas e negativas, respectivamente, entre a manifestação da agressividade e as tendências morais da heteronomia e da autonomia. Por outro lado, os resultados evidenciaram uma relação positiva entre a semiautonomia, o estilo agressivo de resolução de conflitos e a manifestação da agressividade, o que levanta a possibilidade desta ser considerada como uma das únicas estratégias para se posicionar dentro de um ambiente autoritário e coercitivo.

Palavras-Chave: Desenvolvimento moral; Agressividade; Conflitos interpessoais; Ambiente educativo

ABSTRACT

The theoretical framework used in this research was Piaget's theory about moral judgment, in a constructivist perspective, which takes into account the evolution of moral development according to social relations and interactions with the environment. The different forms of conflict resolution - aggressive, submissive and assertive - were also focused in the light of this reference, since they are linked to situations of interaction; matter in evidence, especially in the educational environment, as well as aggressiveness, which by its consequences has been the target of complaints from parents, teachers, schools and other institutions. The initial hypothesis that gave rise to this study, was that the trend of moral heteronomy could be related to how interpersonal conflicts are resolved, predominating the styles aggressive and they, in turn, could be presented in decreasing order as increasing age, due to the development trend of moral autonomy. The study was conducted with sixty children and adolescents from a socio-educational institution inland in São Paulo State, whose goal was to identify and relate the moral tendencies, styles of conflict resolution, submitted by the public, and the perception of educators as regard the manifestation aggressive behavior. The instruments of data collection were a Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola, the Entrevista Clínica about moral judgment and adaptation of the Children's Action Tendency Scale – CATS. The results did not confirm the initial assumption that there would be a decrease in manifestation of aggressive behavior with increasing age. In addition, there were no positive and negative associations, respectively, between the manifestation to aggression and moral tendencies of heteronomy and autonomy. On the other hand, the results showed a positive relationship between semiautonomia and manifestation of aggressiveness which raises the possibility that this be considered as one of the unique strategies to position themselves within an environment authoritarian and coercive.

Keywords: Moral development; Interpersonal conflicts; Aggressiveness; Educative environment

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estágios da prática das regras (PIAGET, 1932/1977).....	23
Quadro 2 – Fases da consciência das regras (PIAGET, 1932/1977).....	24
Quadro 3 – A noção de justiça segundo Piaget (1932/1977).....	29
Quadro 4 – Seleção da amostra da pesquisa.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquematização das tendências de condutas agressivas conforme a idade e segundo a hipótese inicial do autor.....	16
Figura 2 – A prática das regras vista cronologicamente.....	24
Figura 3 – As fases do desenvolvimento moral na consciência das regras.....	25
Figura 4 – A relação entre a prática e a consciência das regras.....	26
Figura 5 - Esquematização da seleção da amostra.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Coeficientes <i>alfa de Cronbach</i> da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (LISBOA; KOLLER, 2001).....	73
Tabela 2 - Concordância entre Educador Social, Coordenador e Educador Físico e a sua consistência interna avaliada por meio do coeficiente de correlação intraclasses.....	74
Tabela 3 - Resultados em valores medianos das percepções em relação aos comportamentos pró-sociais, conforme a faixa etária.....	74
Tabela 4 - Resultados em valores medianos das percepções em relação aos comportamentos agressivos, conforme a faixa etária.....	75
Tabela 5 - Resultados (em mediana) da subescala Pró-social referentes aos diferentes profissionais, segundo a variável gênero.....	76
Tabela 6 - Resultados (em mediana) da subescala Agressivo Total referentes aos diferentes profissionais, segundo a variável gênero.....	77
Tabela 7 – Ordem dos cem indivíduos de acordo com a pontuação nos comportamentos agressivos.....	79
Tabela 8 - Concordância entre a educadora social, coordenadora e educadora física e a sua consistência interna avaliada por meio do coeficiente de correlação intraclasses.....	83
Tabela 9 - Resultados em valores medianos das percepções em relação aos comportamentos agressivos, conforme a faixa etária	83

Tabela 10 - Resultados em valores medianos das percepções em relação aos comportamentos agressivos, conforme o gênero.....	84
Tabela 11 - Resultados em valores medianos das tendências morais	86
Tabela 12 - Resultados em valores medianos das tendências morais, conforme a faixa etária.....	88
Tabela 13 - Resultados em valores medianos das tendências morais, conforme o gênero.....	96
Tabela 14 - Resultados em valores medianos dos estilos de resolução de conflitos.....	97
Tabela 15 - Resultados em valores medianos dos estilos de conflito, conforme a faixa etária.....	105
Tabela 16 - Resultados em valores medianos dos estilos, conforme o gênero	106
Tabela 17 – Correlação geral entre o juízo moral e os estilos de resolução de conflitos interindividuais.....	110
Tabela 18 – Correlação geral entre o juízo moral e a escala de percepção da agressividade.....	112
Tabela 19 – Correlação geral entre os estilos de resolução de conflitos e a escala de percepção da agressividade.....	113
Tabela 20 – Correlação entre o juízo moral e a escala de percepção da agressividade conforme a faixa etária de 13 a 17 anos.....	115
Tabela 21 – Correlação entre os estilos de resolução de conflitos e a escala de percepção da agressividade conforme a faixa etária de 7 a 10 anos	116
Tabela 22 – Correlação entre os estilos de resolução de conflitos e a escala de percepção da agressividade conforme a faixa etária de 13 a 17 anos.....	117
Tabela 23 – Correlação entre o juízo moral e os estilos de resolução de conflitos nas meninas.....	118
Tabela 24 – Correlação entre o juízo moral e os estilos de resolução de conflitos nos meninos.....	119
Tabela 25 – Correlação entre o juízo moral e a escala de percepção da agressividade nos meninos.....	120
Tabela 26 – Correlação entre os estilos de resolução de conflitos e a escala de percepção da agressividade nas meninas.....	120

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 O DESENVOLVIMENTO MORAL.....	19
2.2 OS CONFLITOS INTERPESSOAIS E OS ESTILOS DE RESOLUÇÃO	33
2.3 AGRESSIVIDADE.....	45
3 MATERIAIS E MÉTODOS.....	54
3.1 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	54
3.2 ASPECTOS ÉTICOS.....	54
3.3 INSTRUMENTOS.....	55
3.3.1 ESCALA DE PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS DE CRIANÇAS NA ESCOLA.....	55
3.3.2 ENTREVISTA CLÍNICA.....	57
3.3.3 CHILDREN’S ACTION TENDENCY SCALE-CATS (DELUTY, 1981, <i>apud</i> VICENTIN, 2009)	62
3.4 PARTICIPANTES.....	64
3.5 PROCEDIMENTOS.....	67
3.6 FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	69
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	72
4.1 RESULTADOS DA ESCALA DE PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS DE CRIANÇAS NA ESCOLA COM AS CEM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA UNIDADE INVESTIGADA.....	72
4.2 A DEFINIÇÃO DA AMOSTRA DEFINITIVA DA PESQUISA COM BASE NOS RESULTADOS OBTIDOS PELA ESCALA.....	79
4.3 RESULTADOS DA ESTREVISTA CLÍNICA, DOS ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E DA ESCALA DE PERCEPÇÃO DA AGRESSIVIDADE NOS SESSENTA PARTICIPANTES DA AMOSTRA.....	82
4.3.1 A ESCALA DE PERCEPÇÃO DA AGRESSIVIDADE.....	82
4.3.2 ESTREVISTA CLÍNICA: O JUÍZO MORAL.....	85
4.3.3 OS ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS.....	97

4.4 A RELAÇÃO ENTRE O JUÍZO MORAL, OS ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E A PERCEPÇÃO DA MANIFESTAÇÃO DE CONDUTAS AGRESSIVAS.....	108
4.4.1 CORRELAÇÕES NA AMOSTRA TOTAL.....	109
4.4.2 CORRELAÇÕES CONFORME A IDADE.....	114
4.4.3 CORRELAÇÕES CONFORME O GÊNERO.....	118
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	130

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO.....	135
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR.....	137
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	139
APÊNDICE D - MODELO DE ENTREVISTA CLÍNICA.....	141
APÊNDICE E - CATEGORIAS DA ENTREVISTA CLÍNICA.....	143

ANEXOS

ANEXO A - ESCALA DE PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS DE CRIANÇAS NA ESCOLA.....	145
ANEXO B - CHILDREN'S ACTION TENDENCY SCALE-CATS.....	148

1 INTRODUÇÃO

Pensar no homem como “ser humano” que cresce, desenvolve-se e transforma-se não é tarefa fácil, pois suas características tornam-no complexo demais para compreendê-lo por completo.

De fato, é preciso transpor a análise da condição de indivíduo, não nos esquecendo de que este “ser” possui a necessidade de viver em uma sociedade, de relacionar-se com outros da mesma espécie, como assinalou Husserl (1990) quanto ao sentido da palavra “homem”, indicando que ela implica uma existência recíproca de um para o outro, com ênfase na ideia de relacionamento interindividual. Essa concepção vai ao encontro daquela defendida por Santos (1998), de que é um fato inegável que nós, seres humanos, vivemos em sociedade, e não de maneira acidental; mas porque isso faz parte de nossa própria natureza.

A socialização no homem é um processo interativo que se inicia na infância, prosseguindo por toda a vida. Em um primeiro momento, mais precisamente no contato com a família, a criança vai assimilando aquilo que lhe é transmitido, ao mesmo tempo em que vai acomodando em suas estruturas mentais as novas informações do ambiente, a fim de vivenciar as relações com outros indivíduos. Posteriormente, no contato com outras crianças, ela passa a construir uma socialização com seus pares, como na escola ou em outras instituições. Em seguida, na adolescência, amplia ainda mais suas relações sociais ao frequentar outros ambientes, o que pode implicar menor supervisão dos pais e, conseqüentemente, maior autonomia nas próprias decisões.

Torna-se importante salientar que nas fases subsequentes da vida, a adulta e a velhice, também ocorre o processo de socialização, porém a infância tem sido destacada como o período de maior relevância nesse processo, pois nesse momento estão ocorrendo as principais transformações no indivíduo: cognitivas, afetivas, motoras, sociais, além da construção da identidade, da aquisição dos princípios de regras, dentre outras. (BORSA, 2007).

Na infância, conforme Berger e Berger (1978), ocorre a socialização primária, pela qual a criança se transforma em membro da sociedade e na qual a família intervém de maneira decisiva. Mais tarde, acontecem outros processos, que já são de socialização secundária e pelos quais o indivíduo se integra em submundos culturais.

Kramer (2003) tem defendido a ideia de que nenhum outro período da vida é tão importante quanto a infância, pois são momentos de transformações físicas, psicológicas, sociais e culturais fundamentais para os períodos subsequentes.

Durkheim (1999) afirma que o indivíduo sofre influência do meio, ou seja, de fatores extrínsecos a ele, o que torna ainda mais distante alcançar uma verdade absoluta da compreensão do homem, pois a condição do meio no qual ele vive pode ser o determinante em vários aspectos.

Dada a devida importância ao processo de socialização, destacamos sua relevância no desenvolvimento do indivíduo, mostrando que ele se inicia na infância, e continua sendo construído nas relações entre os indivíduos. Nesse contexto, a escola surge como uma instituição socioeducativa, cujo objetivo é o de proporcionar um ambiente socializador, que tem papel fundamental na consolidação desse processo de construção do ser social, proporcionando ao indivíduo uma apropriação mais racional das regras de convivência.

Durkheim (1955), em seus estudos, coloca o indivíduo como coadjuvante e/ou ser passivo em seu meio social, conformando-o aos modelos impostos pela sociedade, já que é privado de todas as possibilidades de crítica e forçado ao ajustamento nas estruturas sociais.

Porém, Jean Piaget (1896-1980) mostrou, por meio da teoria construtivista, que o indivíduo não é um ser passivo; ele interage e constrói suas estruturas na relação com o meio ambiente, sendo, dessa forma, um sujeito ativo e participativo nas relações sociais.

Desta forma, se considerarmos a ideia de Jean Piaget (1896-1980) de que o indivíduo constrói suas estruturas na relação com o meio, podemos dizer com mais certeza que é preciso proporcionar melhores oportunidades às crianças para que se desenvolvam.

Pensando na oportunidade de um melhor desenvolvimento do indivíduo, o Poder Público (Federal, Estadual e Municipal), pressionado pelos defensores dos direitos humanos e por uma boa imagem no cenário mundial, vem elaborando programas direcionados às classes mais baixas da sociedade, buscando, com isso, não só atender às necessidades básicas como alimentação, roupas etc., mas também propiciar o acesso à cultura, esporte, lazer e educação, pois tais ações têm sua legitimidade no cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, fundamentais à conquista de um espaço na sociedade. A maior justificativa é apresentada com base na Constituição Federal (BRASIL, 1988) que estabelece:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e adolescente, com absoluta prioridade, o direito à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de negligência e discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p.159).

Além do *Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA* (BRASIL, 1990), cujos direitos são proclamados e garantidos, há também políticas sociais básicas e complementares e a explicitação das possibilidades e dos limites da efetivação na proteção integral e na defesa de direitos.

De acordo com Del Priore (1996, p. 68) “A verdade é que a sociedade ainda não sabe o que fazer com a infância.” Crítica esta muito conveniente principalmente por ferir aqueles que idealizam propostas que visam não a sanar, mas a amenizar os problemas de uma sociedade tão fragilizada e enfraquecida pelas relações de poder.

As instituições, conforme Berger e Berger (1978), são vistas como mecanismos de controle, e estariam relacionadas à dominação das classes, em que, de acordo com o público, essas instituições mudam os objetivos e as ações, podendo ser direcionadas aos que dominam (permanecem no poder) ou aos dominados. As instituições voltadas aos dominados buscam amenizar – e apenas amenizar – os problemas da condição socioeconômica. As instituições são produtos sociais que permitem regular, por meio de normas, o comportamento dos seres humanos em sociedade.

Berger e Berger (1978) apontam como exemplos de instituições: a família, o exército, a igreja, a escola etc. E elas permitem que se satisfaçam as necessidades vitais e biológicas fundamentais, mas também necessidades afetivas e de aprendizagem dos seres humanos que compõem uma sociedade.

As instituições exercem um controle social, já que elas orientam o comportamento humano, dando-lhe alguns modelos definidos. E, na medida em que estabelecem normas de comportamento, permitem a coesão social e a integração dos indivíduos. Por serem produto e resultado da ação humana, as instituições são vividas como algo com realidade própria e objetiva, moldando o indivíduo.

Nesse contexto de políticas públicas institucionalizadas, propomos estudar crianças e adolescentes que frequentam uma instituição, cujo programa atende indivíduos que vivem em condição de pobreza, vulnerabilidade e exclusão social, e que, conseqüentemente, estão expostos ao risco da violência, do convívio direto com a criminalidade, do consumo e do tráfico de drogas e da prostituição. Esse programa fundamenta seus princípios no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990).

Atualmente, o município, no qual a instituição em foco está situada, desenvolve o trabalho em onze unidades distribuídas estrategicamente em seu território urbano. O atendimento é direcionado para crianças e adolescentes inseridos na faixa etária de 7 a 17

anos, de ambos os gêneros, no período matutino e vespertino, conciliando o atendimento com horário de frequência da escola.

Na organização do programa, as turmas são divididas de acordo com a idade: crianças mais novas, com idades de sete a dez anos, crianças mais velhas, intermediárias e/ou pré-adolescentes, com onze e doze anos, e os adolescentes de treze a dezessete anos.

O programa tem como objetivo a integração dos núcleos: familiar, escolar, social e cultural, utilizando atividades de caráter socioeducativas. Dentre as atividades propostas pelo programa está o esporte, que aparece como uma das prioridades, justamente pela declarada preferência dos jovens e pela grande motivação em praticá-lo. De uma forma geral, engloba várias modalidades, dentre elas o futebol, o voleibol, o basquetebol, o tênis de mesa, o handebol, além de atividades recreativas, jogos como a queimada e torneios internos e entre as unidades. Todas essas atividades são desenvolvidas não apenas pelos professores de Educação Física, mas também pelos Educadores Sociais com os momentos de esportes, denominados de atividade livre¹.

O esporte tem, assim, um papel importante e fundamental dentro do programa, pois é visto como um dos motivos pelos quais as crianças e os adolescentes frequentam as unidades, já que sua permanência no programa não é obrigatória. O esporte passa a ser um aliado no atendimento a esse público e, devido a sua importância, cada Unidade possui um Professor de Educação Física responsável pelas atividades esportivas.

A nossa atuação como Professor de Educação Física em várias unidades do programa, desde 2007, permitiu uma visão mais ampla do trabalho com o esporte, de modo a identificar, por meio da prática, as melhores estratégias para chegar aos objetivos planejados. Essa experiência proporcionou facilidade no trabalho com as crianças e jovens do programa, porém não foi suficiente para responder às questões ligadas ao comportamento humano que surgiam, como situações problema no cotidiano das atividades. Então, foi a partir do contato com as teorias da área da educação, durante o curso de Pedagogia, que surgiu a possibilidade desse olhar mais crítico e reflexivo a respeito das ações pedagógicas, dos comportamentos e das ações dos indivíduos durante as atividades de esporte.

Foi por meio desse novo olhar sobre as atividades esportivas, desenvolvidas no programa, que observamos um grande número de eventos de agressividade entre os pares da mesma turma.

¹ Atividade Livre é o momento em que as turmas utilizam a quadra para praticar esportes, porém fica a critério das próprias crianças e adolescentes qual modalidade quer participar.

Com uma observação mais minuciosa dessa situação, percebemos que as crianças mais novas apresentavam mais condutas agressivas que as crianças mais velhas e os adolescentes, e tal fato era um consenso entre os profissionais. Quando questionados informalmente, justificavam tais situações afirmando que faziam parte da natureza do próprio indivíduo ou que aqueles comportamentos eram provenientes do convívio com a família.

A compreensão do problema da agressividade entre as crianças e adolescentes durante as atividades de esporte passou a nos fazer mais sentido quando do contato com a obra de Jean Piaget (1896-1980) e seus estudos sobre o desenvolvimento moral na criança (PIAGET, 1932/1994). Com base nesses estudos levantamos a hipótese de que a tendência do desenvolvimento moral da heteronomia pode estar relacionada à forma como os conflitos interpessoais são resolvidos, levando, por meio de sua influência, a eventos de condutas agressivas, como aqueles observados, especialmente, nas turmas das crianças mais novas. Nesta faixa etária, as crianças apresentam-se com uma disposição crescente de condutas agressivas até os sete e oito anos, aproximadamente, e decrescentes, a partir dessas idades, como demonstra o esquema apresentado na Figura 1. Esse padrão poderia indicar a evolução do homem ao adaptar-se à coletividade com autonomia, buscando um maior equilíbrio nas relações sociais, de forma a cooperar mutuamente com seus semelhantes e a manter relações de reciprocidade no meio social.

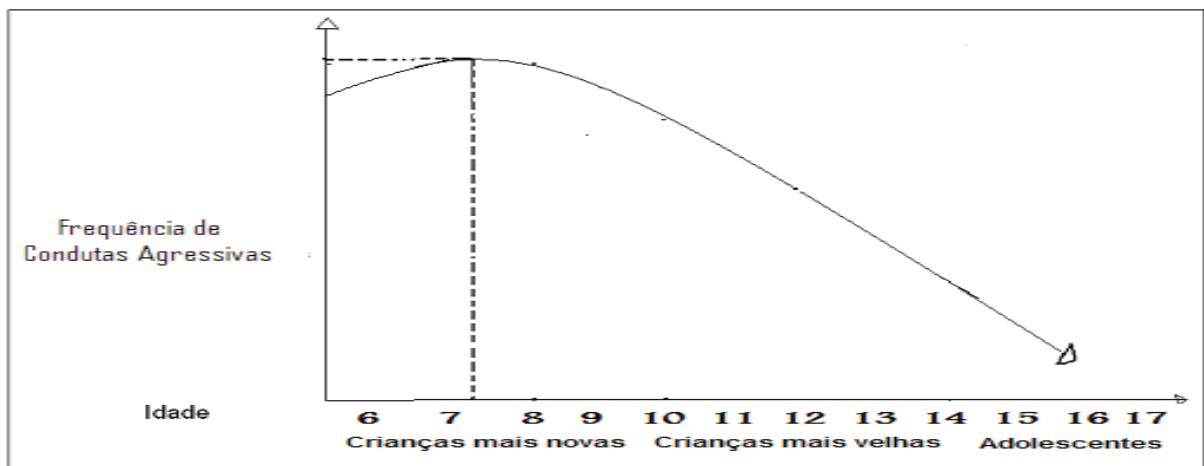


Figura 1 - Esquemática das tendências de condutas agressivas conforme a idade e segundo a hipótese inicial do autor

Fonte: o pesquisador com base em observações.

O esquema da Figura 1 foi construído apenas com observações e informações extraídas do convívio direto com os indivíduos que pretendíamos estudar, dando uma visão mais clara da nossa proposta de pesquisa. Esse fato serviu também de parâmetro para a construção da hipótese, dos objetivos, assim como do referencial teórico. A partir da

elaboração da hipótese, propomos como objetivo geral desta investigação compreender se há uma relação entre o desenvolvimento moral, conforme a teoria piagetiana, os estilos de resolução de conflitos interpessoais e a percepção de educadores da manifestação de condutas agressivas em crianças e adolescentes.

Os objetivos específicos são:

- verificar a fidedignidade da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (LISBOA; KOLLER, 2001), empregada no estudo;

- identificar se há concordância entre as indicações dos diferentes profissionais participantes em relação aos comportamentos agressivos e pró-sociais das crianças e dos adolescentes investigados,

- analisar as pontuações indicadas às crianças e aos adolescentes, pelos profissionais, conforme as categorias de comportamentos agressivos, verificando se essas pontuações apresentam variações segundo a idade e o gênero.

- identificar, no grupo investigado, os indivíduos com maior e menor pontuação em relação aos comportamentos agressivos para composição da amostra definitiva;

- detectar as tendências de desenvolvimento do juízo moral apresentadas pelas crianças e adolescentes, diante de histórias (PIAGET 1932/1994), e as variações das mesmas, conforme a idade e o gênero;

- identificar os estilos de resolução de conflitos predominantes (VICENTIN, 2009), apresentados pelas crianças e adolescentes, diante situações hipotéticas, e as variações de tais estilos conforme a idade e o gênero;

- verificar se há relação entre as tendências morais, os estilos de resolução de conflitos e a percepção da manifestação de condutas agressivas.

De acordo com os objetivos propostos, dividimos o referencial teórico em três capítulos: O Juízo Moral, A Resolução de Conflitos Interindividuais e, por último, A Agressividade.

O Capítulo sobre o Juízo Moral serviu-nos para esclarecer o desenvolvimento da moralidade no ser humano, como ela surge e quais são suas tendências. Buscamos compreender em Jean Piaget (1896-1980) “como” se constrói o conhecimento. Uma de suas grandes obras foi, sem dúvida, “O juízo moral na criança”, em que o autor defende que, assim como a inteligência, o juízo moral infantil também evolui, enfatizando que tal evolução depende, dentre outros fatores, das relações sociais e da interação com o meio, e que essas são

fundamentais na construção das regras morais. Em seus estudos sobre a moralidade, Piaget (1932/1994) abordou os fenômenos da prática e da consciência das regras, da mentira, da responsabilidade em relação ao conteúdo, da noção de justiça e dos dois respeitos, investigando qual o papel desses fenômenos no desenvolvimento moral do indivíduo e qual a influência nas relações sociais, se pensarmos que só há moral quando existe mais de um indivíduo. O fato é que, quando pensamos em relações sociais, não podemos deixar de considerar que os indivíduos dessas relações são diferentes uns dos outros (aspecto cognitivo, afetivo, motor, social, físico etc.) e que essa diferença pode desencadear situações de conflito, justificando, assim, a elaboração de um capítulo que trate dos conflitos interindividuais.

No Capítulo referente à Resolução de Conflitos Interindividuais, levamos em consideração o fato de o indivíduo estar inserido em um ambiente social, e dentro de instituições, deixando evidente a necessidade de considerar os conflitos que há entre os pares. Primeiramente, buscamos esclarecer a noção de conflitos interindividuais, os quais estão ligados a situações de interação, apresentando as abordagens comumente dissipadas, principalmente, no ambiente educacional. Nesses ambientes, não é raro que se apresentem visões distorcidas a esse respeito. Em seguida, apresentaremos aquelas abordagens que trazem consigo a realidade dos fenômenos dos conflitos. Dentro da perspectiva dos conflitos, destacamos os trabalhos de Vicentin (2009) e Leme (2004) que, apoiados nos estudos de Deluty (1979, apud VICENTIN, 2009), apresentam as principais tendências ou estratégias empregadas na resolução de conflitos interpessoais. Esses estudos foram de grande importância para a presente pesquisa, pois, além de servirem como referencial teórico, embasaram um dos instrumentos empregado na coleta de dados.

Ainda na perspectiva dos conflitos interpessoais, explicitamos a prevalência de resoluções por meio da agressividade, uma tendência que implica maiores riscos para os envolvidos nos possíveis confrontos. Esse fato talvez seja o principal motivo da quantidade de trabalhos voltados para essa temática. Dessa forma, dedicamos o último Capítulo do embasamento teórico para tratar desse assunto.

O Capítulo da agressividade foi, sem dúvidas, o maior desafio. A agressividade humana, por encontrar-se em evidência nos meios de comunicação, que constantemente trazem situações do cotidiano envolvendo esse tipo de comportamento, gera uma grande preocupação na sociedade, principalmente na tentativa de proporcionar um ambiente social equilibrado. Nesse cenário, surge a figura da criança que, ao ingressar em novos grupos sociais, ou seja, ao ter novas experiências de vida, pode apresentar comportamentos agressivos durante esse processo de adaptação e, assim, causar o desequilíbrio nas relações

sociais. Esse quadro, muito comum, costuma tornar o indivíduo mal compreendido em seu meio. No contato com a criança, o primeiro passo para se lidar com o comportamento agressivo seria a identificação do problema que o está desencadeando, as características de tais comportamentos e a compreensão do contexto em que ele ocorre, pois os fatores que interferem nesses comportamentos não se encontram isolados, mas, sim, inseridos em um contexto com diversas variáveis. Além disso, notamos no levantamento teórico que a agressividade apresenta-se de diferentes formas e modifica-se de acordo com as relações do ambiente. Levando em consideração as diversas correntes teóricas a respeito da agressividade, nos apoiaremos no estudo de Lisboa e Koller (2001) que, por sua vez, se fundamenta, principalmente, na perspectiva Ecológica.

O referencial teórico nos possibilitou compreender melhor os conceitos e aspectos relacionados ao desenvolvimento moral, às condutas agressivas e aos estilos de resolução de conflitos interindividuais, mostrando os instrumentos empíricos adequados à coleta de dados, de acordo com os objetivos propostos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O DESENVOLVIMENTO MORAL

São muitos os trabalhos que visam estudar as particularidades da criança, principalmente, nas áreas de conhecimento das Ciências Humanas como a Psicologia e a Pedagogia. Compreender os resultados de tais estudos significa criar novas possibilidades, de forma a oportunizar a construção de melhores condições de atendimento (ações) nas instituições com as quais a criança está envolvida, como é o caso da família, da escola e de outras instituições (MENIN, 2007). Além disso, propiciam mostrar aos pais, educadores e profissionais que com ela convivem, a necessidade de conhecerem suas características, respeitá-las e, então, dar condições ao pleno desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais e, com isso, permitirem que a criança construa habilidades que a possibilitem participar ativamente na transformação do meio no qual está inserida (VASCONCELOS, 2009).

É preciso, segundo Fortuna (1996), que no processo de formação da criança haja intervenções consequentes, ou seja, é necessário produzir ações que sejam responsáveis, conscientes, construídas por meio de estudos sistemáticos, e que não sejam cegas, firmadas apenas no senso comum e na intuição.

Para Vasconcelos (2009), Jean Piaget (1896-1980) foi um dos pensadores que mais influenciou projetos educacionais direcionados à criança em todo mundo. Partindo desse pressuposto, ao abordar a criança como objeto de estudo, a teoria piagetiana considera-a como o “ser” que mais, evidentemente, constrói conhecimento. Preocupa-se em entender a construção do conhecimento, as modificações estruturais e as invariâncias funcionais, e saber como o homem evolui nesse sentido. É importante destacar que esse processo implica sair de um ponto mais simples para outro mais complexo, havendo, nesse trajeto, mudanças qualitativas do desenvolvimento. As discussões sobre esse processo são consideradas a espinha dorsal da teoria piagetiana.

Para Pedro-Silva (2006), Piaget elabora em seus estudos uma grandiosa obra sobre o desenvolvimento cognitivo, sendo suas teorias reconhecidas por sua importância. A abordagem de Piaget sobre a questão da moralidade é de fundamental relevância para a compreensão desse fenômeno na criança.

Inúmeras pesquisas têm comprovado as conclusões de Jean Piaget a respeito do desenvolvimento moral (VINHA, 2000), sobretudo as relacionadas à obra *O juízo moral na*

criança, em que conclui que: assim como a inteligência, o juízo moral infantil também evolui (PEDRO-SILVA, 2006). Nessa obra, Piaget (1932/1994) estuda a moralidade humana levando em consideração o juízo moral da criança, e não o sentimento e comportamento – com exceção do que diz respeito às práticas dos jogos –, a partir do ponto de vista da própria criança, observando na situação de jogo e por meio de entrevistas, o julgamento dos atos com determinados valores morais (MENIN, 2007).

No que diz respeito à prática e à consciência das regras, Piaget (1932/1994) usa como metodologia de investigação a observação e o método clínico, durante os jogos infantis de bolinhas de gude, amarelinha e pique - esconde, com o intuito de relatar a maneira como as crianças brincavam, pois acredita que as relações sociais e a interação com o meio são fundamentais na construção das regras morais. Assim, ao abordar a criança como um ser social, característica esta necessária para elaboração de um sistema de regras entre indivíduos, o autor escolhe os jogos como método de estudo, concluindo que eles constituem admiráveis instituições sociais.

Para Huizinga (1999), o jogo tem a seguinte definição:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 1999, p.33).

Assim como Piaget (1932/1994), Huizinga (1999) salienta a necessidade de um sistema de regras para realizar o jogo, devendo este sistema ser consentido pelos jogadores.

A participação de uma criança em uma situação de jogo de regras implica não somente adesão a um sistema de recompensa e motivação, mas a um processo cognitivo extremamente complexo, em que as regras impõem limites ao jogar e normatiza as interações entre os participantes.

Para Piaget (1945/1978) há uma evolução do jogo que caminha dos jogos de exercícios ao simbólico e, posteriormente, ao de regras. **Os Jogos de exercícios**, predominantes na criança até cerca de dois anos, surgem na forma de exercícios motores com finalidade prazerosa, com o objetivo de explorar e exercitar os movimentos do seu próprio corpo. **Os Jogos simbólicos** são caracterizados pelo faz-de-conta, em que o objetivo é simbolizar ou representar situações não percebidas no momento. Esses jogos ocorrem na faixa

de dois a seis anos, quando a tendência lúdica é voltada para o jogo de ficção, ou imaginação, e de imitação. O jogo simbólico se desenvolve com a interiorização dos esquemas sensoriais motores. A função desse tipo de atividade consiste em satisfazer o eu, por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca com boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a a sua maneira, e revive todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade com a ficção. **Os Jogos de regras** se desenvolvem dos quatro aos sete anos e se intensificam durante toda a vida da pessoa; neles está presente o uso de regras nas relações sociais, em que deve aparecer a cooperação.

Para Piaget (1945/1978) o jogo de regras representa a exigência de reciprocidade social na medida em que instaura a regra como produto de uma regularidade estabelecida pelo grupo. Encontra-se nela um sentido de obrigatoriedade que denota a existência de relações sociais. Desse modo, o jogo de regras constitui a atividade lúdica do ser socializado, o que explicaria seu desenvolvimento tardio e a permanência de sua prática após a infância.

Por meio dos jogos com regras, Piaget (1945/1978) afirma que as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto na formação psicomotora como na formação da personalidade. Assim, os valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, respeito ao social e aos outros, são adquiridos e, desta forma, são considerados como ferramentas indispensáveis para o processo educacional.

Mediante o contato com outras crianças, as regras vão sendo internalizadas; os jogos permitem uma flexibilidade de conduta que conduz a um comportamento exploratório até que se atinja um modelo ideal de se portar. Isso é resultado de experiências, de conflitos e suas resoluções.

Apoiado nos jogos de regras, Piaget (1932/1994) aponta que há uma moral entre os jogadores para que consigam jogá-los; portanto, a respeitam, ou seja, agem na moralidade. Podemos, dessa forma, conceber a moralidade como pertencente ao agir humano (HAGUETTE, 1986, *apud* VINHA, 2000), definindo nas ações o que é bom ou mau, certo ou errado, dentro do ambiente social (MENIN, 2007), pois, conforme Piaget (1932/1994), o homem não nasce com adjetivos predeterminados, mas os constrói na relação social.

Nos resultados dos estudos sobre o juízo moral, Piaget (1932/1994) descobre que o espírito jurídico desencadeado pelos jogos nos meninos e nas meninas é espontâneo e suas ações necessitam de acordos e consentimentos mútuos, por parte desses participantes, para que haja efetivação.

Conforme Pedro-Silva (2006), os jogos são verdadeiras atividades interindividuais, encontrando, também, na teoria de Jean Piaget, a existência de uma moral da

prática e da consciência das regras, a qual apresenta tendências indicadoras de mudanças qualitativas na forma de pensar e de praticar as regras. De fato, saber como a criança se relaciona com elas é, de certa maneira, entender como o adulto se adapta durante toda sua vida a estas regras. Assim, quando disse que “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1932/1994, p.11), Piaget quis salientar que o sistema de regras sociais ao qual o indivíduo está submetido encontra-se, primeiramente, na forma de obrigações, um “dever” a ser cumprido por ele, que tem derrespeitá-las; em um segundo momento, ocorre um consenso da necessidade de regras para o convívio social. Tais situações estão diretamente ligadas à adaptação, no sentido piagetiano, ao meio social.

Segundo La Taille (2006), o desenvolvimento moral dar-se-á durante toda a vida, e o período de maior significado é certamente a infância. Assim, esclarecer a moral infantil, conforme esse autor, é possibilitar, de certo modo, o entendimento da moral do adulto, ou seja, do modo como ela evolui.

As tendências de desenvolvimento moral na criança podem ser entendidas como a evolução do indivíduo para atingir autonomia e responsabilidade nas suas decisões (MACEDO, 2005). Logo, tal fato só é possível por meio de uma série de adaptações sucessivas das estruturas, sendo responsáveis por tal transformação os mecanismos da assimilação e acomodação. Assim, o indivíduo interage com o meio assimilando os dados da experiência vivenciada e acomodando-os às suas estruturas já adquiridas, de forma a modificá-las, subtraindo do meio informações que ajudarão no seu desenvolvimento e no seu processo evolutivo.

Segundo Piaget (1932/1994), os dois fenômenos, a prática das regras, que diz respeito à maneira pela qual as crianças as aplicam efetivamente, e a consciência das regras, que concerne ao modo como as concebem, estão assim subdivididos:

- do ponto de vista da prática, em quatro estágios, explicados no Quadro 1 e esquematizados na Figura 2: Motor Individual, Egocêntrico, Cooperação Nascente e Codificação das regras;

- na perspectiva da consciência das regras, em três fases, demonstradas no Quadro 2 e esquematizadas na Figura 3, as quais podem ser denominadas de Anomia, Heteronomia e Autonomia.

Ressaltamos que as idades apontadas são apenas aproximações, podendo apresentar variações conforme os diferentes fatores de desenvolvimento – equilíbrio, maturação e interação com o meio físico e social (PIAGET, 1975/1976).

<p>Motor Individual (0-2 anos)</p>	<p>Ocorre a manipulação do objeto (bolinhas) de acordo com o desejo, sendo que o momento de adaptação não é determinado como um jogo, mas os rituais subsequentes a este momento são considerados como tal, cujas regras não são obrigatórias.</p>
<p>Egocêntrico (2-5 anos)</p>	<p>A criança está descobrindo as regras que regem a sociedade e usa a fantasia (imaginação) nas suas decisões; a regra torna-se sagrada e imutável neste estágio, devido ao elemento de submissão causado pela coação dos adultos. A criança ainda não é capaz de considerar o sentimento, desejo e o ponto de vista do outro, devido ao fenômeno da indiferenciação entre o próprio ponto de vista e o do outro. Em um primeiro momento, a criança passa pelo egocentrismo radical no plano da ação, evoluindo para um ponto de vista próprio, diferenciando-se do ponto de vista dos outros. Todas estas características deixam evidente a evolução da criança, que vai deixando seu mundo individualista do estágio de Motor Individual e partindo para a sociabilização. No entanto, o estágio da prática egocêntrica é marcado pela transição, em que há o início da recepção das regras externas e a necessidade de jogar com parceiros mais velhos. Há a submissão às regras prescritas, porém essas permanecem fora da consciência da criança, não sendo então verdadeiramente cumpridas. Essa submissão dos mais novos aos mais velhos impede uma cooperação na ação e produz um sentimento místico de autoridade.</p>
<p>Cooperação Nascente (7-8 anos)</p>	<p>Os interesses das crianças neste estágio são puramente sociais e não mais psicomotores, tendo como característica o uso da regra de forma unificada e sistematizada, para o julgamento do jogo, apesar de algumas vezes haver informações contraditórias. O entendimento mútuo das regras determina o domínio do jogo, que tem como objetivo o “vencer”.</p>
<p>Codificação das regras (11-12 anos)</p>	<p>Todos sabem as regras, até os seus mínimos detalhes (pormenores), e concordam por meio da combinação entre os participantes para jogar, ou seja, há um interesse pela regra em si mesma, em codificá-la, discuti-la, memorizá-la e relacioná-la com a prática, tornando-a interessante.</p>

Quadro 1 – Estágios da prática das regras (PIAGET, 1932/1994)

Fonte: o pesquisador com base em Piaget (1932/1994).

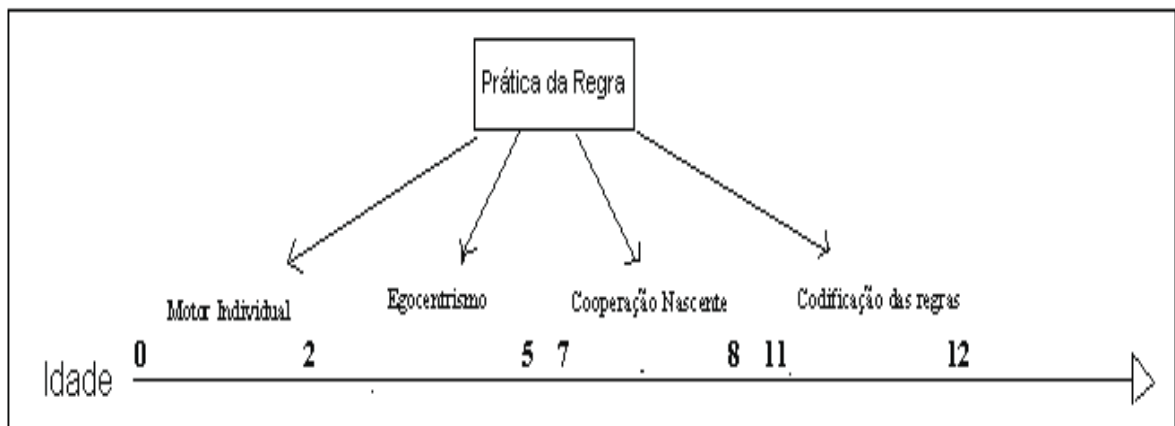


Figura 2 – A prática das regras vista cronologicamente

Fonte: o pesquisador

<p>Anomia (0-2 anos)</p>	<p>Consciência muito precária das regras e confusão entre o que é interno e o que é imposição adulta e/ou ambiental. Não há obrigatoriedade das regras neste estágio; assim, como não há submissão das crianças às imposições dos adultos, ou seja, as regras encontram-se fora do universo moral, ela não é capaz de compreender aquilo que está ao seu redor no que diz respeito aos valores.</p>
<p>Heteronomia (2-9 anos)</p>	<p>A descoberta das regras se faz pela imitação das regras dos mais velhos (imposição dos adultos/pais), sendo assim unilateral e, portanto, “heterônoma”; mesmo jogando com outras crianças (troca social) ela joga para si, pois a regra é exterior à sua consciência devido às suas características egocêntricas.</p> <p>As crianças mais novas admitem que as regras podem ser mudadas, porém de forma fantasiosa, confundindo o que é inventar a novidade com a lembrança do passado. Ocorre confusão entre a fantasia individual e as regras impostas. Logo, a partir dos 6 anos, as crianças consideram as regras como sagradas e intocáveis, não podendo ser modificadas. Para as crianças nessa idade, as regras têm sua origem divina. Assim, o respeito é moldado pela coação dos mais velhos.</p>
	<p>Na autonomia (a partir dos 9 anos), os interesses das crianças passam a ter uma natureza social. Para que possam exercê-los, é necessário o</p>

Autonomia (após 9 anos)	entendimento mútuo das regras. Mas elas ainda usam da imitação dos mais velhos (heteronomia) em algumas situações, agora com uma significativa alteração: quando há dúvidas em uma regra, não se importam de retirá-la para melhorar a harmonia do jogo (características de autonomia). Aos poucos (por volta dos 10 e 11 anos), a heteronomia pode suceder a autonomia, possibilitando a livre decisão sobre as regras. As regras podem ser mudadas, contanto que reúnam todas as adesões, que tenham o consentimento de todos, para que todos a respeitem, pois essas mudanças nas regras devem ser construídas paulatinamente pela iniciativa das próprias crianças.
-------------------------	---

Quadro 2 – Fases da consciência das regras (PIAGET, 1932/1994)

Fonte: o pesquisador com base em Piaget (1932/1994).

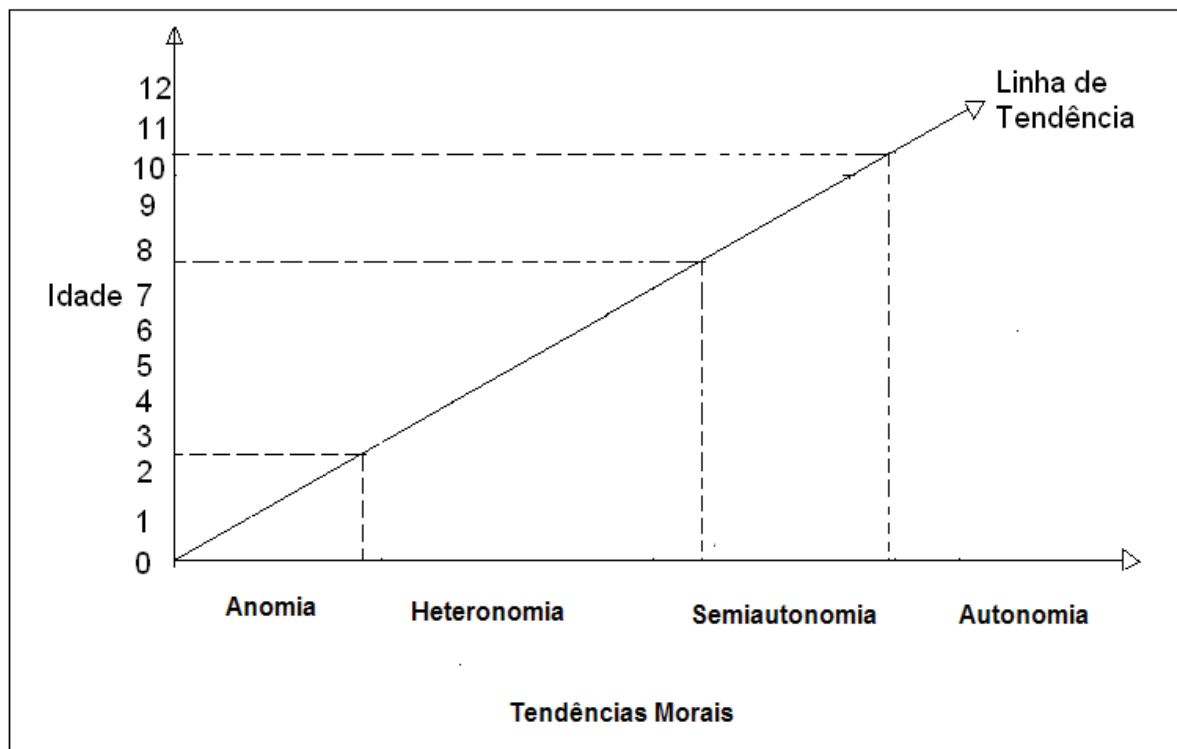


Figura 3 – As fases do desenvolvimento moral na consciência das regras

Fonte: o pesquisador

A Figura 4 ilustra a relação entre o desenvolvimento da prática e da consciência das regras. A fase da Anomia (consciência) relaciona-se com o estágio Motor Individual (prática), o início da fase da Heteronomia (consciência) marcado, também, pelo início do

estágio Egocêntrico (prática), terminando a primeira na metade da Cooperação Nascente (prática), momento em que pode surgir a tendência da Autonomia (consciência) que segue em conjunto à Codificação das regras (prática).

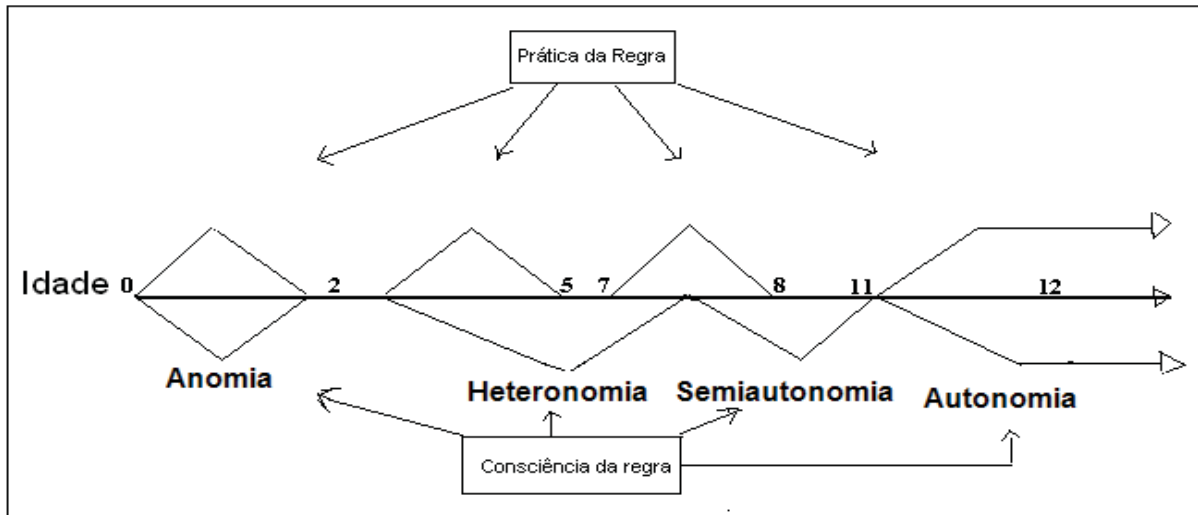


Figura 4 – A relação entre a prática e a consciência das regras

Fonte: o pesquisador

Comparando os fenômenos da prática e da consciência das regras, podemos esclarecer melhor a influência que um exerce sobre o outro, fortalecendo ainda mais determinados eventos. É o caso do egocentrismo e da heteronomia, em que a criança, quando em situação de jogo, imita a forma de jogar de outras crianças, demonstrando-se heterônoma; Ou na relação entre indivíduos, ou seja, na relação em que outras crianças não jogam contra ela e sim, ao seu lado, buscando sua satisfação pessoal, uma das características do egocentrismo (LA TAILLE, 2006). Outro exemplo diz respeito à tendência da autonomia com a codificação das regras, quando, na situação de jogo, as crianças são capazes de introduzirem novas regras com o objetivo de alcançar melhor desempenho, determinando as relações de acordo com o grupo e caracterizando autonomia nas decisões (PEDRO-SILVA, 2006).

Ainda com relação às fases da prática e da consciência das regras, é interessante destacar a maneira como elas se apresentam, já que nem sempre o discurso sobre a elaboração das regras está equiparado à sua prática. Portanto, a relação entre consciência e prática não pode ser vista como rígida e invariável, pois a primeira não garante a segunda. Pelo contrário, Piaget (1932/1994) assevera que há uma defasagem entre a prática e a consciência das regras, sendo que a primeira surge antes da segunda.

As relações de heteronomia da criança no seu meio social são necessárias no primeiro momento, servindo de parâmetro nas tomadas de decisões. No entanto, não são

condição suficiente para o desenvolvimento do indivíduo, não devendo ser fortalecidas; pelo contrário, devem sim ser desestimuladas, pois impor à criança por meio da coerção aquilo que ela pode descobrir sozinha é impossibilitá-la de descobrir suas próprias necessidades (PIAGET, 1932/1994).

A heteronomia pode ser vista como um mal necessário, pois para alcançar a autonomia é preciso passar por tal tendência de desenvolvimento. No entanto, segundo Pedro-Silva (2006, p.26) “a heteronomia se opõe à autonomia”, pois a primeira, quando fortalecida, impede o domínio da segunda.

Para La Taille (2006), a fase de heteronomia é considerada como o momento em que a criança ingressa no universo moral, e este processo se dá pela aprendizagem de diversos deveres impostos a ela pelos pais e pelo adulto em geral, como, por exemplo, não mentir, não bater nos outros etc. Dessa forma, a heteronomia é fortalecida pelas relações de coação e pelo respeito unilateral (respeito aos mais velhos), desencadeando o fenômeno do realismo moral, que é definido por Piaget (1932/1994) como a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência, e que se impõem obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias. Suas características são: é considerado bom todo ato que represente uma obediência a uma regra exterior, imposta por uma autoridade; há o realismo do texto, em que a regra é considerada ao pé da letra e a concepção de responsabilidade objetiva, pela qual determinadas situações são avaliadas pelas suas consequências e não em decorrência de suas intenções. Tal fenômeno de realismo moral influencia as situações futuras de vivência e convivência das crianças, pois, nessa fase, a criança só considera como uma ação boa as que estiverem de acordo com as prescrições do adulto (PEDRO-SILVA, 2006). Isso torna-se uma dificuldade a ser superada por elas, pois é preciso assegurar a descentração do eu, deixando-as estabelecer trocas com outros indivíduos do meio (VINHA, 2000).

Levando em consideração os aspectos do realismo moral, Piaget (1932/1994) inicia seus estudos tratando dos problemas que envolvem a mentira. Para ele, o estudo da mentira é fundamental, pois ela está na consciência da criança. 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. Uma das questões identificadas pelo autor a respeito da mentira está na responsabilidade objetiva, a intenção de mentir domina a avaliação das crianças quando questionadas a respeito da mentira. Ao analisar a intenção, busca-se então compreender se o mentir está relacionado ao trair a confiança de outrem, intencionalmente ou não.

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.

Para Piaget (1932/1994), a mentira, em um estágio primitivo, é identificada como um nome feio; posteriormente, a criança avalia a situação com base na falsidade da afirmação e não na intenção do ato. Esse fato ocorre quando, em uma idade mais avançada, consegue identificar qual a real intenção da mentira, o que, para o autor, caracteriza a responsabilidade subjetiva.

A questão da mentira instiga ainda outra discussão nos estudos de Piaget (1932/1994): trata-se do tipo de respeito à autoridade. O autor salienta que a regra de não mentir parte da ação do adulto por meio da coação e pela forma de respeito unilateral. A regra de não mentir estará, assim, externa à consciência da criança; logo, ela não saberá a necessidade real de não mentir, ou seja, seu espírito, pois está presa à interpretação objetiva.

Para Piaget (1932/1994), as relações coercitivas, embora necessárias ao despertar da consciência moral, são insuficientes ao desenvolvimento. Nas crianças mais jovens (menos de sete anos), por exemplo, a predominância do realismo moral, juntamente com a coação e o respeito unilateral, fortalece os conflitos no meio social entre os indivíduos, pois não propicia relações de reciprocidade e de cooperação (VINHA, 2003), limitando as decisões da criança pela imposição do “dever” (Medo e Amor).

No realismo moral, a confiança que a criança deposita no adulto em relação às regras originárias dele, como um dever/obrigação a ser cumprido, é entendida pela criança da seguinte forma: há boas regras, e as regras do adulto são boas. Em contrapartida, há a crise de desconfiança, em que há boas regras e elas são boas, mas ninguém as segue, gerando um conflito na criança, pois esta, ainda envolvida pelo egocentrismo, não consegue se colocar no lugar daquele que desobedece ou que contraria uma determinada regra (LA TAILLE, 2006).

Para Menin (2007), quando a criança, no realismo moral, inicia o Ensino Fundamental, por volta dos seis e sete anos, insere-se no convívio social com crianças mais velhas, de nove e dez anos, que já apresentam tendências de autonomia, reciprocidade e cooperação. A criança menor, então, começa a perceber e refletir que nem sempre os indivíduos mais velhos, em suas ações, aceitam ou respeitam as regras impostas, surgindo, assim, um conflito interno, cujo sentimento de justiça parte para o sentido da recomposição da ordem.

Quando aborda o conflito a ser solucionado pela criança em relação às regras morais, Piaget (1932/1994) define a noção de justiça como o equilíbrio nas relações, tanto entre indivíduos de mesma idade quanto entre crianças e adultos.

No contexto do conflito, La Taille (2006) salienta que a criança se depara com situações nas quais deve decidir como fazer justiça, não havendo um manual de instruções a ser seguido, ou seja, nas tomadas de decisão, não existem procedimentos corretos ou incorretos com relação à justiça, e sim uma visão da realidade que é influenciada por alguns aspectos, como, por exemplo, o realismo moral.

As noções de justiça podem ser divididas, conforme Piaget (1932/1994), em: justiça retributiva e distributiva, descritas no Quadro 3.

Justiça Retributiva: definida, de forma geral, pela proporcionalidade entre o ato e a sanção.	Sanção expiatória	A sanção expiatória, ligada à coação e às regras de autoridade, é caracterizada pela não existência de relação entre o conteúdo da sanção e o ato praticado. Nela está presente o castigo físico e/ou moral, com o intuito de causar sofrimento, tendo como objetivo a não reincidência do ato de quebra das regras impostas.
	Sanção por reciprocidade	A sanção por reciprocidade, atrelada à cooperação e às regras de igualdade, apresenta a relação de conteúdo e de natureza entre a falta cometida e a punição, uma vez que objetiva que o culpado compreenda o significado de sua ação. Está ligada à consequência do ato, ou seja, tem por objetivo solucionar o problema relativo à regra que foi quebrada, e temos, como exemplo, no caso da restituição, o conserto de um objeto quebrado ou o pagamento pelo prejuízo.
Justiça Distributiva	Tem relação direta com a igualdade ou equidade nos tratamentos das situações de conflito.	

Quadro 3 – A noção de justiça segundo Piaget (1932/1994)

Fonte: o pesquisador com base em Piaget (1932/1994).

As crianças mais novas, com menos de sete anos, tendem a ser mais rigorosas quando estão no papel de juiz, aplicando sanções retributivas expiatórias, demonstrando

sentimento de vingança contra o indivíduo que quebrou a regra. As crianças mais velhas, com oito e nove anos, tendem a aplicar sanções retributivas de reciprocidade (LA TAILLE, 2006).

Quanto à responsabilidade coletiva e comunicável, em que as histórias envolvem um grupo de indivíduos, Piaget (1932/1994) salienta que, para os pequenos, é justa toda ação do adulto; no entanto elas rejeitam a ideia de responsabilidade coletiva, buscando o culpado pelo ato a todo custo para então puni-lo. Há nesse caso a necessidade de reparar o ato cometido por um do grupo. Para as crianças mais velhas, não se necessita punir, pois há, em relação ao grupo, uma predominância de solidariedade. De acordo com Piaget (1932/1994), podemos pensar em responsabilidade coletiva propriamente dita, quando, nas crianças mais velhas, as quais penetram cada vez mais nas sociedades de seus semelhantes, de grupos de indivíduos com as mesmas características, cria-se um elo de solidariedade, e quando um indivíduo do grupo entra em conflito com o adulto, procura-se preservar o coletivo.

Também a respeito da justiça e tipos de sanção, destacamos, de acordo com Piaget (1932/1994), as questões que envolvem a justiça imanente, em que a criança pequena acredita na existência de sanções automáticas, que surgem dos próprios objetos e/ou coisas. Conforme o autor, esse tipo de crença é decorrente de uma transferência para as coisas dos sentimentos adquiridos sob a influência da coação adulta. Com o passar da idade, essa crença começa a desaparecer, especialmente em decorrência de experiências morais como a percepção da imperfeição da justiça adulta, a noção de retribuição e reciprocidade etc.

Em relação à justiça entre as crianças, Piaget (1932/1994) destaca a sanção particular que está relacionada à vingança, ou seja, à retribuição do mal com o mal ou do bem com o bem. No entanto, esta justiça está amparada por regras da própria interação dos indivíduos com seus pares. Como o autor explicita, elas estão legitimadas nos princípios de igualdade e reciprocidade. O exemplo dado a respeito das sanções particulares é o da agressão física com socos. As crianças mais novas, na situação de agredidas, procuram o adulto para que tome providências por elas, demonstrando-se submissas à ação da autoridade. Já as mais velhas revidam o soco na mesma quantidade e, em alguns casos, até na mesma intensidade (força), estando implícita uma noção de igualdade, já que há a retribuição daquilo que se recebeu. Porém, alguns casos, predominantemente protagonizados pelas meninas, essas demonstraram se diferenciar dessa noção de igualdade pura, em que se admite que é justo revidar menos. O fato das crianças mais novas apresentarem em seus julgamentos sanções expiatórias pode estar diretamente relacionado à autoridade adulta que impõe respeito por meio desse tipo de justiça. Logo, essas crianças imitam o adulto nas sanções que elas sofrerem, como demonstra Juska (1995, *apud* VINHA, 2000), em um estudo com 379

mulheres, que relacionou o ambiente familiar ao comportamento agressivo, concluindo que o uso de castigos físicos pode gerar filhos violentos. Com o avanço da idade, a coação do adulto, juntamente com o respeito unilateral, tende a reduzir, para que o sentimento de respeito mútuo, cooperação e, conseqüentemente, as sanções por reciprocidade com características da moral do perdão possam aflorar no indivíduo (MENIN, 2007). Em contrapartida, quando o realismo moral é fortalecido, e a capacidade da criança em estabelecer trocas sociais, baseadas na reciprocidade ou na cooperação, enfraquecida, sua socialização fica superficial, o que pode gerar conflitos que culminam em eventos de agressividade (VINHA, 2000).

Ainda a respeito da moralidade, enfatizamos uma tendência moral apresentada por Piaget (1932/1994), porém pouco discutida em seu trabalho, trata-se da tendência moral intermediária que estaria entre a heteronomia e a autonomia, e que no presente texto, denominaremos de semiautonomia. Podemos pensar que se trata de uma transição entre as duas tendências, em que as regras morais com características autônomas não estariam tão aprofundadas e plenamente internalizadas, ou seja, o indivíduo não alcançou a total consciência delas, pois ainda prende-se a regras exteriores. Nessa tendência, da semiautonomia, o indivíduo demonstra o reconhecimento das regras morais, mas essas regras ainda estão mais na prática do que na consciência. Outro aspecto importante dessa tendência é que, de acordo com a situação, o indivíduo pode agir de forma heterônoma ou autônoma, ou das duas formas, demonstrando uma oscilação entre as tendências.

Fazendo uma análise de alguns exemplos apresentados por Piaget (1932/1994) nos aspectos condizentes com o juízo moral, podemos então ter uma ideia mais clara das características dessa tendência. Em relação às sanções, a reciprocidade aparece, no entanto, as ações para reparar o dano tendem a ser mais severas. No caso da justiça particular, justiça entre as crianças, identificamos que o indivíduo retribui visando a igualdade, ou seja, retribuir aquilo que recebeu, e na mesma intensidade, mas podemos compreender que devolver um soco recebido pode sim demonstrar uma igualdade, porém existem outros meios para resolver tais situações, como é o caso do diálogo, e que possibilitam a construção da autonomia. E por fim, a questão do respeito regras morais, nessa tendência é ruim toda regra imposta, e que deve ser cumprida; em contrapartida, o indivíduo ainda não tem a consciência autônoma de que as regras são mutáveis e discutíveis.

As crianças nunca estarão preparadas se não experimentarem situações de autogestão, liberdade e autonomia, ou seja, “*self-government*” (MACEDO, 2005), pois isso inclui a quebra das regras construídas pelo grupo e pela autoridade do adulto. Ao quebrar as

regras, a criança gera conflitos tanto com o adulto quanto com os seus semelhantes, que se encontram envolvidos com tais regras. Os conflitos causados pelo não cumprimento das regras morais são, muitas vezes, vistos apenas como aspectos negativos. Ao abordar equivocadamente uma situação do cotidiano que envolva a quebra de regras morais por parte do indivíduo, pode-se criar um conflito maior, que impossibilita a construção de sua autonomia (VINHA, 2000).

No cumprimento das normas relacionadas à obediência do adulto, ao medo de perder o amor, de ser punido, de ser descoberto, ou ao desejo de receber algo em troca do bom comportamento, acrescido da progressiva extinção do temor unilateral do adulto, dos castigos e recompensas, o sujeito pode vir a não mais legitimar a regra, ou seja, não sentirá mais a necessidade de cumpri-la, pois o que o levava a obedecer não era uma aceitação interior da mesma, mas exterior, heterônoma.

Nas situações de conflito, o adulto, muitas vezes, acredita que a criança vai deixar de bater nos colegas e de fazer bagunça na sala de aula simplesmente porque o professor mandou ou porque ameaçou mandá-los para a diretoria. Na realidade, Araújo (1996) salienta que isso só funciona com a criança que tem medo do adulto, e que este tipo de postura por parte do professor em nada auxilia o aluno; ao contrário, ajuda a resolver o problema dele, professor, mas somente naquele momento.

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.

O ambiente deve necessariamente propiciar trocas sociais entre pares, já que as relações democráticas possibilitarão que as crianças assumam pequenas responsabilidades e tomadas de decisões, discutindo seus pontos de vista, expressando livremente seus pensamentos e desejos, investigando e estabelecendo relações (MENIN, 1996, 2007; VINHA, 2000, 2003; PIAGET, 1932/1994).

2.2 OS CONFLITOS INTERPESSOAIS E OS ESTILOS DE RESOLUÇÃO

A moralidade, de acordo com Menin (1996), é algo bem mais amplo do que saber quais são as boas leis, as normas justas ou como se deve agir numa determinada situação; a moralidade implica refletir no porquê seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las. Assim, não basta somente que a criança relacione-se bem, siga alguns valores, cumpra as regras. O principal está no porquê ela o faz (VINHA, 2003).

É importante salientar que no ser humano coabitam as duas morais, a da autonomia e a da heteronomia, sendo que pode haver a predominância de uma sobre a outra, e que tal fato tem a possibilidade de determinar a forma como os conflitos interindividuais são resolvidos (VINHA, 2003).

Primeiramente, destacamos os conflitos como uma característica das relações sociais, os quais ocorrem cotidianamente em todos os ambientes: na escola, na família, no trabalho, na rua; e em todas as faixas etárias, podendo surgir na relação do adulto (autoridade) com a criança, entre as crianças, entre os próprios adultos, dentre outras possibilidades. E não podemos ignorar que eles acontecem. Assim, sempre existirá o conflito interpessoal na situação de interação social (LEME, 2004). Em um segundo momento, definimos tais eventos como a interação entre as pessoas, conforme Tognetta e Vinha (2011), nas quais haja algum tipo de desequilíbrio. Essas interações em desequilíbrio podem desencadear sentimentos negativos, sendo resolvidas de modo pacífico ou violento, conforme aspectos cognitivos e afetivos inerentes aos envolvidos. As autoras consideram que os conflitos interpessoais podem ser potencializadores do desenvolvimento humano, dependendo de como são resolvidos.

De acordo com Leme (2011), o conflito interpessoal pode ser determinado por meio de duas estratégias: o enfrentamento da situação de conflito ou a fuga. As situações de enfrentamento ainda podem ser subdivididas em outras duas estratégias: as coercitivas, por meio de ameaças e força física; e as situações que envolvem o diálogo e as negociações. Nas situações de fuga, a autora destaca que ocorre a interrupção do conflito por falta de oposição.

Ao levarmos em consideração as afirmações anteriores a respeito dos conflitos, podemos dizer que eles ocorrem nas relações entre os indivíduos por oposição de ideias, gerando um desequilíbrio tanto interindividual quanto intraindividual (VICENTIN 2009).

Em uma perspectiva construtivista, esse desequilíbrio intraindividual provocaria mudanças nas estruturas cognitivas e afetivas do indivíduo, podendo, com isso, gerar transformações internas, assim como, conseqüentemente, nas relações entre os indivíduos do

grupo social. As mudanças são possíveis mediante o processo de assimilação e acomodação, em que ocorrem adaptações sucessivas das estruturas². A interação do indivíduo com o meio pode possibilitar a assimilação das experiências, acomodando-as às suas estruturas já adquiridas, de forma a modificá-las.

Para Vinha (2003), ocorre um grande equívoco quanto à ideia de que os conflitos são vistos como, predominantemente, prejudiciais ao desenvolvimento da criança, devendo ser eliminados das relações interindividuais. Essa visão negativa dos conflitos estaria vinculada às consequências ou resultados desses conflitos, que muitas vezes pode trazer sérios problemas, como: brigas, agressões e até mortes. Conforme Leme (2004), tal concepção baseia-se no pensamento de que os conflitos estão relacionados apenas ao choque entre indivíduos, como uma condição não bem-vinda no desenvolvimento humano.

Para Moreno e Sastre (2002), é preciso reconhecer os conflitos interpessoais como um conteúdo essencial para a formação psicológica e social dos seres humanos. A resolução de conflitos, nesse sentido, mostra-se como um conteúdo importante para uma aprendizagem mais próxima do contexto real em que os sujeitos atuam.

Vicentin (2009, p.17) apresenta, em seu estudo, o sentido etimológico do termo conflito.

O termo “conflito” vem do antigo latim: “*conflictus*”, do verbo *confligo, ere*, que diz respeito a chocar. Por estar relacionado a forças opostas, o termo “conflito” é empregado tanto em situações individuais e internas quanto em situações coletivas e externas, como os conflitos familiares, entre pares, sociais e entre nações.

DeVries e Zan (1998) afirmam que, uma vez que o conflito interindividual pode causar conflito intraindividual, o primeiro é uma fonte importante do progresso cognitivo e moral, devendo os conflitos, segundo Vinha (2000), ser tratados como positivos e necessários, mesmo que desgastem a relação entre os indivíduos ou grupo, pois estará havendo a troca de pontos de vista, possível, somente, pela interação social. O que fortalece a ideia de Oliveira (1996, p.81, *apud* VINHA, 2000, p.30) de que “é preciso deixar de acreditar que paz signifique ausência de todo conflito”.

A resolução de conflito de maneira satisfatória, de acordo com Vicentin (2009), exige um trabalho cognitivo com intuito de estimular a descentração, implicando operações de reciprocidade entre os indivíduos. Assim sendo, a autora deixa explícita a necessidade do

² De acordo com Piaget (1936/1978), a adaptação intelectual, como qualquer outra, implica em um equilíbrio entre assimilação e acomodação, sendo a assimilação a incorporação dos dados do meio às estruturas do indivíduo, e a acomodação a modificação das mesmas a fim de ajustá-las aos novos dados.

desenvolvimento cognitivo como forma de descentração crescente e evolução da capacidade de coordenar diferentes pontos de vista.

A respeito das necessidades cognitivas e afetivas para resoluções de conflitos interindividuais satisfatórias (LEME, 2004), Vicentin (2011) indica a necessidade da intervenção do adulto com as crianças com menos de dez anos de idade, justamente por disporem de menos recursos cognitivos e afetivos. Contudo, todas as ações e/ou intervenções devem estar embasadas nas formas construtivas de resolver os conflitos, buscando com isso a autonomia da criança (VINHA, 2000).

Para Vinha (2000) a criança, o adolescente e o adulto possuem condições diferentes para a resolução de conflitos, pois a capacidade de agir de forma recíproca depende da idade em questão e da tendência de desenvolvimento.

Atualmente no Brasil, as pesquisas voltadas aos estudos dos conflitos interindividuais têm se baseado nos estudo de dois autores, Robert H. Deluty (LEME, 2004; VICENTIN, 2009) e Robert Selman (VINHA, 2000; TOGNETTA E VINHA, 2011). No presente capítulo, apresentaremos as ideias dos autores em relação aos conflitos. No entanto, adotaremos o instrumento e o referencial teórico apresentado por Robert H. Deluty, pois acreditamos que os resultados obtidos por meio da *Children's Action Tendency Scale-Cats*, instrumento elaborado por ele em sua tese, possibilitam uma análise mais objetiva dos conflitos interindividuais.

Deluty (1979, *apud* VICENTIN, 2009), considerado como um dos principais pesquisadores do assunto, indica a existência de três tipos de tendências ou estratégias de resolução de conflitos interpessoais: agressivo, submisso e assertivo. Conforme esse autor, o **Comportamento Agressivo** caracteriza-se pelo enfrentamento da situação de conflito interpessoal, apelando para formas de coerção, como violência ou desrespeito ao direito e à opinião alheia. Já o **Comportamento Assertivo** também envolve enfrentamento da situação de conflito, porém sem qualquer tipo de coerção. Abarca comportamentos explícitos de defesa dos próprios direitos, mas levando em conta os sentimentos e direitos dos outros. E, por fim, o **Comportamento Submisso**, que se caracteriza pelo não enfrentamento de uma situação, por meio de fuga ou esquiva, e considera os direitos e sentimentos dos outros em detrimento dos próprios.

Em estudos recentes baseados nos trabalhos de Deluty (1979), Vicentin (2009) faz uma abordagem construtivista dos conflitos interindividuais, salientando que a resolução de tais conflitos depende dos aspectos cognitivos, visto que é preciso que o indivíduo seja capaz de se colocar no lugar do outro e de coordenar suas próprias perspectivas. A autora ainda

destaca em seus estudos a existência de mais um estilo de resolução de conflitos interindividuais: os combinados (Assertivo-Submisso, Submisso-Agressivo e Assertivo-Agressivo).

Vicentin (2009) descreve detalhadamente as definições, exemplificado, por meio das respostas obtidas em seus estudos, as características dos estilos de resolução de conflitos:

- **Estilo de Resolução de Conflito Agressivo:** quando ocorrem situações de conflito interpessoal, o indivíduo utiliza a coerção, a violência, o desrespeito ao direito, sentimento, ideias e opiniões alheias, expressando ações comportamentais como: agressão física, agressão verbal, gestos ofensivos, olhar desprezível, ameaça, furto, provocação, humilhação, apelidos, entre outros.

Situação Conflito: Se durante um jogo seus companheiros te xingam por que você não está jogando bem. O que você faz? Por quê?

Resposta: “Saio xingando. Porque não tenho sangue de barata” (VICENTIN, 2009, p.113).

- **Estilo de Resolução de Conflito Submisso:** leva em consideração as opiniões alheias deixando de lado suas próprias opiniões; concorda com tudo sem questionar, não enfrenta diretamente a situação conflitante com o outro e usa a fuga como ação comportamental.

Situação Conflito: Você e um amigo estão brincando em sua casa. Ele faz bagunça, e seus pais castigam você. O que você faria? Por quê?

Resposta: “Nada, mesmo que minha mãe não está com a razão tenho de respeitá-la” (VICENTIN, 2009, p.113).

- **Estilo de Resolução de Conflito Assertivo:** é o enfrentamento não violento de resolução de conflito, ou seja, de forma pacífica, sem apelar, sobretudo, para ações coercitivas, levando em consideração os direitos, sentimentos, ideias e opiniões dos outros, bem como as próprias ideias. Utilizam-se ações como: ouvir, concordar e discordar, entender, compartilhar, argumentar, compreender, negociar e escolher.

Situação Conflito: Você empresta um livro para um amigo e ele o devolve todo destruído. O que você faria? Por quê?

Resposta: “Pediria para ele comprar outro. Porque o livro é meu e eu emprestei novo” (VICENTIN, 2009, p.113).

- **Estilo de Resolução de Conflitos Assertivo-Submisso, Submisso-Agressivo e Assertivo-Agressivo:** são formas de enfrentamento mistas nas ocasiões conflitantes; possuem

componentes de mais de uma forma de resolução de conflitos, o que impede a categorização de um estilo único de enfrentamento do desacordo interpessoal.

Situação Conflito: um colega do mesmo tamanho e idade te empurra para fora da fila. O que você faz? Por quê?

Resposta Assertivo-Agressiva: “Conversava com a pessoa com educação, mas se continuasse, poderia causar uma briga” (VICENTIN, 2009, p.114).

Situação Conflito: Um amigo diz que é muito mais inteligente que você. O que você faria. Por quê?

Resposta Assertivo-Submissa: “Esperaria o dia da prova. Para ver quem é mais inteligente” (VICENTIN, 2009, p.114).

Situação Conflito: Seus amigos estão jogando um jogo e você pede para entrar, eles dizem não. O que você faria? Por quê?

Resposta Submisso-Agressiva: “Jogava algum outro jogo e quando meus colegas me pedissem para entrar no jogo, não deixaria. Porque quando eu pedi eles não deixaram eu jogar” (VICENTIN, 2009, p.114).

O estilo agressivo de resolver os conflitos, de acordo com Vicentin (2011), pode acarretar uma série de consequências danosas, tanto para o agressor quanto para os outros indivíduos do ambiente. Os aspectos negativos desse estilo de resolução de conflitos levam a uma autoimagem pobre, a dificuldades de expressar os sentimentos e à raiva excessiva. Outro aspecto negativo diz respeito ao desgaste da relação entre o indivíduo agressor e os outros indivíduos do grupo, em decorrência do afastamento dos agredidos, o que acarreta o isolamento do indivíduo agressivo. Além disso, com base em diversos estudos, a autora indica que um dos motivos pelos quais encontramos um alto índice de violência em nossa sociedade se deve à prevalência de maneiras não pacíficas, e sim violentas, de se resolverem as situações de conflito.

Para a autora, esse estilo de resolução estaria relacionado, em um primeiro momento, na criança com sete e oito anos, com as características do egocentrismo (PIAGET, 1932/1994), justificando tal comportamento na incapacidade cognitiva de coordenar outras perspectivas com a sua própria, o que a levaria a cometer ações sem as perceber. Já o adolescente e o adulto, mesmo tendo uma maior capacidade cognitiva, e conseqüentemente, maiores possibilidades de se colocar no lugar do outro, ainda pode apresentar dificuldades para utilizar tais recursos, uma vez que o aspecto cognitivo é uma condição necessária, porém não suficiente para a troca de perspectivas interpessoais.

Para aqueles indivíduos que não enfrentam as situações de conflitos, característica da submissão, as consequências são menos visíveis, porém bastante danosas. As expressões “Não quero arrumar confusão.”, “Deixa quieto!” “ Nem ligo!” são alguns exemplos de resposta a situações cotidianas de algumas crianças. O fato de não conseguir atingir seu objetivo pode levar o indivíduo à frustração, ansiedade, depressão, baixa autoestima, solidão e exclusão do convívio social. Para Vicentin (2011), as características da submissão como estilo de resolução de conflitos estão muito perto da tendência moral da heteronomia, ou seja, o indivíduo ainda é governado pelos outros, não sendo capaz de tomar suas próprias decisões.

E, por último, há o estilo assertivo, em que o indivíduo leva em consideração as ideias do outro, porém sem deixar de considerar a sua. Esse estilo estaria, de acordo com Vicentin (2011), o mais próximo da autonomia moral (PIAGET, 1932/1994). Tais relações baseiam-se no diálogo e no respeito mútuo. Estão relacionadas ao desenvolvimento cognitivo nas ações de falar e ouvir, o que acaba por facilitar as negociações no grupo. São características: a responsabilidade coletiva, o bem estar, a satisfação pessoal, a generosidade e a solidariedade.

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 (MORENO; SASTRE, 2002).

Leme (2004) e Vicentin (2009) realizaram pesquisas com crianças e adolescentes brasileiros a fim de verificar, dentre outros objetivos, quais os estilos de resolução são mais presentes.

Leme (2004) realizou dois estudos em que investigou os estilos de resolução de conflitos de alunos de escolas públicas e privadas, utilizando como instrumento a *Children's Action Tendency Scale-CATS*. O primeiro estudo foi feito com 779 alunos, de 2ª a 7ª série, em que foi aplicado o instrumento na sua versão fechada, com situações de conflitos e alternativas de estratégias de resolução. No segundo estudo, participaram 320 alunos, de 5ª à 7ª série, e o instrumento foi utilizado na sua versão aberta, em que o próprio indivíduo deveria propor formas de resolução às situações apresentadas. Em relação aos resultados, no estudo 1, os alunos escolheram prioritariamente a resoluções do tipo assertivo, em seguida submisso e,

por último, agressivo. No entanto, os valores de assertividade demonstraram ser inferiores àqueles encontrados em pesquisas com amostras americanas, e os valores de submissão, superiores. Quando comparado o gênero, os meninos apresentaram maior propensão a escolhas do tipo agressivo, com tendência a um aumento do tipo submisso com o avanço da idade, e as meninas indicaram tendências mais assertivas e estáveis, mesmo com o aumento da idade. No estudo 2, em que os participantes deveriam propor resoluções sem alternativas prévias, já que o instrumento era aberto, compareceram mais os estilos submisso, agressivo e submisso-agressivo e, por último, o assertivo, além de outras tendências mistas. No que tange ao gênero, tanto os meninos como as meninas apresentaram a submissão e a agressividade como as duas tendências dominantes, sendo que entre as duas tendências, os meninos apresentaram escores médios superiores na agressividade e as meninas na submissão. Em relação às demais tendências, as meninas apontaram mais as assertivas e os meninos as submisso-agressivas. A autora atesta, com base nos resultados dos dois estudos, que os participantes são sensíveis àquilo que é desejável em uma sociedade, já que as respostas assertivas compareceram, inclusive em crianças mais novas; no entanto, quando precisam recuperar da memória alternativas de resolução, como no estudo 2, aparecem em maior frequência as soluções do tipo submisso e agressivo.

Vicentin (2009), em sua tese de doutorado, pesquisou se sujeitos com histórico de dependência química na família resolveriam os conflitos de forma diferente dos indivíduos sem esse histórico familiar. A pesquisa foi realizada com 42 adolescentes que tinham problemas de álcool na família e 42 que não tinham. Em seus resultados, foi possível verificar que os adolescentes apresentaram, de forma predominante, estratégias submissas, seguidas das agressivas. Em uma análise mais apurada, não foram encontradas diferenças significativas entre faixa etária, gênero e filhos de pais com e sem problemas com álcool, porém as respostas agressivas estavam ligadas à falta de justificativa de suas ações e à omissão de seus sentimentos. Embora o resultado referente ao gênero não tenha sido tão significativo, ele mostrou que os sujeitos do sexo masculino tendem a utilizar estratégias agressivas e os do sexo feminino, as estratégias submissas.

Ainda a respeito dos conflitos interindividuais, o modelo de Selman (1980, *apud* VINHA, 2003), propõe uma teoria construtivista ligada às estruturas sociocognitivas, em que a representação social do indivíduo é produto do contexto social em que ele vive. De acordo com o autor, há cinco níveis de aquisição de perspectiva, chamados de “estágios de desenvolvimento de adoção de perspectiva”, pelo fato de mostrar a compreensão da

capacidade de entender a perspectiva do outro e coordená-la com sua própria opinião. Tais estágios são:

- Estágio 0, que vai do nascimento até aproximadamente os seis anos de idade, cuja principal forma de resolução está na força ou movimento físico. Nesse nível, o conceito de relações interpessoais é o egocentrismo.

- Estágio 1, que vai dos cinco aos nove anos aproximadamente; a criança nesse nível passa a perceber quais são os atos intencionais e não intencionais, porém as relações ainda são unilaterais, em que toda ação é retribuída com outra ação parecida.

- Estágio 2, que vai dos sete aos doze anos aproximadamente; nesse nível o indivíduo é capaz de levar em conta as perspectivas do outro, ou seja, nas relações interpessoais há predominância da reciprocidade, portanto as resoluções de conflito devem priorizar a satisfação do grupo.

- Estágio 3, surgindo aproximadamente no início da adolescência, entre os 10 e 15 anos, quando o indivíduo busca, nas relações com os outros do grupo, o respeito mútuo, os conflitos passam a ser necessariamente resolvidos pelos indivíduos do grupo.

- Estágio 4, que vai aproximadamente do final da adolescência, por volta dos 12 anos, até a idade adulta; nesse nível, o indivíduo faz uma distinção maior entre conflitos interpessoais, e a resolução deles está no respeito mútuo.

Para a autora, o modelo teórico proposto por Selman incorpora ainda a afetividade e a representação de valores sociais dos sujeitos. Para ele, na resolução de conflitos morais, os sujeitos necessitam integrar interesses individuais e relacionais, daí a importância de se considerarem os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, presentes nas relações interpessoais.

Vinha e Assis (2003) esclarecem que, dentro do sistema de estágios de adoção de perspectivas, Selman propôs níveis específicos quando se dirigia a mudanças vinculadas com um tema específico inserido em um domínio interpessoal. As autoras destacam os níveis de Entendimento Interpessoal, que dizem respeito às estratégias de negociações presentes nas situações de conflitos interpessoais.

Licciardi (2010) afirma que os conflitos interpessoais são interações em desequilíbrio, percebidas por comportamentos de oposição ou demonstrações de afeto nem sempre evidentes. Nessas situações, as negociações interpessoais são os meios utilizados na tentativa de restabelecer esse equilíbrio, e o vínculo afetivo entre os envolvidos constitui um fator motivador. Ao propor um modelo de análise das estratégias de negociação interpessoal, Selman e Schultz (1990 apud LICCIARDI, 2010) destacam a necessidade de se considerarem os seguintes fatores: a concepção sobre o eu e o outro, que diz respeito à forma como o

indivíduo considera seu próprio ponto de vista – ideias e sentimentos – em relação ao do outro; os interesses que motivam o comportamento em foco, que podem evoluir desde o bem estar físico e imediato até a preocupação com as relações e a negociação; a forma como os sujeitos lidam com o desequilíbrio afetivo no momento da negociação, se é impulsiva e descontrolada ou regulada; e se a direção da negociação caminha para a transformação do outro ou se volta para si mesmo, modificando seu próprio comportamento. Em níveis mais evoluídos ocorre o equilíbrio entre essas duas possibilidades.

Segundo Vinha (2003), os níveis de Estratégias de Negociação Interpessoal descritos por Selman (1980, *apud* VINHA, 2003) e Selman e Lyman (1985, *apud* VINHA, 2003) são os seguintes:

- *Nível 0 – Amizade momentânea e solução física para os conflitos*: não havendo a reflexão sobre os efeitos psicológicos de uma estratégia, que são gerados nos envolvidos, parte-se para as resoluções momentâneas e físicas. Estas podem ocorrer pela não interação, por meio de fuga ou afastamento, como se, ao se distanciar do conflito, ele deixasse de existir, ou pela ação física direta, como bater, lutar, empurrar, agredir e gritar.

- *Nível 1 – Amizade unilateral e não relacionada com a solução dos conflitos*: há o entendimento dos efeitos não só físicos, mas também psicológicos nos envolvidos, porém o conflito não é considerado como envolvendo duas perspectivas. Por tal motivo, o emprego do termo “unilateral” (o conflito é compreendido como sentido por uma parte e causado pela outra parte). Assim, vê-se como necessário reduzir os efeitos psicológicos do conflito na parte tida como lesada, e fazer com que o outro envolvido reverta as consequências da ação geradora, mediante três estratégias: a negação da ação problemática pela reprovação dos sentimentos ofendidos e por ordens unilaterais; a realização de uma ação positiva, que buscará devolver o conforto psicológico atingido pelo conflito, mas sem haver a coordenação entre os sentimentos e ações dos envolvidos; e a sugestão de propostas dirigidas a um único sentido, sem consideração de que os conflitos envolvem desacordos mútuos.

- *Nível 2 – Amizades bilaterais e soluções cooperativas para os conflitos*: há o reconhecimento de que as diferentes partes participam psicologicamente do conflito e devem procurar sua resolução. A criança já consegue considerar os sentimentos e pensamentos próprios e dos outros, além de reconhecer as intenções. No entanto, o que se busca é a satisfação de cada um de forma independente, sem o entendimento de resolução ou acordo mútuo: “Há a compreensão de que é necessário satisfazer cada parte, entretanto ainda não é considerado na resolução que cada parte deva se importar ou necessite atender ao que o outro sente ou julga ser melhor” (VINHA, 2003, p. 297). Esse fato sinaliza que o conflito não é

considerado como decorrente dos próprios relacionamentos, mas sim como gerado por fatores externos, bastando, então, removê-los.

- *Nível 3 – Estabilidade de amizades e soluções mútuas para os conflitos:* ocorre a compreensão de que o conflito, numa relação de amizade, é gerado pelo próprio relacionamento, concentrando-se mais na interação do que nas manifestações das partes de forma isolada. Esse nível implica a consideração dos seguintes aspectos: a resolução não se reduz à diminuição da tensão, mas cada lado deve sentir que ambos estão satisfeitos; a resolução pode implicar mudanças de personalidade; certos tipos de conflitos podem fortalecer o relacionamento; a resolução deve levar ao diálogo e esclarecimento dos aspectos envolvidos; a relação afetiva mais duradoura se sobrepõe à reação imediata, decorrente da situação de conflito, tornando-se um recurso de resolução.

- *Nível 4 – Interdependência autônoma e ação simbólica como uma resolução para os conflitos:* priorizando-se o desenvolvimento autônomo, há uma rejeição parcial da orientação que se fundamenta na mutualidade decorrente da intimidade nas relações, procurando-se um ponto de equilíbrio entre a independência e a dependência. Nesse nível, a resolução não se limita à comunicação verbal, carregando aspectos simbólicos de reparação; compreende-se que os conflitos interpessoais podem ser decorrentes de aspectos intrapsíquicos; e há o comprometimento de se manter aberto para a comunicação recíproca.

Vinha e Assis (2003) ressaltam que não há garantia de que um indivíduo que atinja níveis mais elevados empregará estratégias somente desse nível. Dependendo das situações e de outros fatores, ele poderá lançar mão de formas de resolução referentes aos níveis anteriores.

De acordo com Vinha (2003), ao estudar os níveis de entendimento interpessoal e observar a interação dos indivíduos em seu meio, podemos aprender a reconhecer estratégias de negociação.

Em seu estudo, Vinha (2003) buscou identificar se o ambiente escolar influencia no modo como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, assim como na maneira como julgam e resolvem conflitos hipotéticos. A investigação foi realizada em duas classes, de duas escolas públicas, de alunos do 3º ano do ensino fundamental (classe A, caracterizada como um ambiente autocrático e classe B, como um ambiente democrático). Por meio de sessões de observação nas escolas e entrevistas, com situações-problemas, a autora constatou no ambiente autocrático (classe A) um menor desenvolvimento das crianças no que diz respeito aos níveis de entendimento interpessoal, seja na interação entre as próprias crianças seja na resolução das situações hipotéticas. Classificadas como de níveis 0 e 1, as

estratégias usadas pelas crianças da classe A eram predominantemente impulsivas, autocentradas unilaterais, marcadas por demandas e obediência submissa. Já no ambiente democrático (classe B), as estratégias encontradas foram de nível 2 e 3, em que as crianças buscavam mais a negociação, de forma mais elaborada, chegando a soluções mais cooperativas e eficazes, além de considerarem os sentimentos e pontos de vista do outro. Com base nesses resultados, a autora conclui que o ambiente pode influenciar na forma como as crianças irão elaborar, analisar e resolver seus conflitos.

Licciardi (2010), dentre outros aspectos, também investigou as estratégias de resolução de conflitos empregadas por crianças de 3 a 6 anos, por meio de sessões de observação e de entrevista com situações-problema. A pesquisa foi realizada em quatro turmas da Educação Infantil Municipal. Os resultados demonstraram que a predominância, primeiramente, de estratégias físicas e/ou impulsivas (gritar, chorar, bater, empurrar, afastar, demonstrar indiferença) e, em seguida, das impositivas (visa ao controle sobre o outro, e não à negociação, empregando ameaça, revide, subornos de afeição etc). As estratégias de convencimento (ações verbais que visam a convencer o outro a acatar uma ideia para fazer o que se deseja, ou à reparação) quase não compareceram. Ao comparar as faixas etárias pesquisadas (de 3 a 4 anos com a de 5-6 anos), a autora verificou uma diminuição das estratégias físicas e/ou impulsivas na segunda faixa etária, e um aumento nas impositivas e nas de transição entre ambas as estratégias. A autora aponta, ainda, que, apesar de não ter encontrado diferenças marcantes, as estratégias mais elaboradas apareceram mais nas interações entre as crianças, reconhecidas nas observações, do que no julgamento dos conflitos, coletados pelas entrevistas.

Podemos pensar que a criança terá que utilizar seus próprios recursos de resolver seus conflitos, seja ele de forma agressiva, assertiva ou submissa (VICENTIN, 2009). Ao assinalar os constantes conflitos com que a criança se depara ao longo de toda sua vida, Menin (1996) indica que nem sempre as ações da autoridade para lidar com eles partem na direção da construção da autonomia. Algumas vezes, produzem efeito contrário, pois fortalecem situações de heteronomia e de realismo moral, intensificando eventos de agressividade na criança e entre as crianças, causando danos a ela e ao grupo ao qual pertence. Vicentin (2011) afirma que a criança só conseguirá resolver seus conflitos de forma satisfatória quando ocorrer a diminuição das características da tendência egocêntrica, ou seja, quando a criança passar a realizar relação de reciprocidade com o outro.

Não existe fórmula secreta ou receita pronta para resolver os conflitos, em que basta segui-la e tudo vai dar certo. É preciso que haja a reflexão das ações em busca de formas

mais assertivas. No entanto, como Oliveira (2010) sugere, as formas agressivas de resolver os conflitos podem surgir como única alternativa para conseguir colocar-se dentro de um ambiente autoritário. Contudo, acreditamos ser possível, em virtude do embasamento teórico que estamos abordando, dar indicações sobre possibilidade de trabalhos voltados a formas de resolver os conflitos de forma satisfatória.

Segundo Leme (2004), a agressividade é a tendência de resolução de conflitos interpessoais mais estudada na literatura, provavelmente por envolver maior risco para os envolvidos nos possíveis confrontos. É, ainda, a que mais apresenta dificuldades como objeto de investigação porque, como será analisado a seguir, o comportamento dela resultante, a agressão, é uma conduta que, além de episódica, não é facilmente definível, assumindo diferentes formas de manifestação. Sua evolução é diversificada e, também, está sujeita à influência de variáveis, tanto biológicas como psicológicas e sociais.

2.3 AGRESSIVIDADE

Com o intuito de discutir os aspectos relativos à agressividade, utilizamos os estudos de Lisboa (2005, 2006) e Lisboa e Koller (2001), que, embasados na Abordagem Ecológica de Bronfenbrenner (1979,1996, *apud* LISBOA, 2005), concebem o comportamento agressivo como um processo proveniente da interação entre a pessoa e seu ambiente físico, social, cultural e histórico, devendo-se compreendê-lo de acordo com os diferentes contextos em que os indivíduos se encontram inseridos, o que indica que, dentro dessa perspectiva, “[...] faz sentido afirmar que uma criança *está* agressiva e não que *é* agressiva” (LISBOA, 2005, p. 13). No entanto, além das contribuições das autoras supracitadas, que serão especificadas principalmente no final deste capítulo, apresentaremos outros teóricos que também buscam explicar o fenômeno da agressividade.

A agressividade humana, por estar em evidência, passa a ser bastante discutida nas diversas áreas do conhecimento humano. A definição do termo varia de acordo com a corrente teórica do pesquisador, o que torna difícil uma unanimidade em seus conceitos (VINHA, 2000). Não estamos negando a existência de uma definição precisa e fidedigna desse fenômeno, contudo, é preciso levar em consideração as diversas teorias que abordam o assunto. De acordo com Delval (2006, p.52), “a agressão é uma forma de relação frequente entre os seres humanos e se manifesta desde muito cedo.” Sendo assim, mostra-se relacionada intimamente com a condição humana em todos os momentos da vida (infância, juventude, adulto e velhice), na forma de emoções ou de característica de personalidade, como indicam Lisboa e Koller (2001), tendências instintivas ligadas à vingança (VINHA, 2000).

Lisboa e Koller (2001) descrevem o comportamento agressivo como uma ação que causa e/ou implica danos ou prejuízos a outrem, podendo surgir de duas formas: a confrontativa e a não-confrontativa. Nas formas confrontativas, ocorrem ações físicas diretas, como chutar, bater, morder, destruir objetos pessoais e de outros, machucar outrem ou a si mesmo – ou verbais, como iniciar discussões, falar palavrões e xingamentos, fazer deboches, ameaças, ridicularizações e/ou provocações. Já as formas não-confrontativas estão relacionadas a atos hostis indiretos, como atacar a reputação, prejudicar o andamento das atividades, perturbar ambientes e provocar intrigas. A agressividade também pode se modificar quanto à direção e aos objetivos para os quais se destina, diversificando-se conforme os tipos de relações estabelecidos entre o agressor e o alvo da agressão, o que acontece, para as autoras, devido à percepção da autoridade e da posição de hierarquia que o outro ocupa. No caso da agressividade infantil, quando é voltada aos pares – colegas e grupos

de iguais – é geralmente expressa em sua forma confrontativa. Quando direcionada aos adultos – pais, familiares e professores – aparece como não-confrontativa.

O comportamento agressivo, de acordo com Berger (2003), pode ser analisado de três formas: a agressão instrumental, empregada para obter ou reter um brinquedo ou outro objeto qualquer; a agressão reativa: a retaliação raivosa em função de um ato intencional ou acidental; e a agressão ameaçadora: um ataque de agressão espontâneo.

Outros autores, como Juska (1995, *apud* VINHA, 2000), reforçam as características destrutivas da agressividade, apontando-a como parte do processo comportamental, no qual alguém ou grupo de indivíduos saem prejudicados, a partir de um ato praticado por outro alguém ou por outro grupo de indivíduos, demonstrando seu aspecto negativo.

Outro tipo de agressão, que parece ter efeitos mais graves que a própria agressão física, consiste, segundo Shaffer (2005), na agressão relacional ou agressão social, que envolve insultos e rejeição social. Este tipo de agressão, ao que parece, é mais comum entre meninas que entre meninos e entre crianças mais velhas que mais novas, sendo uma forma de ataque social.

Em contrapartida, há autores que entendem a agressividade como sentimento natural e decorrente das características de desenvolvimento da criança, conforme Vinha (2000), assim como La Taille (2006) que, além de natural, enfatiza que a agressividade faz parte dos sentimentos primários, como a alegria, a dor, a raiva, a curiosidade, o medo; e concluem que agressividade não é nem boa nem ruim, é natural. A visão de que a agressividade pode ser um sentimento natural parece muito coerente, pois sendo ela pertencente à natureza humana, podemos talvez pensar na ideia do homem e o instinto animal ligados à sobrevivência da espécie.

A abordagem etológica no estudo da agressividade parte de uma visão filogenética e funcional que investiga a agressão e seus mecanismos de controle como adaptações biológicas necessárias à vida social, resultado da seleção natural (PINHO, 2004). Nessa perspectiva, qualquer situação que ponha em risco a integridade física, a capacidade de sobrevivência do indivíduo ou de sua prole e parentes, a capacidade de obter recursos e possibilidade de se reproduzir, pode gerar comportamentos agressivos.

Teríamos, dessa forma, uma visão menos negativa a respeito da agressividade humana e deixaríamos de considerá-la como uma forma de destruição da espécie humana. Passaríamos, então, a vê-la como uma forma de sobreviver à coletividade.

Com relação às variáveis que influem sobre o surgimento e manutenção do comportamento agressivo, Leme (2004) salienta que, apesar das indicações da existência de um componente biológico como função de adaptação, podemos apontar outros fatores como a personalidade, experiências anteriores, expectativas socioculturais, formando, com isso, um potencial individual de agressividade. De fato, diversas são as variáveis que levam ao comportamento agressivo: frustração, ataque, conflito, violações das normas, calor, ruído e aspectos que influem nos sentidos.

Podemos considerar, que o comportamento agressivo é multideterminado. Tal análise possibilita a afirmação de que é evidente que não haja um fator apenas que leve ao comportamento agressivo. Para a autora, tais comportamentos recebem influências de variáveis filogenéticas, ontogenéticas e culturais, além da história de vida familiar, práticas parentais, condição socioeconômica, eventos estressantes, conflitos conjugais, hereditariedade dos pais e da criança, patologia parental, características da criança e da instituição. Todos esses fatores não se encontram isolados, mas sim inseridos em um contexto com diversas variáveis. Conforme Maldonado e Williams (2005), as consequências do comportamento agressivo podem ser graves, porém o comportamento agressivo pode ser um sinalizador da existência de problemas.

Acreditamos na hipótese de que algumas situações do cotidiano nas relações interindividuais acabam por gerar conflitos (VINHA, 2003), como, por exemplo, o desejo de pegar algo que se acha em poder de outrem, um novo companheiro no grupo, as relações de poder, entre outras infinidades de fatores que acabam por desencadear eventos de agressividade como forma de resolução desses conflitos (VICENTIN, 2009).

Patterson (1982) estudou a agressividade no ambiente familiar e verificou que nas famílias em que não há demonstrações de aprovação e afeto, as crianças são extremamente agressivas. Também em ambientes familiares coercivos, com punições, ameaças, provocações entre os membros familiares, há uma contribuição para o desenvolvimento da agressividade.

Segundo Lisboa e Koller (2001), algumas pesquisas indicam que os comportamentos agressivos, observados na infância, estão vinculados às características de personalidade e ao estabelecimento de padrões de qualidade de adaptação social e psicológica, manifestados ao longo do ciclo vital do indivíduo.

O fato é que, quando o comportamento agressivo passa a prejudicar outros do grupo, a interferir prejudicialmente no meio e a ser expresso excessivamente, é preciso compreender o contexto em que isso ocorre, pois tal comportamento é considerado como um desvio dos padrões aceitáveis pela sociedade (PACHECO *et al*, 2005). Nesses casos, a

agressividade passa a ser vista por seu lado negativo. Os padrões comportamentais aceitáveis pela sociedade, destacados por Pacheco *et al* (2005), deixam explícita, talvez, uma tendência à homogeneização dos comportamentos do indivíduo dentro da sociedade, desconsiderando sua individualidade. Em determinadas situações, é comum o uso de medicações para se atingir tais padrões comportamentais, principalmente, dentro das instituições de ensino (MOYSÉS; COLLARES, 1992).

O envolvimento com o tráfico e consumo de drogas, as ameaças, agressões verbais e físicas, depredação, brigas e porte de armas têm sido constantemente noticiados como uma dura realidade do cenário da educação brasileira e, principalmente, direcionado à rede pública. Tal fato pode estar, de certo modo, relacionado às poucas pesquisas que contemplam as escolas particulares, principalmente quando o tema em tela é a violência (LOUREIRO; QUEIROZ, 2005).

Loureiro e Queiroz (2005) salientam que a violência pode emergir em todos os ambientes em que o conflito não é negociado e onde há intolerância ao diferente. Para elas, tanto a escola pública quanto a particular são possíveis geradoras de violência. O autoritarismo, as ameaças, a desqualificação do aluno podem também fazer parte do cotidiano das escolas particulares, bem como das públicas, e são responsáveis por desencadear situações de agressividade; apenas um ambiente que leve em consideração a autonomia de seus integrantes (ARAÚJO, 1996) seria capaz de mudar tal condição.

A autonomia moral pressupõe essa capacidade racional de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas idéias e valores aos das outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e igualdade que muitas vezes o levarão a contrapor-se à autoridade e às tradições da sociedade para decidir entre o certo e o errado (ARAÚJO, 1996, p. 110).

Ainda sobre o assunto, Pesce (2000) sustenta que o comportamento agressivo denuncia alguma coisa, como maus-tratos, solidão ou outra dor. Para o autor é preciso que haja continuidade nos estudos, possibilitando contribuições para que diversas práticas possam ser conduzidas especialmente no contexto escolar, familiar e da saúde, visando à prevenção de agravos ao desenvolvimento das crianças, muitas vezes transformados de vítimas em réus. A autora demonstra em seus estudos que a família exerce uma importante influência na aquisição de modelos agressivos pelas crianças, sendo que pais que utilizam punição, seja verbal, psicológica ou física, mostram a seus filhos que a violência é uma forma apropriada de resolução de conflitos e de relacionamento entre homens e mulheres.

As situações de vivência do indivíduo, cujo comportamento dos pais caracteriza-se por punições, inconsistência e/ou falta de supervisão, bem como a inserção em instituições que privilegiam abordagens disciplinares de natureza punitiva, com coerção por meio de regras excessivas, contribuem para o aumento da agressividade (ROYER, 2002). Candau (1999), em estudo direcionado à educação, observou que a prática de agressões físicas e verbais ocorria como muita frequência entre os alunos, mas que também era comum por parte de funcionários e professores. Huesman, Eron, Ledfkowitz e Walder (1984 *apud* SISTO *et al*, 2008), em um estudo longitudinal, que envolvia a família, demonstraram que crianças agressivas de 8 anos repetiam as práticas de seus próprios pais, quando avaliadas aos 30 anos, sugerindo assim uma reprodução de tais comportamentos.

Lisboa (2006), em seus estudos, relata como criar uma criança agressiva:

[...] ignore-a, humilhe-a e provoque-a. Grite um bocado. Mostre sua desaprovação a tudo o que ela fizer. Encoraje-a a brigar com irmãos e irmãs. Brigue bastante, especialmente no sentido físico, com seu parceiro conjugal na frente da criança. Bata-lhe bastante. Eu adicionaria: ameace-a, castigue-a, engane-a, minta-lhe, seja permissivo, ensine-a que o mundo é dos 'vivos', vangloriando-se diante dela de atos dos quais deveria se envergonhar [...] (LISBOA, 2006, p.55).

Em situações contrárias a essa, Lisboa e Koller (2001) apontam que a reciprocidade, a vinculação e a estabilidade do contexto no qual a criança se desenvolve influenciam sua qualidade de adaptação. Além disso, a cooperação interpessoal, a negociação e as trocas proporcionadas pelo contato das crianças com seus pares, sobretudo na escola, são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento de interações saudáveis. Por outro lado, interações conflituosas ou a falta de interação favorecem a manifestação de comportamentos desadaptados e desajustados, que podem ser expressos por meio da agressividade.

Menin (1996) salienta que as ações devem partir na direção da construção da autonomia. Nessa perspectiva, podemos indicar que o ambiente social pode tanto favorecer comportamentos socialmente adequados como promover o surgimento de comportamentos inadequados como a agressividade, os quais, de acordo com Sisto *et al* (2008), podem permanecer por toda a vida, confirmando o pensamento de Gianott (1972) de que o indivíduo se torna o que experimenta.

Em um de seus trabalhos, Vinha (2003) expõe, nos relatos de situações de conflito na escola, uma situação de agressividade entre dois indivíduos:

Durante o recreio, Jonas estava correndo e trombou com Jaime que quase caiu. Jaime bravo xingou-o de “animal”. Jonas revidou, dando-lhe um soco no rosto. Ambos foram para a diretoria da escola. Ao ser questionado sobre o que aconteceu Jonas disse que agrediu o colega quando este o chamou de “animal” porque ele sentiu muita raiva e que não poderia permitir que o xingassem (VINHA, 2003, p.8).

Nesse relato podemos observar claramente a agressividade gerada pela situação de conflito que surge da trombada entre os indivíduos, uma situação inevitável dentro de um ambiente escolar onde as crianças correm o tempo todo; porém a reação agressiva surge de ambas as partes, de um lado a agressão verbal e, de outro, a agressão física, mas será que eles sabiam resolver de outra forma que não fosse xingar e agredir fisicamente? Qual atitude da escola nessa situação?

Pensando nas instituições educacionais, uma das maiores preocupações é a de proporcionar um ambiente equilibrado que favoreça a formação integral dos indivíduos. Todavia a ideia de equilíbrio pode surgir com definições distintas, de acordo com a corrente teórica abordada, como é o caso da abordagem construtivista, cujas noções de equilíbrio, conforme Bee (2003), estão relacionadas aos aspectos da adaptação do indivíduo ao seu meio.

Em decorrência do ingresso em novos grupos sociais e das conseqüentes exigências e desafios impostos pela vivência extrafamiliar, essas novas experiências da criança são de grande relevância, pois o convívio com outros grupos e pessoas, principalmente no período em que se inicia o processo educacional (MENIN, 2007), pode determinar o equilíbrio do ambiente ou seu desequilíbrio (CASTRO; MELO; SILVARES, 2003).

Para Lisboa e Koller (2001), a agressividade infantil direcionada aos colegas de mesma idade e ao grupo de iguais é diferenciada daquela dirigida aos professores, aos pais e aos familiares. Esta diferença, certamente, está baseada na percepção da autoridade do outro e na posição hierárquica que ocupa.

A questão colocada pelas autoras é de uma importância inestimável, pois Piaget (1932/1994) demonstra todo um sistema de coação que a autoridade exerce sobre o indivíduo. Portanto, não podemos deixar de observar que, no relato da situação de conflito que Vinha (2003) nos apresenta, há uma profunda falta de tolerância entre as partes, o que acaba por intensificar ainda mais as reações agressivas como forma de resolver os conflitos interindividuais.

De acordo com a definição do Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1993, p.537), tolerar é: “admitir e respeitar idéias diferentes da sua...” Então, pensar sobre agressividade e

tolerância nas relações interindividuais pode ser um dos caminhos que nos ajudem a compreender melhor os comportamentos agressivos, pois a definição de tolerância deixa explícito que é preciso levar em consideração o outro, possível apenas por meio de relações de reciprocidade, respeito mútuo e cooperação (PIAGET, 1932/1994).

Segundo Berger (2003, p. 202), as crianças são mais agressivas aos quatro que aos dois anos, pois, “à medida que se tornam mais conscientes de si mesmas e de suas necessidades, têm maior probabilidade de defender seus próprios interesses”.

De acordo com Shaffer (2005), a agressividade se diferencia em duas etapas: nas crianças de dois a três anos as agressões são mais físicas, por meio de chutes e tapas; já nas crianças de três a cinco anos, são principalmente verbais, como dar apelidos e rir dos outros colegas.

Pinho (2004) enfatiza que crianças em situação de risco são expostas diariamente a uma série de fatores estressantes que aumentam sua predisposição para comportamentos agressivos. Por meio do método da observação direta dos episódios de interação dessas crianças, o autor identificou que as meninas mais novas agrediam mais fisicamente outras meninas, enquanto que as meninas mais velhas ameaçavam mais outras meninas.

Com relação às formas de agressão entre pares, Delval (2006) salienta a existência de um fenômeno frequente dentro das escolas denominado de *Bullying*, que consiste em uma forma de agressão em que vários indivíduos, de mesma idade ou série, agredem outro ou outros indivíduos. Uma das características interessantes que o autor aponta em seus estudos é que este tipo de agressão entre pares parece reduzir sistematicamente com a idade.

Para Bee (2003), toda criança manifesta um pouco de agressão, mas a forma e a frequência dessa agressão mudam com o passar dos anos na infância. Para a autora, esta mudança se dá pelo surgimento das habilidades verbais, propiciando redução das agressões físicas e aumento das agressões verbais.

Seria possível, talvez, com base nos pensamentos de Delval (2006), Bee (2003) e Shaffer (2005), determinar que realmente existam mudanças nas formas de agressão nas relações interindividuais. Assim sendo, dentro de nossa proposta de estudo, levantamos a hipótese de que os eventos de condutas agressivas, observados nas turmas das crianças mais novas, mais velhas e adolescentes, podem apresentar-se como uma tendência crescente e, posteriormente, com o surgimento das habilidades verbais, decrescentes, sendo o desenvolvimento do juízo moral um dos fatores que contribuem para essas mudanças, o que pode indicar a trajetória de evolução do homem ao adaptar-se à coletividade.

Lisboa (2005), apoiada na abordagem Ecológica de Bronfenbrenner (1979/1996 *apud* LISBOA, 2005), concebe o comportamento agressivo como um processo proveniente da interação entre a pessoa e seu ambiente físico, social, cultural e histórico. Segundo a Teoria Ecológica, o desenvolvimento humano se apoia em quatro níveis dinâmicos e inter-relacionados: a Pessoa, com suas características pessoais e sócio-históricas; o Processo, concernente às experiências diárias, interações e significados decorrentes; o Contexto, ambientes físicos, sociais, culturais e ideológicos; e o Tempo, referente ao momento individual do ciclo vital e sócio-histórico.

Outro aspecto destacado por Lisboa (2005) é o de que a perspectiva Ecológica considera o desenvolvimento humano como um processo contínuo de adaptação entre o indivíduo e o contexto; dependendo da forma ou função do comportamento agressivo e o contexto no qual se manifesta, ele pode ser considerado como adaptativo, que não tem como intuito causar danos, mas propiciar a acomodação a um novo meio ou papel social. Esse aspecto tem causado polêmicas e dificuldades entre os estudiosos, o que evidencia, conforme a autora, a necessidade de serem desenvolvidas técnicas precisas para a identificação dos comportamentos agressivos e reconhecimento de seus matizes e funções, a fim de se ter uma melhor compreensão desse fenômeno como um processo.

Em relação aos contextos de desenvolvimento em que o indivíduo está inserido, ou seja, o ambiente, a Teoria Ecológica (BRONFENBRENNER, 2011) aborda a existência de sistemas que se apresentam de forma multidimensional e organizada em diferentes níveis, os quais se ampliam e interagem constantemente. No primeiro nível, teríamos o microsistema, que é aquele que está mais próximo do indivíduo, como a família, ou seja, o convívio primário, posteriormente a escola, outras instituições e demais grupos sociais. No segundo, o mesossistema, que é formado pelas relações entre os vários microsistemas, como entre a casa e a escola, por exemplo. Em seguida, está o exossistema, que representa os ambientes que não estão em contato direto com o indivíduo, mas que o influenciam mesmo que indiretamente. Em continuidade, e englobando os padrões dos sistemas anteriores, está o macrossistema, caracterizado pelos valores, crenças, ideologias, dentre outros, daquela cultura na qual a pessoa se desenvolve. E, por último, é apresentado o cronossistema, o qual traz como fator de influência a dimensão temporal, seja no nível mais restrito, seja no mais amplo, como acontecimentos históricos que envolvem toda a sociedade.

Um ponto em comum encontrado nos estudos sobre a agressividade é o de que, com a sua identificação, há maiores possibilidades de se compreender o que, por que e quando acontece e quais suas consequências. Para Lisboa e Koller (2001), vários métodos têm sido

empregados com essa finalidade, como, por exemplo, a observação em ambientes naturais, que tem demonstrado objetividade e confiabilidade. No entanto, essas pesquisas demandam considerável tempo, além de recursos financeiros e humanos.

Desse modo, outras estratégias têm sido utilizadas, como a consideração do relato de observadores ligados diretamente com o indivíduo focalizado, como professores, colegas e familiares, proporcionando informações sobre os comportamentos agressivos de modo mais eficaz e confiável.

Lisboa e Koller (2001) enfatizam a proficiência do relato de professores, uma vez que podem apresentar as seguintes características positivas, quando avaliam seus alunos: objetividade na diferenciação de comportamentos, maior tempo de convivência com as crianças avaliadas, o que possibilita o melhor conhecimento das mesmas e de suas características, e habilidades para julgar aspectos qualitativos da interação infantil. Como aspecto negativo, está o fato de que esse tipo de avaliação requisita a atenção, disposição e disponibilidade dos professores respondentes, motivo pelo qual as escalas objetivas, de rápido e fácil preenchimento, têm sido desenvolvidas com essa finalidade.

Conforme as autoras, diversos instrumentos que objetivam coletar as informações de professores sobre os comportamentos infantis, como sociabilidade, liderança, atitudes, hiperatividade, dentre outros, podem ser encontrados na literatura internacional; e sobre agressividade, principalmente em trabalhos norte-americanos. No Brasil, no entanto, há carência de escalas de avaliação de comportamentos agressivos de crianças (LISBOA; KOLLER, 2001) e não há registros de estudos que diferenciem as formas de classificação, expressão e funções da agressividade, durante os diferentes tempos do ciclo da vida (LISBOA, 2005).

Os estudos de Lisboa (2001; 2005) vêm preencher essa lacuna, com o emprego da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (LISBOA; KOLLER, 2001). No estudo de 2001, foi possível investigar a percepção de comportamentos agressivos em crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica; o uso de estratégias de *coping* – mudanças cognitivas e emocionais, utilizadas para gerenciar demandas internas e externas, consideradas estressoras – por essas crianças, no ambiente escolar, além dos problemas relatados, por elas, com professores e colegas (LISBOA, 2001). Já no segundo estudo, foram consideradas as associações entre diferentes processos que ocorrem na esfera interpessoal, como vitimização, amizade e agressividades (LISBOA, 2005).

3 MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma das onze unidades de uma instituição, do interior do Estado de São Paulo, região Centro-Oeste Paulista, que desenvolve um programa destinado ao atendimento de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. O programa pertence ao poder Público Municipal, mais especificamente à Secretaria de Assistência Social, cujas funcionárias da unidade em foco – uma Encarregada (Coordenadora), três Educadoras Sociais, uma Psicóloga e duas de Serviços Gerais – são servidoras públicas municipais contratadas por intermédio de concurso público. Faz parte ainda do quadro de funcionários uma professora de Educação Física, contratada por meio de licitação (pregão público municipal).

O espaço físico da instituição pertence à Associação de Moradores do Bairro, cedido ao Município para desenvolvimento do programa, e possui um prédio com duas salas de aula, pátio para as refeições e atividades diversas, banheiro dos meninos e das meninas, e uma área externa com duas quadras poliesportivas e uma quadra de areia.

O programa é desenvolvido de segunda a sexta-feira, das 8h às 11h e das 13h às 16h, e a permanência das crianças e adolescentes nos períodos de atendimento – manhã e tarde – depende do horário que frequentam a educação básica. Cada período tem três turmas, e cada Educadora Social é responsável por uma turma. As atividades são organizadas nas três horas de funcionamento do programa em cada um dos períodos. A primeira atividade para o período da manhã é a refeição (café da manhã), em seguida a turma se dirige para as atividades socioeducativas nas salas de aula, ou para as atividades esportivas com o professor de Educação Física nas quadras poliesportivas ou quadra de areia, de acordo com o cronograma pré-estabelecido. As atividades da manhã são finalizadas com o almoço. No período da tarde muda-se apenas a ordem das refeições, sendo o almoço primeiro e o café da tarde no final do período.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS

Levando em consideração os aspectos legais da pesquisa, solicitamos, primeiramente, a autorização da Secretaria Municipal responsável pela instituição supracitada (APÊNDICE A) e, conseqüentemente, pelo programa que atende as crianças e adolescentes

estudados. Em seguida, entramos em contato com a coordenação da instituição, a fim de pedirmos, também, o consentimento para realizar a investigação.

Com as cartas de autorização em mãos, o projeto da pesquisa em pauta foi protocolado no Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília. De acordo com o referido Comitê, Parecer nº0555/2010, o projeto atende aos requisitos da Resolução CNS 196/96 (BRASIL, 1996), que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, sendo aprovado para sua execução. Na sequência, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos profissionais participantes (APÊNDICE B) e a todas as crianças e adolescentes da instituição (APÊNDICE C), para a anuência das mesmas e dos respectivos responsáveis legais. Devolvidos os termos, deu-se início à coleta de dados.

3.3 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos e recursos: a Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (LISBOA; KOLLER, 2001); uma entrevista baseada no Método Clínico Piagetiano (PIAGET, 1932/1994); e a adaptação da *Children's Action Tendency Scale-CATS* (VICENTIN, 2009).

3.3.1 ESCALA DE PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS DE CRIANÇAS NA ESCOLA

Para identificar os indivíduos que apresentavam mais e menos comportamentos agressivos na instituição, foi empregada a Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (ANEXO A), a qual foi construída por Lisboa e Koller (2001), com base em referenciais teóricos e em outros instrumentos de avaliação, principalmente na *Child Behavior Scale* (LADD; PROFILET, 1996, *apud* LISBOA, 2001; LISBOA, 2005).

O instrumento em pauta passou pelo processo de validação de conteúdo, mediante 40 juízes, 20 professores e 20 psicólogos (LISBOA, 2001; LISBOA; KOLLER, 2001). A Escala foi elaborada de forma a permitir aos professores informarem, em cada uma de suas 41 afirmações, a percepção que têm de determinados tipos de comportamentos de seus alunos, no ambiente escolar.

O procedimento de avaliação prevê o cálculo de sete escores, a partir da soma dos pontos marcados pelo (a) professor(a), em cada afirmativa, que variam de 1 (discordo

totalmente) a 5 (concordo plenamente), em cada subescala especificada a seguir: a) escore sobre formas confrontativas de expressão da agressividade percebidas pelo(a) professor(a) – subescala com 20 itens; b) escore sobre formas não-confrontativas – com 06 itens; c) escore sobre a agressão dirigida a professore(a)s – com 10 itens; d) escore sobre a agressão dirigida aos(às) colegas – com 10 itens; e) escore sobre a agressão dirigida ao âmbito geral – com 06 itens; f) escore total, que denominaremos doravante Escala Agressivo Total, abrangendo todos os cinco escores anteriores relacionados à agressividade – com 26 itens; e g) escore dos itens positivos ou pró-sociais, com 15 itens. Nota-se que a somatória dos itens das subescalas de “a” a “e” é superior a 26, pelo fato de cada item contemplar, ao mesmo tempo, o tipo de agressividade (confrontativo ou não-confrontativo) e o alvo para o qual é dirigida (professores, pares ou âmbito geral). A pontuação da Escala Agressivo Total vai de 26 (mínima pontuação) a 130 pontos (máxima pontuação), e a pontuação referente à pró-socialidade pode variar de 15 a 75 pontos.

De acordo com as autoras da escala, os itens do tipo pró-social foram inseridos aleatoriamente no instrumento, de forma a mesclá-los com aqueles que descreviam comportamentos agressivos. Essa estratégia teve dois objetivos: propiciar que o respondente não pudesse perceber que o constructo medido pela escala era a agressividade das crianças, evitando-se viés no estudo, e possibilitar um bem-estar aos mesmos, uma vez que os itens sobre agressividade assumem um caráter negativo e podem provocar sentimentos desagradáveis e mal estar, enquanto os positivos favorecem que os professores indiquem comportamentos mais adaptativos.

Considerando o exposto acima e nossos objetivos, os dados relativos aos itens pró-sociais serão apresentados no presente estudo apenas de forma a serem comparados com os itens de agressividade e exclusivamente na análise da escala, assim não serão aprofundados.

As condutas pró-sociais surgem em oposição às condutas antissociais. Logo, as ações pró-sociais seriam uma forma de prevenir as antissociais individuais e coletivas. Lisboa e Koller (2001) afirmam que a reciprocidade, a vinculação e a estabilidade do contexto no qual a criança se desenvolve influenciam sua qualidade de adaptação. Além disso, a cooperação interpessoal, a negociação e as trocas proporcionadas pelo contato das crianças com seus pares na escola são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento de interações saudáveis, além de propiciar a manifestação de comportamentos considerados socialmente positivos ou pró-sociais.

Na perspectiva ecológica, a pró-socialidade surge como um meio e/ou técnica no processo de entendimento humano, intervindo nos elementos racionais e emocionais que são acompanhados de autoconsciência, e permitem regular o fluxo de comunicação no processo de socialização, melhorando a qualidade das relações interindividuais. Uma proposta pedagógica voltada a ações pró-sociais diminui os comportamentos violentos, no entanto há uma crítica em relação a essas ações (treinamentos pró-sociais), pois podem incorrer na submissão do indivíduo (AZNAR-FARIAS; OLIVEIRA-MONTEIRO, 2006).

A opção por esse instrumento levou em consideração os estudos de Lisboa e Koller (2001) que enfatizam a proficiência do relato de professores, uma vez que podem apresentar as seguintes características positivas, na avaliação de seus alunos: objetividade na diferenciação de comportamentos, maior tempo de convivência com as crianças avaliadas, o que possibilita o melhor conhecimento das mesmas e de suas características, e habilidades para julgar aspectos qualitativos da interação infantil.

Como aspecto negativo concernente ao relato de professores, está o fato de que esse tipo de avaliação requisita a atenção, disposição e disponibilidade dos mesmos, motivo pelo qual as escalas objetivas, de rápido e fácil preenchimento, têm sido desenvolvidas.

3.3.2 ENTREVISTA CLÍNICA

A Entrevista Clínica é o método de pesquisa psicogenética, criado por Piaget, que tem como objetivo o diagnóstico individual, dando-se ênfase aos caminhos cognitivos percorridos pelo sujeito na resolução de uma situação e/ou problema.

Delval (2002), em seus estudos, evidenciou as transformações do método clínico piagetiano, mostrando, primeiramente, que Piaget utilizou-o como entrevistas verbais e que, posteriormente, de acordo com a necessidade e o interesse do autor, sofreu mudanças, passando a considerar, também, situações em que não se usava a linguagem, ou em que eram utilizadas, juntamente com a entrevista verbal, transformações de materiais. Para Delval (2002), a essência do método de Piaget está na intervenção constante do experimentador, em resposta à atuação do sujeito. O método consiste em colocar o sujeito em situações problemas, a fim de observar suas reações e, com base nelas, realizar novas intervenções. O fio condutor das intervenções é a hipótese que o experimentador elabora a respeito dos significados das ações do sujeito. Assim, é o experimentador que abrirá as portas e descobrirá o caminho a ser percorrido pelo pensamento do sujeito entrevistado; logo, o sujeito não sabe ou não tem consciência para onde está sendo levado, daí a espontaneidade de suas respostas.

Com o intuito de identificar o desenvolvimento moral daqueles indivíduos com maior e menor pontuação nos comportamentos agressivos, propusemos a realização de uma entrevista semiestruturada, utilizando o Método Clínico piagetiano na sua forma puramente verbal. Para isso, elaboramos um roteiro de questões envolvendo situações de jogos esportivos, que se baseou em algumas perguntas e histórias presentes na obra de Piaget (1932/1994).

O roteiro contempla doze situações relacionadas a situações de jogos e atividades esportivas (APÊNDICE D). A introdução da entrevista se relaciona com a prática das regras dos jogos e tem como propósito proporcionar uma maior descontração e naturalidade do participante. Nessa parte inicial do roteiro, deixamos em aberto o jogo de preferência do indivíduo entrevistado, solicitando uma breve descrição de como o joga, com qual frequência e em que local; em seguida, questionava-se se havia vencedores no jogo. Após essa breve descrição da prática dos jogos, seguem as questões: de 1 a 4, relacionadas à consciência das regras dos jogos; 5, aos tipos de sanção; 6, à responsabilidade coletiva e comunicável; 7, à justiça entre as crianças; 8, aos tipos de sanção, considerando-se mais especificamente a justiça imanente; 9 e 10, à noção de mentira e autoridade; 11, ao realismo moral: a questão da mentira e do tipo de responsabilidade; e a questão 12, os tipos de sanção relacionados à mentira.

Ressaltamos que o roteiro de entrevista procurou abranger as diferentes dimensões do juízo moral abordadas na obra de Piaget (1932/1994). Contudo, no que diz respeito à prática das regras (introdução da entrevista), não foi possível realizar uma análise a respeito, uma vez que não foram feitas observações sistemáticas de situações de jogos. Dessa forma, não foram elaboradas categorias relacionadas a essas questões. As categorias propostas para análise do juízo moral (APÊNDICE E) foram divididas levando em consideração a consciência das regras, a noção de justiça e o realismo moral.

Na análise das entrevistas procuramos organizar as categorias de resposta em NA, A-1, A-2, B e C, com o propósito de esquematizar as respostas de acordo com as tendências morais, sendo que NA significa nenhuma das alternativas, ou seja, não se caracteriza em nenhuma das categorias; as categorias A-1 e A-2 estão relacionadas às tendências mais heterônomas; a categoria B, às tendências de semiautonomia, ou fase intermediária entre heteronomia e autonomia; e, por último, a categoria C, representando as tendências mais autônomas. Ressaltamos que, no caso das categorias A-1 e A-2, consideramos necessário abordar situações que demonstravam a evolução nas tendências morais, mas que, mesmo nessa condição, ainda se apresentavam como heterônomas, como é o caso das questões 5, 7 e

8. Assim, na categorização das respostas assinalou-se apenas uma delas. Nas demais questões, não foram necessárias duas categorias (A-1 e A-2) para representarem a tendência moral da heteronomia; nesses casos foi utilizado o símbolo “#”. Esse símbolo também foi utilizado para demonstrar que não foi indicada uma categoria do tipo intermediário (B) na questão 8. A categoria B, semiautonomia e/ou intermediária, pode ser compreendida como transição entre as tendências morais: heteronomia e autonomia. Nesse caso, as regras morais não estariam tão aprofundadas e plenamente internalizadas, ou seja, o indivíduo não alcançou a total consciência delas, pois ainda prende-se a regras exteriores.

A seguir, apresentamos a esquematização das tendências morais abordadas, as questões do roteiro de entrevistas e suas respectivas categorias:

- **A prática das regras**

INTRODUÇÃO - Qual o jogo que você mais gosta? E você joga frequentemente? Onde? Como você joga? Há vencedores neste jogo?

- **A consciência das regras**

Questões

1. Quem inventou esse jogo: os adultos ou as crianças?
2. É preciso ter regras para se jogar? E para que servem as regras? Podemos mudar as regras?
3. E se mudarmos essas regras, seria possível jogar mesmo assim?
4. Essas novas regras seriam justas? Quais seriam mais justas: as novas regras ou as já existentes?

Categorias:

NA (Nenhuma das Alternativas)

A -1 #

A - 2 SEGUNDO ESTÁGIO: CONSCIÊNCIA EGOCÊNTRICA, REGRAS SAGRADAS E IMUTÁVEIS

B - INTERMEDIÁRIO

C - TERCEIRA: CONSCIÊNCIA AUTÔNOMA: REGRAS MUTÁVEIS, DISCUTÍVEIS

- **Tipos de Sanção**

Questão

5. Um menino(a) brincava de _____ em seu quarto. Sua mãe lhe pediu para não jogar no quarto para que não quebrasse a janela. A mãe apenas saiu, e o menino começou a jogar. Mas eis que de repente a bola atingiu o vidro e o arrebentou. Quando a mãe voltou ao quarto, e viu a janela toda quebrada, pensou em três punições: deixar a janela quebrada por um tempo

(estava muito frio e ele sofreria com isso). Fazê-lo pagar. Tomar todos os brinquedos dele. Ou dar-lhe umas palmadas. Qual dessas três punições é a mais justa?

Categorias:

NA (Nenhuma das Alternativas)

A - 1 SANÇÃO EXPIATÓRIA: tomar todos os brinquedos; dar-lhe umas palmadas

A - 2 SANÇÃO EXPIATÓRIA: tomar todos os brinquedos; dar-lhe umas palmadas, porém explicar os motivos de tal castigo

B - SANÇÃO POR RECIPROCIDADE (mais severa): deixar a janela quebrada por um tempo

C - SANÇÃO POR RECIPROCIDADE (menos severa com possibilidade de restituição): fazê-lo pagar a janela

- **Responsabilidade coletiva e comunicável**

Questão

6. Após o fim das atividades, um grupo de meninos (as) permaneceu jogando _____ atrás da Unidade, onde há muitas janelas de vidro. Um dos meninos joga a bola na janela e quebra o vidro. No dia seguinte a coordenadora, vendo que quebraram o vidro, reúne a turma para saber quem foi. Mas ninguém falou nada. O culpado ficou quietinho e os outros não queriam contar quem foi. O que deve fazer o Coordenador?

Categorias:

NA (Nenhuma das Alternativas)

A - 1 #

A - 2 RESPONSABILIDADE COLETIVA CLÁSSICA E SANÇÃO EXPIATÓRIA (punir todos, pois todos devem ser punidos por não denunciarem o culpado)

B – NINGUÉM DEVE SER PUNIDO

C - RESPONSABILIDADE COLETIVA POR SOLIDARIEDADE DO GRUPO (punir todos, pois todos devem ser punidos por solidariedade no grupo)

- **Justiça entre as crianças: autoridade e igualdade**

Questão

7. Você está lá jogando _____ um outro menino (a) te dá um soco. O que você faz?

Categorias:

NA (Nenhuma das Alternativas)

A-1 SUBMISSA À AUTORIDADE DO AGRESSOR OU DE UM ADULTO (não revida ou chama um adulto para resolver a situação)

A-2 RETRIBUI ALÉM DA NOÇÃO DE IGUALDADE DE JUSTIÇA (bater além do que recebeu)

B - RETRIBUI VISANDO A IGUALDADE (retribuir na mesma intensidade)

C – CONVERSA (procura uma conciliação por meio do diálogo)

- **Tipos de sanção: a justiça imanente**

Questão

8. Dois meninos (as) estavam jogando _____ na rua. Cada um tinha uma bola. Então, um deles deixou sua bola na calçada, pois não precisava dela, já que havia outra bola. Um menino (a) que passava pela rua, pegou a bola sem que o/a percebessem e saiu correndo. Quando esse menino (a) foi brincar com a bola, chutou o chão e quebrou o pé. Você acha que teria acontecido isso se ele (ela) não tivesse roubado a bola?

Categorias:

NA (Nenhuma das Alternativas)

A-1 JUSTIÇA IMANENTE, SEM A EXPLICAÇÃO DOS FATOS

A - 2 JUSTIÇA IMANENTE, COM A EXPLICAÇÃO DOS FATOS POR MEIO DO ARTIFICIALISMO E PELA COAÇÃO (atribui o fato a uma autoridade)

B - #

C - NÃO HÁ RELAÇÃO ENTE OS FATOS (ACASO) OU HÁ RELAÇÃO ENTRE OS FATOS, MAS RELAÇÕES MATERIAIS SEM A PRESENÇA DA JUSTIÇA IMANENTE

- **A noção de mentira**

Questão

9. Você sabe o que é uma mentira?

Categorias:

NA (Nenhuma das Alternativas)

A -1 #

A - 2 NOME FEIO, PALAVRÕES, REALISMO

B - NÃO FALAR A VERDADE, EM QUE O EMBUSTE SE CONFUNDE COM O ERRO

C - NÃO FALAR A VERDADE DE FORMA INTENCIONAL

Questão

10. Você acha que podemos ou não podemos mentir? Por quê?

Categorias:

NA (Nenhuma das Alternativas)

A -1 #

A - 2 PARA NÃO SER PUNIDO - MEDO DO CASTIGO

B - É RUIM, UMA NORMA QUE DEVE SER SEGUIDA

C - RECIPROCIDADE, PARA NÃO ROMPER O ELO DE CONFIANÇA

- **O realismo moral: a questão da mentira e o tipo de responsabilidade**

11. A mentira

11a. Um menino (a) passeava pela rua quando encontrou um cachorro muito grande, do qual ficou com muito medo. Chegou em casa, contou a sua mãe que vira um cachorro tão grande como um vaca.

11b. Um menino (a) voltou da escola e contou a 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 contente e o recompensou. Qual foi a pior mentira? Ou quem contou a pior mentira?

Categorias:

NA (Nenhuma das Alternativas)

A - 1 #

A - 2 RESPONSABILIDADE OBJETIVA (atrelada ao tamanho da mentira: vaca)

B - INTERMEDIÁRIO (as duas mentiras)

C - RESPONSABILIDADE SUBJETIVA (reconhece a intenção: nota)

- **O Tipo de Sanção**

12. Se você fosse mãe/pai dessas crianças o que faria com cada uma delas?

Categorias:

NA (Nenhuma das Alternativas)

A - 1 #

A - 2 SANÇÃO EXPIATÓRIA

B - SANÇÃO POR RECIPROCIDADE (MAIS SEVERA)

C - SANÇÃO POR RECIPROCIDADE (MENOS SEVERA)

3.3.3 CHILDREN'S ACTION TENDENCY SCALE-CATS (DELUTY, 1981, *apud* VICENTIN, 2009)

Em relação à *Children's Action Tendency Scale-cats* (CATS) (ANEXO B), sua avaliação se dá mediante a forma como os sujeitos indicam a resolução dos conflitos interpessoais fictícios, com conteúdos de provocações, perdas, frustrações, dentre outros. O material foi desenvolvido por Robert Deluty, em sua tese de doutorado no ano de 1979 (VICENTIN, 2009). Leme (2004a, 2006a *apud* VICENTIN, 2009) utilizou uma versão abreviada da Escala CATS, visto que a versão completa poderia induzir os participantes a apontarem respostas mais aceitas socialmente. Outra adaptação do instrumento foi realizada no trabalho de Vicentin (2009), e está relacionada aos sentimentos dos personagens e às suas justificativas para determinadas ações nos conflitos.

Leme (2004) realizou um estudo com duas versões da *Children's Action Tendency Scale* (CATS) derivadas de Deluty (1979, 1981 apud LEME, 2004). Em um primeiro momento, investigou uma amostra de alunos de séries iniciais do ensino fundamental (2ª, 4ª e 5ª séries), de escolas públicas e privadas, utilizando a CATS em sua versão completa, com 13 situações e com alternativas fechadas. De acordo com a autora, a escala com questões pré-determinadas foi usada inicialmente nos estudos de Robert Deluty com amostras nos Estados Unidos. No entanto, ao comparar os resultados obtidos com a população brasileira com os da norte americana, Leme (2004) destaca que houve diferenças significativas, o que impulsionou um segundo estudo, envolvendo as mesmas descrições de situações, porém em uma versão mais reduzida, com 10 situações, e sem as alternativas, de modo a empregar a escala na forma aberta. A amostra participante foi de alunos da 5ª, 6ª e 7ª séries de escolas públicas e privadas do ensino fundamental.

No presente estudo, escolhemos o instrumento na sua forma aberta, pois acreditamos que esta seja a forma de menor interferência nos resultados, já que não limita as respostas, mas permite que o participante diga o que realmente faria na situação apresentada.

Utilizamos a versão apresentada no trabalho de Vicentin (2009), porém fizemos algumas adaptações buscando aproximar ao máximo da realidade dos participantes. Além disso, suprimimos aquelas questões envolvendo os sentimentos, já que não faz parte dos objetivos de nosso trabalho avaliar essa dimensão. Feitas as adaptações, apresentamos a versão final no Anexo B, considerando situações de jogos esportivos e situações fictícias do cotidiano dos indivíduos. Solicitamos do participante que procurasse responder como realmente reagiria se estivesse em tais situações; e por ser um instrumento aberto possibilitou uma maior liberdade nas respostas. A escala CATS é um instrumento que avalia simultânea e comparativamente três tipos de tendências ou estilos de resolução de conflitos interpessoais: agressivo, submisso e assertivo, além da combinação de estilos denominados de enfrentamento misto.

As categorias de análise do instrumento, de acordo com Vicentin (2009), são:

1-Estilo de Resolução de Conflito Agressivo: quando ocorrem situações de conflito interpessoal, o indivíduo utiliza a coerção, a violência, o desrespeito ao direito, sentimento, ideias e opiniões alheias, expressando ações como: agressão física, agressão verbal, gestos ofensivos, olhar desprezível, ameaça, furto, provocação, humilhação, apelidos, entre outras.

2-Estilo de Resolução de Conflito Submisso: leva em consideração as opiniões alheias deixando de lado suas próprias opiniões; concorda com tudo sem questionar, não enfrentando diretamente a situação conflitante com o outro; usa a fuga como ação principal.

3-Estilo de Resolução de Conflito Assertivo: é o enfrentamento não violento de resolução de conflito, ou seja, de forma pacífica, sem apelar, sobretudo, para ações coercitivas, levando em consideração os direitos, sentimentos, ideias e opiniões dos outros, bem como as próprias ideias, e utiliza-se de ações como: ouvir, concordar e discordar, entender, compartilhar, argumentar, compreender, negociar e escolher.

4-Estilo de Resolução de Conflitos Assertivo-Submisso, Submisso-Agressivo e Assertivo-Agressivo: são formas de enfrentamento mistas nas ocasiões conflitantes; possuem componentes de mais de uma forma de resolução de conflitos.

3.4 PARTICIPANTES

O atendimento na instituição, na qual a pesquisa foi realizada, é destinado a crianças e adolescentes com faixa etária de 7 a 17 anos de ambos os gêneros. Outros critérios para estar no programa são a renda per capita, o risco social (criminalidade, prostituição, trabalho infantil, violência familiar etc.) e a frequência na educação básica. A clientela chega até a instituição de forma voluntária ou mediante o encaminhamento de assistentes sociais, como condição para recebimento de benefícios, como bolsa-família, viva-leite, dentre outros.

Durante a realização da pesquisa havia 100 crianças e adolescentes frequentando a unidade investigada, sendo 56 no período da manhã e 44 no da tarde. Cada período tem três turmas de acordo com a idade, divisão essa utilizada pela instituição como forma de organização. A turma das crianças mais novas com 7, 8, 9 e 10 anos, a turma das crianças mais velhas e/ou pré-adolescente (nomenclatura da própria instituição) com idade entre 11 e 12 anos e, por fim, a turma dos adolescentes com idade entre 13 a 17 anos.

De acordo com os objetivos de nossa pesquisa, propomos estudar os indivíduos mais e menos agressivos. No entanto, para identificar no grupo quais eram esses indivíduos, foi necessário que os profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças preenchessem a Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (LISBOA; KOLLER, 2001), em relação a toda clientela atendida (100 crianças e adolescentes).

As profissionais participantes foram: a Coordenadora, 46 anos de idade, com formação superior em Serviço Social, concursada pelo município, há 11 anos no programa, e

exerce funções administrativas, organizacionais, disciplinares, além de auxiliar nos horários das refeições, em eventos e apresentações; as Três Educadoras Sociais, todas com formação superior em Pedagogia e concursadas no serviço público municipal, cada uma sendo responsável por uma turma, em cada período, além de desenvolverem atividades culturais, recreativas, de cidadania e outras. A educadora da turma 1 – crianças mais novas – trabalha há 4 anos no programa e tem 63 anos; a educadora da turma 2 – crianças mais velhas – trabalha há 4 anos e sete meses no programa, tem 47 anos; e a educadora da turma 3 – adolescentes – há 11 anos no programa, com 34 anos de idade; e a Professora de Educação Física, com 27 anos e formação superior na Licenciatura de Educação Física, trabalha há 2 anos no programa em regime de contrato por tempo determinado, com todas as turmas, desenvolvendo atividades físicas, de lazer, de recreação, competições, festivais, dentre outras. Ressaltamos que a Coordenadora e a Educadora Física preencheram a Escala relativa às cem crianças e adolescentes, uma vez que trabalhavam com todas as turmas.

No caso das três Educadoras Sociais, o preenchimento da Escala foi em relação, apenas, às turmas nas quais atuavam; assim, a Educadora Social 1 preencheu a Escala concernente a 36 crianças, a Educadora Social 2, também a 36 crianças, e a Educadora Social 3, referente às 28 crianças restantes.

Com base nos resultados do preenchimento da escala, tivemos condições de identificar no grupo quais eram os indivíduos com as maiores e as menores pontuações nos comportamentos agressivos e, assim, compor a amostra do estudo piloto bem como a amostra definitiva da pesquisa. Partimos, por conseguinte, para a investigação dos aspectos morais e dos estilos de resolução de conflitos interindividuais.

Com a finalidade de resguardarmos o anonimato dos indivíduos estudados, foi elaborada uma listagem única, com numeração de 1 a 100, de forma a representar cada criança e adolescente atendido pela instituição. Portanto, todos os profissionais a consideraram para preenchimento da escala, e nós pesquisadores também, com vista à análise dos dados e à apresentação dos resultados.

Na composição da amostra da pesquisa, levamos em consideração três variáveis que estão diretamente relacionadas aos nossos objetivos: comportamento agressivo, idade e o gênero. Logo, abordamos os critérios de determinação da amostra indicados por Delval (2002), em que o autor destaca a necessidade de pelo menos dez indivíduos para cada uma das variáveis em estudo.

A primeira variável que consideramos foi a da agressividade, sendo subdividida em: indivíduos com maior e indivíduos com menor pontuação nos comportamentos

agressivos. A partir daí, foram selecionados dez indivíduos com maior pontuação e dez com menor pontuação para cada uma das categorias relacionadas à variável idade. Dessa forma, a segunda variável foi a da idade, considerando a organização da própria instituição nas três faixas etárias (crianças mais novas, crianças mais velhas e adolescentes). Assim, em cada uma das faixas etárias, tivemos vinte participantes, já que consideramos primeiramente a variável da agressividade.

Em relação à variável gênero, não consideramos os critérios de Delval (2002) para composição da amostra, pois não teríamos um número suficiente de participantes para atingi-lo. Porém, para que a amostra se tornasse homogênea e representativa da população investigada, consideramos seis meninos e quatro meninas para cada categoria, maior e menor pontuação nos comportamentos agressivos, já que a quantidade de meninos ($n = 60$) era maior do que a de meninas ($n = 40$) na população total ($N = 100$).

Levando em conta as três variáveis, comportamentos agressivos, idade e gênero, a amostra teve um total de 60 participantes, conforme o ilustrado na Figura 5.

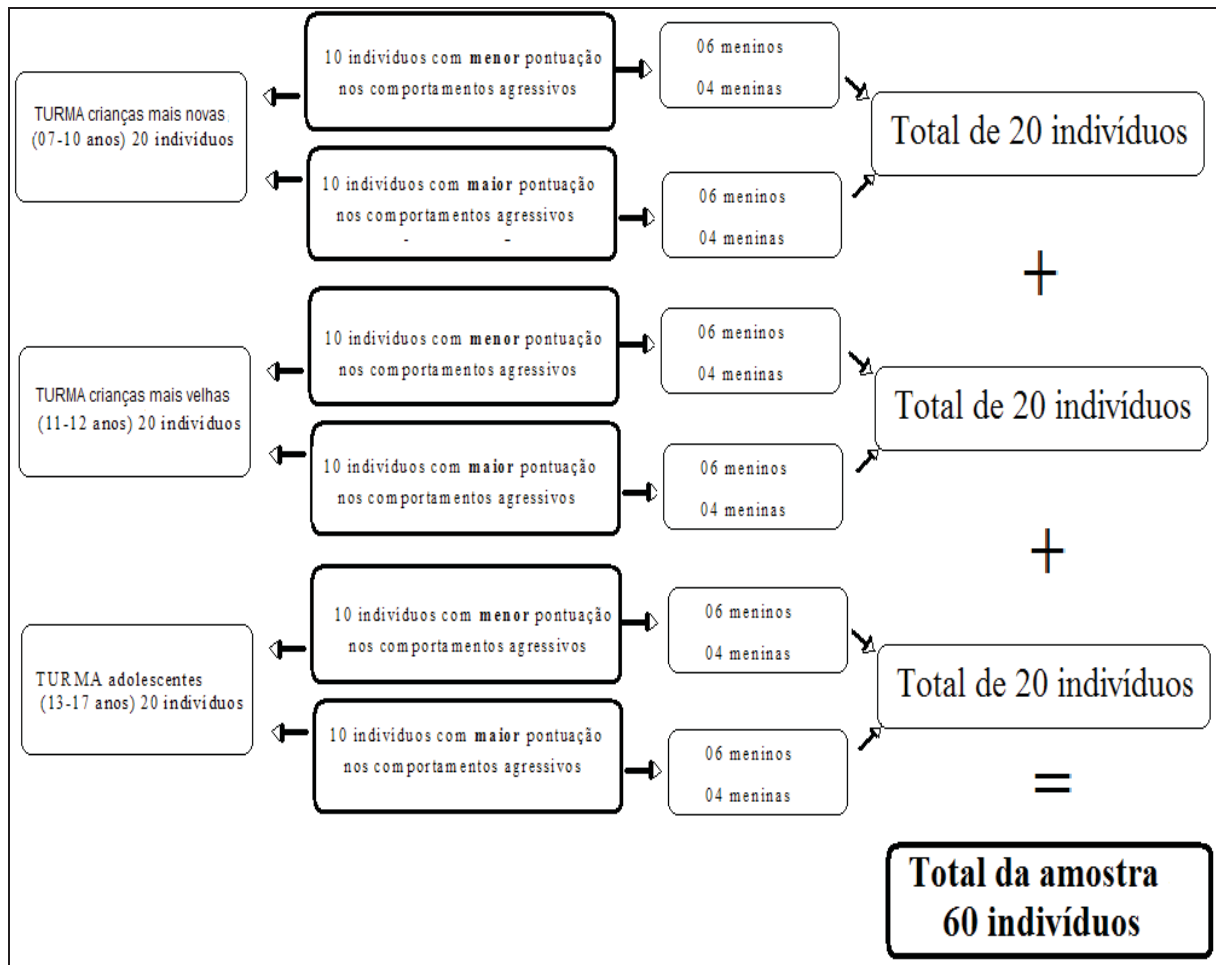


Figura 5 - Esquemática da seleção da amostra

3.5 PROCEDIMENTOS

Retirar o projeto do papel e colocá-lo em prática não foi uma tarefa muito fácil. Primeiramente, realizamos o contato inicial, em março de 2010, com a Secretaria Municipal responsável pelo programa que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, solicitando autorização (APÊNDICE A) junto ao Secretário para efetuar o presente estudo em uma das instituições intituladas como Unidades. Logo em seguida, após a autorização formal, fizemos a escolha da Unidade e o contato com a respectiva Coordenadora de Unidade (Encarregado Administrativo) para autorizar sua realização.

O programa é desenvolvido em onze Unidades no município, assim, na escolha da instituição, levamos em consideração: a organização do programa, a localização da instituição e o público a ser estudado.

Completada essa primeira parte, solicitamos, em abril de 2010, autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, para realizar a pesquisa, já que a coleta de dados envolve seres humanos (BRASIL, 1996). A homologação do Comitê de Ética ocorreu no mês de agosto de 2010.

Após os trâmites legais e o consentimento e apoio da Coordenadora da Unidade, fizemos uma reunião em outubro com todos os profissionais da Unidade que iriam fazer parte do estudo, buscando esclarecer qual o seu propósito, como seria realizado e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido: um para a participação dos profissionais (APÊNDICE B) e outro para a participação das crianças e adolescentes (APÊNDICE C).

Deixamos claro que previamente realizaríamos um estudo-piloto com os indivíduos a serem investigados, com o intuito de testar os instrumentos de pesquisa, e que posteriormente faríamos a coleta de dados definitiva.

Para início do estudo piloto, foi enviado o Termo de Consentimento aos profissionais e aos pais e/ou responsáveis legais pelas crianças e adolescentes. Os termos de consentimento serviram também para a coleta de dados definitiva da pesquisa.

Após a devolução dos Termos de Consentimentos, determinamos, de acordo com o calendário e horários de atividades da instituição, a data e o horário da coleta de dados.

Aplicamos em novembro de 2010 a Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (LISBOA; KOLLER, 2001) (ANEXO A) junto aos profissionais participantes: a Coordenadora, as três Educadoras Sociais e a Professora de Educação Física.

Posteriormente, em dezembro de 2010, realizamos o estudo piloto aplicando as entrevistas: entrevista baseada no Método Clínico Piagetiano (APÊNDICE D), com o intuito de identificar as tendências de desenvolvimento moral, e a versão adaptada da *Children's Action Tendency Scale-CATS* (adaptação de DELUTY, 1981 *apud* VICENTIN, 2009) (ANEXO B), que tem como objetivo identificar diferentes formas de resolução de conflitos interpessoais. Participaram do estudo piloto quatro indivíduos, sendo três da turma das crianças mais novas (com idades de 7 a 10 anos), um indivíduo indicado pela maior pontuação nos comportamentos agressivos, e os outros dois pela menor pontuação. E da turma dos adolescentes (de 13 a 17 anos), um indivíduo indicado pela maior pontuação nos comportamentos agressivos.

A transcrição e a análise dos dados do estudo piloto foram realizadas em abril de 2011. Portanto, tivemos condições de fazer discussões a respeito dos objetivos propostos, além de avaliar a eficiência dos instrumentos e melhorar a logística para execução e aplicação desses.

Confirmados os instrumentos para a pesquisa, iniciamos em junho de 2011 as entrevistas com a amostra de 60 indivíduos, finalizando-as no mês de agosto de 2011.

As entrevistas foram realizadas pelo próprio pesquisador, na instituição, durante os horários de atividades, manhã e tarde. Utilizamos, para tanto, a sala de atendimento da Psicóloga, espaço que também funciona como um almoxarifado, em momento que a profissional não fazia atendimentos. O local cedido tinha um espaço pequeno, porém ficava distante das salas de aula, fato esse que contribuiu na redução do barulho, já que as entrevistas foram filmadas e os ruídos poderiam interferir no áudio e, conseqüentemente, nas transcrições das entrevistas.

Convidamos individualmente cada um dos participantes selecionados para a amostra, conforme o Quadro 4, que será apresentado adiante. Na sala havia uma mesa e algumas cadeiras. O indivíduo entrevistado sentava-se de frente para o entrevistador. Posicionada atrás do entrevistador, sob um armário, estava a filmadora.

Em todas as entrevistas esclarecemos aos indivíduos que utilizaríamos a filmadora, e que tal equipamento facilitaria a realização da entrevista, já que não seria preciso anotar as respostas naquele momento, diminuindo assim o tempo de execução da entrevista. Informamos também que os vídeos não seriam utilizados para outros fins que não os da pesquisa em questão.

De setembro de 2011 a junho de 2012, categorizamos as entrevistas e analisamos os dados obtidos. E, no mês de julho, elaboramos as discussões e fechamento do texto da dissertação. No mês de agosto de 2012, foi realizada a defesa da dissertação.

3.6 FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

O programa estatístico usado para a análise dos dados foi o *software IBM® SPSS® Statistics Version 19,0*.

Os dados referentes à caracterização dos participantes – turma/idade, período e sexo – foram descritos por meio de frequência simples e porcentagem. Foi empregado o Teste *Qui-Quadrado*, para a avaliação das diferenças das frequências relativas às variáveis gênero e turma/idade. O nível de significância (α) utilizado nesse teste foi de 0,05.

Com o propósito de verificarmos a fidedignidade da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (LISBOA; KOLLER, 2001), optamos pela utilização do *alfa de Cronbach*, que busca averiguar a consistência interna do teste, mediante a análise da consistência interna dos itens que o compõem, observando a congruência que cada item do teste tem com os demais itens do mesmo teste (PASQUALI, 1997). Neste estudo, o coeficiente *alfa de Cronbach* foi calculado tendo-se por base os itens relativos às subescalas Pró-social e Agressivo Total da Escala e em relação a cada um dos profissionais (Coordenadora, Educadora Física e Educadoras Sociais) que a preencheram.

Para estimarmos a concordância entre as indicações das diferentes profissionais participantes, no que tange aos comportamentos pró-sociais e agressivos das crianças e dos adolescentes investigados, usamos o *Coefficiente de Correlação Intraclases* (ARMITAGE; BERRY, 1997; PESTANA; GAGEIRO, 2005).

Na verificação da normalidade dos dados, observou-se que, para aquelas variáveis em estudo, os resultados no teste de Shapiro-Wilk foram significativos para $p < 0,01$. Com base nesses dados, optou-se, nesta pesquisa, pelo emprego dos testes não-paramétricos.

No que diz respeito à análise dos resultados da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (LISBOA; KOLLER, 2001), como medida de tendência central dos escores relativos às subescalas Pró-social e Agressivo Total, conforme os diferentes profissionais, foi calculada a mediana, com a finalidade de se identificar o ponto central da distribuição dos mesmos.

Nas questões relativas à entrevista clínica, as categorias foram identificadas com base nas tendências morais propostas por Piaget (1932/1994): Heteronomia, Semiautonomia e Autonomia. A verificação da pertinência das categorias, neste estudo, foi realizada com o auxílio de um juiz com conhecimento na área, sendo então calculado o Índice de Concordância, entre o juiz e o pesquisador, o qual alcançou o valor de 83%, considerado por estar dentro dos critérios para determinar a significância da análise (FAGUNDES, 1999). Em seguida, foi verificada a frequência e a porcentagem com que as tendências morais compareceram. Com base nesses dados, adotou-se como medida de tendência central a mediana dos mesmos.

Na análise das respostas relativas à *Children's Action Tendency Scale – CATS* (adaptação de DELUTY, 1981 *apud* VICENTIN, 2009), as categorias foram identificadas com base nas tendências e/ou estilos de resolução de conflitos utilizados por Vicentin (2009): Agressivo (AG), Submisso (SU), Assertivo (AS), Agressivo/Submisso (AG/SU), Agressivo/Assertivo (AG/AS) e Submisso/Assertivo (SU/AS). Além das categorias já apresentadas pela autora, propusemos em nosso trabalho a categoria Agressivo/Submisso/Assertivo (AG/SU/AS), uma vez que pudemos observar a presença dos três estilos de resolução de conflitos interindividual em uma única resposta.

A verificação da pertinência das categorias, neste estudo, foi realizada com o auxílio de um juiz com conhecimento na área, sendo então calculado o Índice de Concordância, entre o juiz e o pesquisador, o qual alcançou o valor de 78%; considerado por estar dentro dos critérios para determinar a significância da análise (FAGUNDES, 1999). Em seguida, foram verificadas a frequência e a porcentagem com que os diferentes estilos compareceram. Com base nesses dados, adotou-se como medida de tendência central a mediana dos mesmos.

Para verificar as variações dos dados obtidos nesta pesquisa, por meio dos três instrumentos empregados, conforme as características da amostra, optou-se pelo emprego dos seguintes testes não paramétricos (ARMITAGE; BERRY, 1997):

- o teste de *Mann-Whitney (Prova U)*, para efetuar a comparação entre os escores de duas amostras independentes (gênero);
- o Teste de *Kruskal-Wallis*, para realizar a comparação entre os escores de três amostras independentes (turma/idade) e o teste de *Dunn*, para a discriminação das diferenças.

Para a verificação da significância da diferença entre amostras dependentes foi empregado o Teste de *Wilcoxon*.

Nos três testes supracitados o nível de significância (α) considerado foi igual a 0,05.

Com o propósito de verificarmos a existência de relações, ou não, entre o juízo moral, os estilos de resolução de conflitos e a percepção da manifestação da agressividade, utilizamos o coeficiente de correlação de postos *Spearman* (r_s), de forma a verificar o grau de associação entre as pontuações obtidas nos três instrumentos utilizados na pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente, na seção 4.1, apresentaremos os resultados da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (LISBOA; KOLLER, 2001), em que investigamos as cem crianças e adolescentes atendidos pela unidade investigada, mostrando os limites, alcances e contribuições desse instrumento, procurando demonstrar sua confiabilidade e a coerência na avaliação dos comportamentos agressivos pelos diferentes profissionais participantes. Buscamos, ainda, apontar as possíveis variações nas indicações dos comportamentos agressivos, conforme a idade e gênero das crianças e adolescentes avaliados, tecendo considerações sobre as implicações educacionais e éticas no emprego dessa escala.

Por meio da Escala de percepção dos comportamentos agressivos, foi possível definir os sessenta indivíduos da amostra da pesquisa, ou seja, os indivíduos com maiores e menores pontuações nos comportamentos agressivos. Os dados relativos a esse procedimento serão apresentados na seção 4.2. Em seguida, na seção 4.3, apresentaremos os resultados relativos aos sessenta indivíduos definidos como amostra, referentes à identificação e às variações, conforme o gênero e a idade, da percepção da manifestação da agressividade (seção 4.3.1), do juízo moral (seção 4.3.2) e dos estilos de resolução de conflitos (seção 4.3.3)... E, por fim, na seção 4.4, abordaremos as relações entre o juízo moral, os estilos de resolução de conflitos e a percepção da manifestação da agressividade, decorrentes das associações realizadas entre os instrumentos empregados na pesquisa.

4.1 RESULTADOS DA ESCALA DE PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS DE CRIANÇAS NA ESCOLA COM AS CEM CRIANÇAS E ADOLESCENTES DA UNIDADE INVESTIGADA

Utilizamos a Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (LISBOA; KOLLER, 2001) para investigar a percepção de diferentes profissionais sobre a manifestação de comportamentos agressivos e pró-sociais das cem crianças e adolescentes. Solicitamos, então, a esses profissionais que trabalhavam diretamente com o público estudado que preenchessem individualmente a escala, quanto a cada criança e adolescente que frequentava a instituição.

Do total de crianças e adolescentes participantes (N=100), 56% deles frequentavam a instituição, na qual foi feito o estudo, no período da manhã, enquanto o

restante (44%), no da tarde. A maior parte era de meninos (60%). No que diz respeito à distribuição dessa população, nas diferentes turmas/idade, 36% dos participantes estavam na turma 1, com idade entre 7 e 10 anos; 36%, na turma 2, com 11 e 12 anos; e 28%, na turma 3, com faixa etária de 13 a 17 anos.

Aplicamos o teste Qui-quadrado, a fim de verificar se a distribuição das crianças segundo as turmas/idade e o gênero apresentava diferenças importantes, e o valor encontrado não foi significativo, com base no qual pudemos considerar a distribuição satisfatória.

Quanto à fidedignidade da Escala empregada (PASQUALI, 1997), os coeficientes obtidos se revelaram fortes, nas duas subescalas (Agressivo Total e Pró-social), no que se relaciona a todos os profissionais respondentes e ao conjunto deles, o que confirma a sua confiabilidade (Tabela 1).

Tabela 1 - Coeficientes *alfa de Cronbach* da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (LISBOA; KOLLER, 2001)

Subescala	Educadoras Sociais	Educadora Física	Coordenadora	No conjunto de profissionais respondentes
Agressivo Total	$\alpha = 0,908$	$\alpha = 0,898$	$\alpha = 0,963$	$\alpha = 0,941$
Pró-social	$\alpha = 0,921$	$\alpha = 0,915$	$\alpha = 0,925$	$\alpha = 0,940$

Esses dados reiteram aqueles encontrados por Lisboa (2005), em que essa mesma Escala foi preenchida por professores para uma amostra de 253 crianças, quando o *alfa de Cronbach* obtido na subescala Agressivo Total foi de 0,968.

No que concerne à concordância entre as indicações dos respondentes, no preenchimento da Escala, para a dimensão Pró-social, obteve-se o *Coefficiente de Correlação Intraclasses* de 0,799, entre as classificações médias dadas pelas Educadoras Sociais, Coordenadora e Educadora Física, enquanto o respectivo intervalo de confiança de 95% da correlação se situa entre 0,720 e 0,859.

Para a dimensão Agressivo Total, obteve-se um *Coefficiente de Correlação Intraclasses* de 0,789, com intervalo de confiança de 95% entre 0,706 e 0,852; com isso, pode-se concluir que existe uma razoável consistência entre os diferentes profissionais respondentes para ambas as dimensões (Tabela 2).

Tabela 2 - Concordância entre Educadora Social, Coordenadora e Educadora Física e a sua consistência interna avaliada por meio do coeficiente de correlação intraclasse.

	Correlação intraclasse^a	Intervalo de confiança 95%	
		Limite inferior	Limite superior
Agressivo Total	0,789	0,706	0,852
Pró-social	0,799	0,720	0,859

Destacamos a relevância desses resultados, os quais apontam para a coerência das avaliações dos diferentes profissionais que preencheram a escala, em relação à percepção que possuem dos comportamentos manifestados pelas crianças e adolescentes, o que evidencia a importância de se levar em conta os relatos das educadoras e, também, as diferentes fontes, na análise de um mesmo fenômeno, assim como a eficácia da Escala para tal fim.

Em continuidade, analisamos as pontuações – em valores medianos – indicadas às crianças e adolescentes, pelos profissionais como um todo e por cada um deles, referentes às subescalas Pró-social e Agressivo Total, observando se apresentavam variações de acordo com a turma/idade e o gênero. Na Tabela 3, apresentamos os resultados da subescala Pró-social, conforme as turmas/idade.

Tabela 3 - Resultados em valores medianos das percepções em relação aos comportamentos pró-sociais, conforme a faixa etária

Turma/Idade	Pró- social Educadora Social (mediana)	Pró- social Coordenadora a (mediana)	Pró- social Educador a Física (mediana)	Pró-Social Total – no conjunto (mediana)
Turma 1 (de 7 a 10 anos)	50,50	46,50	49,00	49,50
Turma 2 (de 11 e 12 anos)	52,50	50,50	62,00	55,00
Turma 3 (de 13 a 17 anos)	58,00	61,50	63,50	58,33
Total	53,00	52,50	55,00	55,17

Observamos, na Tabela 3, que os valores medianos aumentaram no mesmo sentido que as faixas etárias. Com base no teste de *Kruskal-Wallis*, constatamos que as diferenças de pontuações apresentadas pela Coordenadora, pela Educadora Física e pelo conjunto de profissionais foram estatisticamente significantes quanto às faixas etárias, uma

vez que os valores de p foram menores que 0,05 ($p < 0,05$). Pelo teste de *Dunn*, notamos que as diferenças estatisticamente significantes foram detectadas, nos três casos, entre as menores e maiores faixas etárias, ou seja, entre a turma 1 (de 7 a 10 anos) e a turma 3 (de 13 a 17 anos).

Esses dados apontam para uma tendência crescente na percepção da Coordenadora, da Educadora Física e no conjunto dos profissionais participantes, da manifestação dos comportamentos pró-sociais, dependendo do aumento da idade das crianças e dos adolescentes avaliados.

Sugerem, também, que há uma maior ocorrência desses comportamentos pelas crianças e adolescentes conforme seu desenvolvimento, visto que a percepção desse crescimento foi apontada por todos os profissionais e, de forma significativa, em dois deles.

Esses dados vão ao encontro daqueles expostos por Koller e Bernardes (1997), em que, por meio de uma extensiva revisão bibliográfica, as autoras focalizam pesquisas que indicam uma mudança, qualitativa e longitudinal, no raciocínio pró-social, decorrente, no entanto, de diversos fatores (biológicos, cognitivos, emocionais, interacionais, contextuais, educacionais, sociais e culturais).

Na Tabela 4, demonstramos os resultados concernentes à subescala Agressivo Total.

Tabela 4 - Resultados em valores medianos das percepções em relação aos comportamentos agressivos, conforme a faixa etária

Turma/Idade	Agressivo Total Educadora Social (mediana)	Agressivo Total Coordenadora (mediana)	Agressivo Total Educadora Física (mediana)	Agressivo Total - no conjunto (mediana)
Turma 1 (de 7 a 10 anos)	40,00	35,50	51,00	43,83
Turma 2 (de 11 e 12 anos)	42,00	35,50	43,00	38,83
Turma 3 (de 13 a 17 anos)	43,50	30,00	43,50	40,66
Total	40,00	35,00	46,00	41,00

Observamos, na Tabela 4, que, com exceção da Educadora Social, há uma diminuição da percepção da manifestação de comportamentos agressivos, de acordo com o aumento da idade das crianças e dos adolescentes. Todavia, ao aplicarmos o Teste de *Kruskal-Wallis*, verificamos que as diferenças de valores apresentadas relativas às três faixas etárias não são estatisticamente significativas. Por outro lado, alguns estudiosos têm demonstrado que as formas de manifestação da agressividade podem se diferenciar pela idade: as agressões do tipo físico são mais frequentes em crianças de menor idade e as do tipo verbal ou social, em crianças mais velhas (SHAFFER, 2005; PINHO, 2004; BEE, 2003; BERGER, 2003).

No que diz respeito ao gênero, na Tabela 5, estão os dados voltados para os comportamentos pró-sociais, os quais revelaram que todos os profissionais percebem uma maior manifestação desse tipo de comportamento nas meninas, quando comparadas as pontuações indicadas a elas, em valores medianos, com aquelas direcionadas aos meninos.

Os resultados do Teste de *Mann-Whitney* confirmaram que essas diferenças são significativas estatisticamente ($p=0,05$).

Tabela 5 - Resultados (em mediana) da subescala Pró-social referentes aos diferentes profissionais, segundo a variável gênero

Pró-social	Gênero	Mediana	Média dos postos	Mann-Whitney	Significância
Educadora Social	Meninas	59,50	62,59	716,50	p=0,010
	Meninos	49,50	42,44		
Coordenadora	Meninas	65,00	65,83	587,00	p=0,001
	Meninos	47,50	40,28		
Educadora Física	Meninas	69,00	58,33	887,00	p=0,020
	Meninos	51,50	45,28		
No conjunto (Educadora Social, Coordenadora e Educadora Física)	Meninas	61,00	64,69	632,50	p=0,010
	Meninos	50,50	41,04		

Na Tabela 6, são expostos os dados relativos à subescala Agressivo Total e, novamente, verificamos variações entre as pontuações das meninas e dos meninos, em que os

últimos apresentaram pontuações maiores na perspectiva de todos os profissionais. O emprego do teste de *Mann-Whitney* mostrou a significância estatística dessas diferenças ($p=0,05$).

Tabela 6 - Resultados (em mediana) da subescala Agressivo Total referentes aos diferentes profissionais, segundo a variável gênero

Agressivo total	Gênero	Mediana	Média dos postos	Mann-Whitney	Signifi- Cância
Educadora Social	Meninas	32,00	36,89	655,50	p=0,010
	Meninos	47,00	59,58		
Coordenadora	Meninas	29,00	34,39	551,50	p=0,001
	Meninos	37,00	61,31		
Educadora Física	Meninas	29,00	49,94	817,00	p=0,020
	Meninos	50,50	56,88		
No conjunto (Educadora Social, Coordenadora e Educadora Física)	Meninas	32,00	34,01	620,50	p=0,010
	Meninos	47,66	60,16		

Os resultados em relação à variável gênero confirmam aqueles encontrados por Lisboa (2001, 2005), em que as meninas são percebidas, pelos professores (LISBOA, 2001) e pelos professores e colegas (LISBOA, 2005), como menos agressivas e mais pró-sociais que os meninos.

Com base nos resultados apresentados, destacamos a importância, no desenvolvimento de pesquisas, do uso da Escala focalizada neste estudo, por meio da qual é possível verificar a associação das dimensões estudadas, agressividade e comportamentos pró-sociais, com variáveis como gênero e idade, assim como com outros aspectos inerentes ao desenvolvimento humano, como tem sido realizado por outros estudos (LISBOA, 2001; 2005).

Ressaltamos, ainda, que o emprego da Escala em pauta pode conduzir ou confirmar formulações teóricas importantes, como na pesquisa de Lisboa (2001), em que os resultados evidenciaram que crianças vítimas de violência doméstica são mais agressivas e

percebidas pelos professores dessa mesma maneira, o que permite à autora resgatar pressupostos da Teoria da Aprendizagem Social (BANDURA, 1969, 1997 *apud* LISBOA, 2001). Segundo esta teoria, a agressividade pode ser decorrente da aprendizagem de modelos influentes, como os pais, que incentivam a expressão de comportamentos agressivos de seus filhos. Ou aqueles resultados apresentados nesta investigação, que reiteram os de Lisboa (2001, 2005), segundo os quais há uma diferença importante entre os gêneros, na percepção da manifestação da agressividade, aspecto que é igualmente confirmado na literatura, conforme Lisboa (2001), mediante explicações biológicas, sociais e culturais, o que representa mais um indicativo da eficácia do instrumento. Não obstante, devido à complexidade dessa questão, voltaremos a ela no decorrer deste trabalho.

Destacamos o potencial da Escala nesse sentido, mediante o desenvolvimento de análises mais apuradas, com a especificação dos diferentes tipos de comportamentos agressivos – confrontativos e não-confrontativos, direcionados aos professores, colegas e ao ambiente em geral – e pró-sociais.

A investigação aqui exposta revela, também, a confiabilidade da Escala empregada, no que diz respeito a sua consistência interna, assim como a razoável concordância entre os diferentes respondentes, a propósito dos mesmos comportamentos.

Apontamos para a relevância de se levar em consideração, no presente estudo, a perspectiva de diferentes profissionais, os quais trabalham diretamente com as crianças e adolescentes pesquisados, possibilitando alcançar a diversidade de pontos de vista quanto à percepção de eventos de condutas agressivas e, dessa maneira, reconhecer a concordância nas indicações, mesmo em se tratando de atuações distintas.

A utilização da Escala denota importantes implicações educacionais, ao possibilitar a investigação da manifestação da agressividade e de comportamentos pró-sociais em ambientes educativos, podendo fundamentar e instrumentalizar o planejamento de programas preventivos e de intervenções, voltados para a construção de ambientes favoráveis ao desenvolvimento integral do ser humano e ao processo de ensino-aprendizagem. Advertimos, no entanto, que, apesar dos alcances e contribuições desse instrumento, as proposições éticas concernentes ao seu uso devem ser levadas em conta, já que estão diretamente relacionadas com o reconhecimento de seus limites. No que se refere aos fins que devem motivar seu emprego, estes devem ser, prioritariamente, para o desenvolvimento de pesquisas e para a fundamentação de estratégias educativas, evitando-se o propósito de rotulações, discriminações ou o emprego de medidas coercitivas e punitivas. Questões de validação – validade e fidedignidade – também devem ser averiguadas e pontuadas.

Ressaltamos, ainda, que o uso exclusivo de um único instrumento dessa natureza pode incorrer em riscos e julgamentos apressados e limitações importantes, sendo recomendável sua combinação com outros recursos ou instrumentos, dentro de uma constante postura crítica.

4.2 A DEFINIÇÃO DA AMOSTRA DEFINITIVA DA PESQUISA COM BASE NOS RESULTADOS OBTIDOS PELA ESCALA

Com o objetivo de definir a amostra de crianças e adolescentes participantes da pesquisa, conforme as três variáveis, comportamentos agressivos, idade e gênero (Figura 5 do item 3.4 Participantes), utilizamos os resultados da Tabela 7, que mostra os dados da aplicação da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (LISBOA; KOLLER, 2001), nos cem indivíduos da instituição, considerando os seguintes itens: as divisões das turmas, o gênero, a identificação numérica e a pontuação nos comportamentos agressivos.

Com relação à idade dos participantes, apresentamos a divisão da instituição em: Turma 1, de 7 a 10 anos; Turma 2, de 11 e 12 anos; e Turma 3, de 13 a 17 anos. No gênero, as meninas estão na coluna da esquerda e os meninos na da direita. A palavra “indivíduos” demonstra a determinação numérica de cada um dos participantes, preservando seu anonimato. E, por último, a ordem de cada indivíduo na Tabela 7 está relacionada à sua pontuação individual nos comportamentos agressivos, sendo que os primeiros indivíduos de cada uma das colunas, idade e gênero, apresentam as menores pontuações, enquanto os indivíduos das extremidades inferiores apresentam as maiores pontuações. Lembramos que a variação de pontuação na Escala Agressivo Total é de 26 (pontuação mínima) a 130 pontos (pontuação máxima).

Tabela 7 – Ordem dos cem indivíduos de acordo com a pontuação nos comportamentos agressivos

Turma 1 (07 a 10 anos)			
Meninas		Meninos	
Indivíduo	Pontuação Comportamentos Agressivos	Indivíduo	Pontuação Comportamentos Agressivos
11	27,00	67	27,67
8	27,67	16	33,00
61	28,33	22	34,00
60	29,00	62	38,00
58	29,33	17	38,67

10	31,00	65	42,33
7	31,33	70	46,33
5	32,00	15	47,00
6	32,00	64	48,33
9	33,67	13	51,33
2	41,33	20	55,67
1	43,67	12	56,00
4	44,00	68	57,67
3	49,00	18	58,00
57	53,00	14	59,33
59	54,33	19	61,00
		66	66,67
		69	67,00
		63	71,00
		21	71,67
Turma 2 (11 a 12 anos)			
Meninas		Meninos	
	Pontuação Comportamentos		Pontuação Comportamentos
Indivíduo	Agressivos	Indivíduo	Agressivos
71	26,00	78	33,33
73	26,33	37	34,00
30	26,67	38	34,67
24	27,33	80	34,67
27	28,33	34	35,33
28	29,00	82	36,33
75	29,67	84	38,00
29	33,00	32	38,67
23	35,33	39	39,00
72	36,67	41	40,00
25	53,67	81	41,00
31	78,67	76	41,67
26	85,00	79	48,33
74	85,33	86	49,67
		83	51,67
		36	52,67
		77	55,33
		33	60,33
		40	64,33
		87	66,67
		85	71,67
		35	83,00
Turma 3 (13 a 17 anos)			
Meninas		Meninos	
	Pontuação Comportamentos		Pontuação Comportamentos
Indivíduo	Agressivos	Indivíduo	Agressivos
43	26,00	52	27,67
88	26,00	55	29,00

89	26,00	49	32,67
92	26,33	100	36,33
91	27,67	47	38,00
45	33,00	99	39,33
90	36,33	93	40,33
42	43,00	48	41,00
46	72,67	97	44,33
44	100,00	51	47,00
		50	48,33
		95	49,67
		94	54,00
		98	55,33
		53	71,00
		96	74,67
		54	75,33
		56	103,67

Com o intuito de identificarmos os indivíduos com as maiores e menores pontuações nos comportamentos agressivos, selecionamos aqueles que se encontravam nas extremidades das colunas tanto superiores - menores pontuações nos comportamentos agressivos - quanto inferiores - maiores pontuações nos comportamentos agressivos. Salientamos que no decorrer da pesquisa algumas crianças deixaram de frequentar o programa; nos casos em que ocorreu tal situação, indicamos o indivíduo subsequente.

O Quadro 4 apresenta as respectivas variáveis consideradas - comportamentos agressivos, idade e gênero - e os indivíduos selecionados de acordo com sua pontuação individual.

TURMA	COMPORTAMENTO AGRESSIVO	GÊNERO	INDIVÍDUO
TURMA –1 (07-10 anos) 20 indivíduos	10 indivíduos com menor pontuação nos comportamentos agressivos	06 meninos	16, 22, 62, 65, 67 e 70
		04 meninas	8, 58, 60 e 61
	10 indivíduos com maior pontuação nos comportamentos agressivos	06 meninos	12, 13, 14, 18, 66 e 69
		04 meninas	3, 4, 57, 59

TURMA –2 (11-12 anos) 20 indivíduos	10 indivíduos com menor pontuação nos comportamentos agressivos	06 meninos	32, 37, 76, 79, 80, e 84
		04 meninas	24, 27, 30 e 75
	10 indivíduos com maior pontuação nos comportamentos agressivos	06 meninos	33, 35, 36, 40, 83 e 85
		04 meninas	23, 26, 29, 74

TURMA –3 (13-17 anos) 20 indivíduos	10 indivíduos com menor pontuação nos comportamentos agressivos	06 meninos	47, 49, 52, 97, 99 e 100
		04 meninas	45, 88, 89 e 92
	10 indivíduos com maior pontuação nos comportamentos agressivos	06 meninos	51, 53, 56, 94, 96, e 98
		04 meninas	42, 44, 46 e 90

Quadro 4 – Seleção da amostra da pesquisa

4.3 – RESULTADOS DA ESTREVISTA CLÍNICA, DOS ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E DA ESCALA DE PERCEPÇÃO DA AGRESSIVIDADE NOS SESENTA PARTICIPANTES DA AMOSTRA

4.3.1 A ESCALA DE PERCEPÇÃO DA AGRESSIVIDADE

A escala de percepção dos comportamentos agressivos possibilitou a definição da amostra da pesquisa, no entanto, os dados apresentados anteriormente fazem parte da população total da instituição (N=100). Os próximos resultados são relativos à amostra com sessenta participantes. A justificativa para tal fato está na diferente análise que fazemos dos dados, retirando da discussão a pró-socialidade, além de não especificar os resultados de cada profissional, mas a média do conjunto. Com esse procedimento, agora a análise será mais acurada em relação à agressividade, já que abordará os diferentes tipos e o alvo, ou seja, as subescalas.

A Escala Agressivo Total é subdividida em:

Confrontativo – ações diretas (bater, xingar, morder etc);

Não Confrontativo – ações indiretas (falar mal de alguém, fazer fofoca);

Agressivo 1 – o comportamento agressivo é dirigido à autoridade;

Agressivo 2 - o comportamento agressivo é dirigido aos pares;

Agressivo 3 - o comportamento agressivo é dirigido ao ambiente de forma geral.

No que diz respeito à concordância entre as indicações das profissionais que preencheram a Escala, para a dimensão Agressivo Total, obteve-se um coeficiente de correlação intraclasses de 0,815, com intervalo de confiança de 95% entre 0,716 e 0,884, permitindo concluir que se observou uma boa consistência entre as educadoras (Tabela 8).

Tabela 8 - Concordância entre a educadora social, coordenadora e educadora física e a sua consistência interna avaliada por meio do coeficiente de correlação intraclasses

	Correlação intraclasse ^a	Intervalo de confiança 95%	
		Limite inferior	Limite superior
Agressividade	0,815	0,716	0,884

Em seguida, apresentamos as pontuações – em valores medianos – indicadas às crianças e adolescentes, pelo conjunto das profissionais, referentes à Escala de agressividade, observando se apresentavam variações de acordo com a turma/idade e o gênero.

Na Tabela 9, estão os resultados da percepção da agressividade conforme as turmas/idade.

Tabela 9 - Resultados em valores medianos das percepções em relação aos comportamentos agressivos, conforme a faixa etária

Agressividade	Idade	Mediana	Significância (no teste de Kruskal-Wallis)
Agressivo Total	7, 8, 9 e 10 anos	45	p=0,974
	11 e 12 anos	44	
	13,14,15,16 e 17 anos	41	
Agressivo-1	7, 8, 9 e 10 anos	14	p=0,564
	11 e 12 anos	15,5	
	13,14,15,16 e 17 anos	14	
Agressivo-2	7, 8, 9 e 10 anos	20	p=0,835
	11 e 12 anos	18,5	
	13,14,15,16 e 17 anos	17	
Agressivo-3	7, 8, 9 e 10 anos	12	p=0,849
	11 e 12 anos	11,5	
	13,14,15,16 e 17 anos	10	
Confrontativo	7, 8, 9 e 10 anos	34	p=0,975
	11 e 12 anos	32	
	13,14,15,16 e 17 anos	32	

Não Confrontativo	7, 8, 9 e 10 anos	11,5	p=0,893
	11 e 12 anos	12	
	13,14,15,16 e 17 anos	11	

Observamos, na Tabela 9 , que as variações dos valores referentes à percepção da manifestação dos comportamentos agressivos, conforme a idade, não foram significativos, ao aplicarmos o Teste de *Kruskal-Wallis*.

Em continuidade, na Tabela 10, são expostos os dados relativos ao gênero.

Tabela 10 - Resultados em valores medianos das percepções em relação aos comportamentos agressivos, conforme o gênero

Agressividade	Gênero	Mediana	Média dos postos	Mann-Whitney U	Significância
Agressivo Total	Meninos	48	35	257	p=0,008
	Meninas	31	23		
Agressivo-1	Meninos	16,5	35	263,5	p=0,011
	Meninas	11,5	23		
Agressivo-2	Meninos	20	35	256,5	p=0,008
	Meninas	13	23		
Agressivo-3	Meninos	13	35	271,5	p=0,015
	Meninas	8	24		
Confrontativo	Meninos	36	36	245,5	p=0,005
	Meninas	24	23		
Não Confrontativo	Meninos	12	24	277	p=0,020
	Meninas	8	35		

De acordo com o demonstrado na Tabela 10, percebemos que os meninos apresentaram maior pontuação, em relação àquela alcançada pelas meninas, na Escala de Agressividade. Ressaltamos que, no emprego do Teste de *Mann-Whitney*, essa diferença foi tida como estatisticamente significativa. Podemos afirmar, com base nesses resultados, que as educadoras participantes consideraram que os meninos manifestam mais comportamentos agressivos que as meninas. Como já ressaltamos, esses resultados confirmam aqueles encontrados por Lisboa (2001, 2005), em que as meninas são percebidas, pelos professores (LISBOA, 2001) e pelos professores e colegas (LISBOA, 2005), como menos agressivas que os meninos.

Investigamos, ainda, na população estudada, se as diferenças entre os escores relacionados com a direção dos comportamentos agressivos eram significativos, uma vez que as medianas apresentadas quando os alvos eram os pares foram superiores às concernentes aos professores. Ao aplicarmos o Teste de *Wilcoxon*, dentro de cada grupo de idade e de gênero, a significância da diferença da direção da agressividade também foi confirmada. Contudo, a tendência mais forte foi verificada na turma das crianças de menos idade (turma 1: $z = 3,92$; $p < 0,01$) e dos meninos ($z = 4,59$; $p < 0,01$), quando realizada a equiparação dos resultados com a turma 2 ($z = 2,05$; $p < 0,01$) e a turma 3 ($z = 2,15$; $p < 0,01$). Já em relação às meninas, não foi encontrada diferença significativa ($z = 1,87$; $p > 0,05$).

Os resultados expostos não são suficientes para confirmar o achado na literatura de que as formas de manifestação da agressividade podem se diferenciar pela idade, em que as agressões do tipo físico são mais frequentes em crianças de menor idade, e as do tipo verbal ou social, em crianças mais velhas (SHAFFER, 2005; PINHO, 2004; BEE, 2003; BERGER, 2003). Por outro lado, ao levarmos em conta que houve uma maior percepção da agressividade dirigida aos pares, em detrimento daquela direcionada aos professores, verificamos que, quanto menor a idade, maior foi essa diferença, e que na escala há mais itens de comportamentos confrontativos (20 itens) e menos daqueles não-confrontativos (6 itens). Podemos sugerir, portanto, que os resultados vão ao encontro daqueles apontados por Lisboa e Koller (2001) de que, no que tange à agressividade infantil, quando é dirigida aos pares, é comumente expressa em sua característica confrontativa e, quando voltada aos adultos, aparece como não-confrontativa.

4.3.2 ENTREVISTA CLÍNICA: O JUÍZO MORAL

Com relação aos resultados da entrevista clínica, por meio da qual investigamos o juízo moral das crianças e dos adolescentes que compuseram a amostra definitiva, apresentaremos os dados de forma geral, demonstrando os valores medianos obtidos nas diferentes tendências morais, e, em seguida, aqueles relativos às variações dessas tendências conforme a idade e o gênero.

Na Tabela 11, apresentamos as pontuações – em valores medianos – de cada uma das tendências.

Tabela 11 - Resultados em valores medianos das tendências morais

Tendências Morais	Mediana
Heteronomia	58
Semiautonomia	17
Autonomia	25

Podemos identificar, de acordo com os dados, que a tendência que apresentou a maior pontuação foi a da heteronomia (mediana=58,00), em seguida, a da autonomia (mediana=25) e, por último, a da semiautonomia (mediana=17,00). No instrumento, procuramos inserir todos os aspectos abordados por Piaget (1932/1994): a consciência das regras, a questão da justiça e os tipos de sanção, a responsabilidade coletiva e comunicável, a noção de mentira e sua relação com a autoridade e o realismo moral.

Partindo para uma reflexão qualitativa a respeito das tendências morais da heteronomia, semiautonomia e autonomia, apontaremos, por meio de exemplos de respostas das entrevistas, características dessas tendências, nas questões que abordam a consciência das regras. Primeiramente, enfatizamos a ideia de uma relação com a autoridade, baseada na coação, no respeito unilateral, cujas regras morais são impostas e estão exteriores.

(Entrevistador) Quem você acha que inventou o futebol. Foram os adultos ou as crianças? (P 65, 08 anos, menino) *Os adultos. Não sei.*
 (Entrevistador) Por que você acha que foram os adultos? (P 65, 08 anos, menino) *Não sei, é porque é mais velho que a gente.*
 (Entrevistador) Você sabe o que é uma regra? (P 65, 08 anos, menino) *Sei.*
 (Entrevistador) O que é uma regra pra você? (P 65, 08 anos, menino) *Quando a professora fala que é pra fazer aquilo. Que é pra fazer daquele jeito.*
 (Entrevistador) E pode mudar as regras? (P 65, 08 anos, menino) *Só a professora é que pode.*

(Entrevistador) Esse jogo de queima que vocês brincam. Quem você acha que inventou: os adultos ou as crianças? (P 75, 11 anos, menina) *Os adultos.*
 (Entrevistador) Por que você acha que foram os adultos? (P 75, 11 anos, menina) *Porque minha mãe na época da aula ela jogava.*
 (Entrevistador) Mas e quando era da época que sua mãe jogava ela não era criança? (P 75, 11 anos, menina) *Sim.*
 (Entrevistador) Então você acha que foram os adultos ou as crianças? (P 75, 11 anos, menina) *Os adultos.*
 (Entrevistador) Precisa de regra pra jogar queima? (P 75, 11 anos, menina) *Ah! Tem gente que faz regra. É a professora da gente que faz.*
 (Entrevistador) Para que você acha que servem as regras no jogo? (P 75, 11 anos, menina) *Pra ficar melhor pra jogar se não fica uma bagunça lá e não dá pra jogar.*
 (Entrevistador) E pode mudar as regras durante o jogo? (P 75, 11 anos, menina) *Não, é sempre igual.*

Em suas pesquisas, Piaget (1932/1994) aponta que a heteronomia é necessária no primeiro momento, servindo de parâmetro para a criança em seus primeiros contatos com as regras morais. No entanto, a maior preocupação está na forma como ocorre a aprendizagem, que é por meio da imposição do adulto nas relações de coação e de respeito unilateral. De acordo com os dados encontrados, percebemos que as relações de heteronomia têm predominado nas respostas dos participantes da pesquisa, confirmando os resultados encontrados por outras pesquisas realizadas em ambiente educacional (MENIN, 1996, 2007; VINHA, 2000, 2003).

Na tendência moral definida como semiautonomia e/ou intermediária, que pode ser compreendida como transição entre as tendências morais da heteronomia e da autonomia, as regras morais não estariam tão aprofundadas e plenamente internalizadas, ou seja, o indivíduo não alcançou a total consciência delas, pois ainda prende-se a regras exteriores.

(Entrevistador) Quem você acha que inventou esse jogo de pebolim: as crianças ou os adultos? (P 15, 11 anos, menino) *Os adultos.*
 (Entrevistador) É preciso ter regra pra jogar, ou cada um joga do jeito que quer? (P 15, 11 anos, menino) *Precisa ter regra.* (Entrevistador) Para que você acha que servem as regras? (P 15, 11 anos, menino) *Pra ajudar a gente.* (Entrevistador) Como assim pra ajudar vocês? (P 15, 11 anos, menino) *Pra ajudar pra não brigar.* (Entrevistador) Ah, pra não ter briga? (P 15, 11 anos, menino) *É.* (Entrevistador) Você acha que se não tiver regra, tem briga? (P 15, 11 anos, menino) *Se não tiver regra tem muita briga.* (Entrevistador) Ah é? Por que você acha então que o jogo que não tem muita regra tem mais briga? (P 15, 11 anos, menino) *Tipo assim ó, o jogo que não tem regra, que não tem muita regra, que eu já brinquei é tipo bete, aí começam a brigar um monte de vez.* (Entrevistador) E por que você acha que eles brigaram? (P 15, 11 anos, menino) *Porque não tinha muita regra.* (Entrevistador) E podemos mudar a regra do jogo? (P 15, 11 anos, menino) *Eu acho que não.* (Entrevistador) Por que você acha que não podemos mudar a regra do jogo? (P 15, 11 anos, menino) *Ah pode sim, o jogo da bete tem dois tipos né, tem um tipo que é só quebrar a garrafa e a outra tem muitas regras.* (Entrevistador) E se mudarmos a regra do jogo é possível jogar? (P 15, 11 anos, menino) *É possível jogar, mas só que se não tiver regra vai acontecer muita briga.* (Entrevistador) Por exemplo, eu criei uma nova regra, você acha que ela é justa ou não? (P 15, 11 anos, menino) *Se ela for justa, tem que ser uma regra que todo mundo tenha que gostar.* (Entrevistador) E qual seria a mais justa a que eu inventei agora ou as antigas, as anteriores? (P 15, 11 anos, menino) *Acho que tem que ver a que todo mundo gosta.*

No exemplo a seguir, o indivíduo P42, menina, com 14 anos de idade, já apresenta características autônomas priorizando a cooperação e o respeito mútuo para elaboração das regras do jogo.

(Entrevistador) Quem você acha que inventou esse jogo de futebol: os adultos ou as crianças? (P42, 14 anos, menina) *As crianças.*
 (Entrevistador) É preciso ter regras lá nesse futebol do campinho? (P42, 14 anos, menina) *Tem.* (Entrevistador) E para que serve regras? (P42, 14 anos, menina) *Porque senão sai briga, porque senão sai muita briga.* (Entrevistador) Se não tiver regra sai briga? (P42, 14 anos, menina) *É.* E pode mudar essas regras? (P42, 14 anos, menina) *Não.* (Entrevistador) Por que não pode mudar as regras? *É porque é uma regra que todo mundo fez e todo mundo concordou. Como a gente concordou. Todo mundo. Então não pode mudar.*

Na moral da autonomia, mediante as relações de cooperação e o respeito mútuo, as regras passam a ser consideradas como necessárias e livres escolhas da própria consciência, tornando-se uma lei moral efetiva. Piaget (1932/1994) coloca que a autonomia só pode ser adquirida nas relações de cooperação, de respeito mútuo e de reciprocidade, em que a ação da autoridade do adulto deve ser mínima possível, não estipulando as regras, mas sim construindo com a colaboração de todos os envolvidos.

No que tange à variação dos valores obtidos conforme a idade, utilizamos o Teste de *Kruskal-Wallis*, demonstrando que os dados são significativos, conforme Tabela 12.

Tabela 12 - Resultados em valores medianos das tendências morais, conforme a faixa etária

Tendência Moral	Idade	Mediana	Média dos postos	Valor de Chi-Square	Significância
Heteronomia	7, 8, 9 e 10 anos	67	44	20,29	p=0,000
	11 e 12 anos	54	27		
	13,14,15,16 e 17 anos	50	20,5		
Semiautonomia	7, 8, 9 e 10 anos	12,5	20	14,82	p=0,001
	11 e 12 anos	25	41		
	13,14,15,16 e 17 anos	17	30		
Autonomia	7, 8, 9 e 10 anos	17	22	14,5	p=0,001
	11 e 12 anos	20	27		
	13,14,15,16 e 17 anos	25	42		

As medianas sinalizam que os valores relativos à heteronomia diminuíram à medida que as idades aumentaram: 7, 8, 9 e 10 anos (mediana=67), 11 e 12 anos (mediana=54) e 13, 14, 15, 16 e 17 anos (mediana=50); e que a tendência da autonomia aumenta conforme aumenta a idade: 7, 8, 9 e 10 anos (mediana=17), 11 e 12 anos (mediana=21) e 13, 14, 15, 16 e 17 anos (mediana=25). Por intermédio do teste de *Dunn*, notamos que as diferenças estatisticamente significantes foram as seguintes, conforme as diferentes tendências morais:

- heteronomia: entre a turma 1 (de 7 a 10 anos) e a turma 3 (de 13 a 17 anos), e entre a turma 1 (de 7 a 10 anos) e a turma 2 (de 11 a 12 anos);
- semiautonomia: entre a turma 1 (de 7 a 10 anos) e a turma 2 (de 11 a 12 anos);
- e autonomia: entre a turma 1 (de 7 a 10 anos) e a turma 3 (de 13 a 17 anos), e entre a turma 2 (de 11 a 12 anos) e a turma 3 (de 13 a 17 anos).

Esses resultados demonstram a evolução que Piaget (1932/1994) propõe em seus estudos; no entanto, não podemos deixar de considerar que a maturação é somente um dos fatores de desenvolvimento indicados por Piaget (1975/1976), dentre outros (equilíbrio e interação com o meio físico e social). Tal evolução pode ser também percebida quando da análise da tendência semiautonomia, em que percebemos uma diferença interessante na faixa etária de 11 e 12 anos, cujos resultados mostraram-se maiores (mediana=25) que a tendência da autonomia (mediana=21). Em contrapartida, na faixa etária de 13 a 17 anos, a tendência da semiautonomia (mediana=17) apresentou valores menores que a autonomia (mediana=25).

Na análise da entrevista, as respostas dos indivíduos demonstram, na maioria das vezes, a evolução do juízo moral entre os participantes, razão pela qual apresentamos mais exemplos de respostas que caracterizam as tendências da heteronomia, semiautonomia e autonomia, de acordo com o objetivo da questão realizada na entrevista.

Na questão nº 5, com a história da criança que desobedece a mãe e quebra o vidro com a bola, buscamos analisar o tipo de sanção.

Com base nos estudos de Piaget (1932/1994), elaboramos categorias direcionadas à compreensão dos tipos de sanções. Em um primeiro momento, identificamos nos exemplos que as crianças com menor idade (de 8 a 10 anos de idade) apresentavam, como forma de castigo, a sanção expiatória, que estaria relacionada à coação e às regras de autoridade, em que o ato de castigar não estaria ligado ao ocorrido. Assim, temos como principal característica os castigos físicos e/ou morais, com o intuito de causar sofrimento, tendo como objetivo a não reincidência do ato de quebra das regras impostas.

(Entrevistador) Qual você acha que seria o castigo mais justo para dar para essa menina? (P04, 08 anos, menina) *Dar uma surra.*

(Entrevistador) Qual você acha que seria o castigo mais justo pra ela? (P08, 10 anos, menina) *Dar umas palmadas.*

(Entrevistador) Qual seria a mais justa pra você das quatro opções? (P15, 11 anos, menino) *Às vezes quando minha mãe manda eu fazer alguma coisa e eu não faço, eu fico demorando pra fazer essa coisa, às vezes ela me bate, então é a quarta, dar uma surra.*

Temos ainda o caso do indivíduo 84, menino e com 12 anos de idade, que apresenta como forma de sanção a retirada dos brinquedos como forma de punição, mesmo não tendo ligação com o ocorrido; apresenta, portanto, uma forma menos severa de castigo, além do que a retirada dos brinquedos é vista como uma precaução para não acontecer novamente. Trata-se também de uma ação expiatória, mas podemos dizer que estaria em uma fase de transição, ou seja, semiautonomia.

(Entrevistador) Qual dos castigos seria o mais justo pra dar pra esse menino. Deixar ele passar frio, tomar todos os brinquedos ou dar uma surra nele? (P84, 12 anos, menino) *Um, deixa eu ver essa vai ser difícil... Tomar todos os brinquedos.* (Entrevistador) Por que você acha que esse seria o mais justo pra esta situação? (P84, 12 anos, menino) *Ah, porque se ela tomar os brinquedos dele vai tomar a bola também, daí ele não vai jogar mais bola dentro da casa dele e ele vai aprender.* (Entrevistador) E dar uma surra nele por que não seria justo dar uma surra nele? (P84, 12 anos, menino) *Ah, porque não.* (Entrevistador) Você acha que não resolveria o problema? (P84, 12 anos, menino) *Não.* (Entrevistador) E deixar ele passando frio? (P84, 12 anos, menino) *Também não ia resolver, porque no outro dia às vezes ele podia jogar a bola de novo e quebrar outro vidro.* (Entrevistador) E fazer ele pagar o vidro? (P84, 12 anos, menino) *Não ia ser justo porque as crianças não pode pagar as coisas que ela quebrou, os pais que tem que pagar.*

Na resposta do indivíduo 88, menina e com 14 anos de idade, identificamos o surgimento da sanção por reciprocidade, pois a ação está ligada ao ocorrido e a punição tem como objetivo reparar o que foi danificado por causa da desobediência, buscando, com isso, que o culpado compreenda o significado de sua ação. E no que diz respeito aos castigos físicos, sanção expiatória, afirma que eles não resolveriam.

(Entrevistador) Qual você acha que seria o castigo mais justo pra ela, deixar ela passar frio, fazer ela pagar, tomar os brinquedos ou dar

umas palmadas? (P88, 14 anos, menina) *Passar frio.* (Entrevistador) Deixar ela passar frio. Por que você acha que seria o castigo mais justo? (P88, 14 anos, menina) *Porque quebrou a janela.* (Entrevistador) Você acha que resolveria? (P88, 14 anos, menina) *Nunca mais ela ia jogar vôlei no quarto dele se ela passasse frio. Sim resolveria. Se ela quisesse ela arrumava.* (Entrevistador) E dar umas palmadas, porque esse não seria um castigo justo? (P88, 14 anos, menina) *Não adianta.* (Entrevistador) E tomar os brinquedos dela? (P88, 14 anos, menina) *Não sei, pode ser.* (Entrevistador) E fazer ela pagar o vidro? (P88, 14 anos, menina) *Com que dinheiro?*

Na questão nº 6, a história das crianças que quebraram o vidro e não se sabe quem foi, buscamos analisar a responsabilidade coletiva e o tipo sanção.

A respeito da responsabilidade coletiva e comunicável proposta na história nº 6, identificamos nas respostas a necessidade de se punir o culpado. A esse respeito, Piaget (1932/1994) comenta que as crianças mais novas concebem como justa toda ação do adulto, buscando o culpado pelo ato a todo custo, para então puni-lo. No entanto, na falta do culpado, pune-se o grupo todo, inclusive ela própria.

(Entrevistador) O que você acha que a coordenadora tinha que fazer? (P57, 08 anos, menina) *Dar suspensão.* (Entrevistador) Pra quem, ela não sabe quem foi? (P57, 08 anos, menina) *Não sei, pra quem quebrou.* (Entrevistador) Tá mas, aí ela não viu quem quebrou e ninguém denunciou quem quebrou, o que você acha que ela tinha que fazer, ela não sabe quem foi? (P57, 08 anos, menina) *Tirar a queima de todo mundo.* (Entrevistador) E ninguém joga mais queima? (P57, 08 anos, menina) *Não.*

(Entrevistador) O que você acha que a coordenadora tinha que fazer? (P08, 10 anos, menina) *Tinha que dar um castigo nela pra ver quem ia falar.* (Entrevistador) Mas ela não sabe quem foi, ela não viu quem estava brincando de bola. Todo mundo ficou quietinho? (P08, 10 anos, menina) *Ou ela deveria deixar e ver quem gostava mais de brincar perto da janela, não deixar mais de bola, não brincar ali, brincar na areia.*

Na resposta do indivíduo 46, menina e com 13 anos de idade, observamos que há a necessidade de se identificar o culpado, no entanto, a criança discorda da ação da autoridade, quando da punição a todos, considerando-a como injusta. Logo, podemos dizer que seria uma semiautonomia.

(Entrevistador) Ninguém sabia quem tinha quebrado a janela, o que você acha que tinha que fazer? (P46, 13 anos, menina) *Não pode punir todo mundo, mas aí ela tinha que procurar quem foi.* (Entrevistador)

Aí ela não descobriu quem foi. O que você acha que ela tinha que fazer, ela não descobriu, ela não sabe quem foi e ninguém falou nada, todo mundo ficou quietinho. O que ela tinha que fazer? (P88, 14 anos, menina) *Conversar com todo mundo na boa, sem ameaçar.*

Para as crianças mais velhas, Piaget (1932/1994) aponta que há uma predominância de solidariedade com o grupo. Podemos pensar em responsabilidade coletiva propriamente dita. No caso do indivíduo 90, menina e com 15 anos de idade, a primeira ação seria a de buscar o culpado por meio do diálogo; em seguida, procura não quebrar o elo de solidariedade, e não denuncia os colegas; e por fim acaba aceitando a castigo imposto pela autoridade, porém considera injusto pagar pelo erro dos outros.

(Entrevistador) Ela não sabe quem quebrou o vidro e ninguém falou nada. O que ela tinha que fazer? (P90, 15 anos, menina) *Ela tinha que chamar um por um na sala pra perguntar.* (Entrevistador) E se mesmo assim ela não descobrisse quem foi, se a menina que quebrou não falasse e as meninas também não falassem? (P90, 15 anos, menina) *Ela tem que tomar uma providência ué.* (Entrevistador) Que providência que ela tomaria, que providência você tomaria? (P90, 15 anos, menina) *Ué, ia na secretária e pedisse outro vidro pra colocar na janela.* (Entrevistador) Então ela tinha que consertar e deixar quieto? (P90, 15 anos, menina) *Ah, por que vai fazer o que se elas não ia abrir a boca pra falar.* (Entrevistador) Ah é? Não seria justo deixar todo mundo sem jogar vôlei durante um mês? (P90, 15 anos, menina) *Não né, mas fazer o que. Por exemplo, e as outras meninas que não tava participando, o que não tava aqui não seria injusto as outras meninas. Não seria, mas aí todo mundo ia ficar, igual ao pebolim, que quebraram todo mundo ficou sem jogar, só os adolescentes.* (Entrevistador) E o que você acha disso? (P90, 15 anos, menina) *Achei chato né, dois quebrou e todo mundo ter castigo.* (Entrevistador) E por que você não denunciou? *Não, não, é cagueta. Ninguém gosta de cagueta.*

Na questão nº 7, que envolve a situação de jogo em que outra criança dá um tapa, buscamos analisar a noção de justiça, mais precisamente a justiça particular.

Em relação à justiça particular, ou seja, a justiça entre as crianças, Piaget (1932/1994) mostra que está relacionada à vingança, e é preciso retribuir da mesma forma e na mesma proporção, sendo legitimada no princípio de igualdade e reciprocidade.

(Entrevistador) Você está lá brincando de futebol, aí chega uma menina e te dá um soco. O que você faz? (P08, 10 anos, menina) *Se tiver alguma professora por perto eu falo pra professora.* (Entrevistador) E se não tiver nenhuma professora por perto? (P08, 10 anos, menina) *Eu chego em casa e falo pra minha tia.*

(Entrevistador) Você está lá brincando de queima, aí vem uma menina e te dá um tapa. O que você faz? (P57, 08 anos, menina) *Falo pra professora.* (Entrevistador) E se a professora não tiver lá? (P57, 08 anos, menina) *Eu falo pro diretor.* (Entrevistador) E ser for lá na rua, você está lá brincando de queima, lá na rua, alguém vai te dá um soco o que você faz? (P57, 08 anos, menina) *Eu falo pro meu pai.*

(Entrevistador) Você tá lá jogando futebol com seus amigos, aí no meio do futebol no meio do jogo vem um moleque e te dá um soco, o que você faz? (P84, 11 anos, menino) *É mais fácil às vezes não brigar e não xingar, é mais fácil falar pra coordenadora ou pro Educador.* (Entrevistador) Por que é mais fácil? *Ah, porque pode levar suspensão, pode ser expulso.* (Entrevistador) E você não devolve o soco que ele te deu? (P84, 11 anos, menino) *Não.*

Em relação aos exemplos citados, Piaget (1932/1994) coloca que as crianças mais novas, quando são agredidas, procuram o adulto para que tome providências por elas, demonstrando-se submissas à ação da autoridade.

(Entrevistador) Você tá lá jogando futebol, no meio do jogo vem um moleque e te dá um soco, o que você faz? (P100, 16 anos, menino) *Eu dou dois.* (Entrevistador) Você devolve dois socos nele? (P100, 16 anos, menino) *Sim. Vem me bater.*

(Entrevistador) Você está lá brincando num final de semana, lá com as meninas do futebol, aí vem uma menina e te dá um soco o que você faz? (P42, 14 anos, menina) *Nossa, eu revido.* (Entrevistador) Você dá outro soco? (P42, 14 anos, menina) *Dou.* (Entrevistador) Mas você devolve um soco, devolve dois socos? (P42, 14 anos, menina) *É eu acho que eu saio rolando com a menina, hem.*

Em outra situação, temos, conforme os segmentos expostos, aqueles indivíduos que revidam além daquilo que receberam.

(Entrevistador) Você está lá brincando de bete, aí vêm uma outra menina e te dá um soco, o que você faz? (P45, 14 anos, menina) *Devolvo.* (Entrevistador) Você devolve um soco ou dois socos? (P45, 14 anos, menina) *Só um. Ela me deu um.*

Essa última ocorrência mostra que as crianças mais velhas tendem, segundo Piaget (1932/1994), a revidar a agressão na mesma quantidade e, em alguns casos, até na mesma intensidade (força), demonstrando igualdade na relação com os pares.

(Entrevistador) Você está lá brincando de vôlei com suas amigas, vem uma menina e te dá um tapa, o que você faz? (P30, 12 anos, menina)

Eu ia perguntar por que ela deu um tapa em mim, se eu fiz alguma coisa pra ela. (Entrevistador) Ela falou: porque eu quis. (P30, 12 anos, menina) Se eu tivesse dentro do CPC eu ia falar pra coordenadora. (Entrevistador) E se fosse fora, lá na rua, você está brincando lá com suas amigas na rua, ela vai e te dá um tapa? (P30, 12 anos, menina) Ah não sei, se ela fosse pra cima de mim eu ia brigar com ela.

Na questão nº 8, apresentamos a historietta da criança que quebrou o pé após ter roubado a bola. Buscamos com isso analisar a questão da justiça imanente, em que o indivíduo acredita na existência de uma sanção automática, que surge do próprio objeto e/ou coisa. Nesse caso, o roubo da bola com o fato de ter quebrado o pé ao brincar com ela. Conforme Piaget (1932/1994), esse tipo de crença é decorrente de uma transferência para as coisas dos sentimentos adquiridos sob a influência da coação adulta. Temos, como exemplo, o medo de um castigo divino.

(Entrevistador) Por que você acha que aconteceu isso com ela? (P08, 10 anos, menina) Porque Deus não gosta que a gente rouba as coisas dos outros.

(Entrevistador) Por que você acha que aconteceu isso com ela? (P03, 08 anos, menina) Porque se ela não tivesse roubado ela não teria quebrado a mão, porque ela tinha que pedir para as meninas, se ela deixasse. Mas ela roubou, então ela foi tentar brincar aí ela quebrou a mão, foi Deus que castigou.

Com o passar da idade, essa crença começa a desaparecer, especialmente em decorrência de experiências morais, como a percepção da imperfeição da justiça adulta, a noção de retribuição e de reciprocidade, que são características da autonomia.

(Entrevistador) Você acha que se ele não tivesse roubado a bola ele teria quebrado o braço? (P52, 13 anos, menino) Não. (Entrevistador) Você acha que ele só quebrou o braço, porque ele roubou a bola? (P52, 13 anos, menino) Eu acho que não né, foi um acidente que ele sofreu. Roubar a bola também não pode. (Entrevistador) Tá mas você acha que não tem nada a ver ele ter roubado a bola, com ter quebrado o braço? (P52, 13 anos, menino) Não. (Entrevistador) Você acha que, por exemplo, ele tivesse pedido a bola emprestada em vez de roubar ele teria quebrado o braço? (P52, 13 anos, menino) Teria né, pode acontecer com qualquer um. Igual eu, quebrei quatro vezes o braço, uma vez a perna e uma vez o dedo.

Nas questões nº 9, 10, 11 e 12, questionamos sobre a noção de mentira, e quais as sanções aplicadas nessas situações.

Para Piaget (1932/1994), a mentira faz parte de um pensamento egocêntrico que é potencializado pela coação adulta. Em seus estudos, o autor faz uma análise da responsabilidade objetiva e subjetiva, procurando discutir se a intenção de mentir é decorrente do medo de ser punido ou se está relacionada ao fato de, intencionalmente, trair a confiança do outro ou do grupo.

(Entrevistador) Você sabe o que é uma mentira? (P12, 11 anos, menino) *Sim.* (Entrevistador) O que é uma mentira pra você? (P12, 11 anos, menino) *Mentir sobre o que fez, que você quebrou, que você pegou escondido.* (Entrevistador) Você acha que nós podemos ou não mentir? (P12, 11 anos, menino) *Não pode mentir.* (Entrevistador) Porque você acha que não podemos mentir? (P12, 11 anos, menino) *Se não uma hora acaba alguém descobrindo.* (Entrevistador) E aí se descobrir que você mentiu? (P12, 11 anos, menino) *Ai eu apanho da minha mãe.*

(Entrevistador) Você sabe o que é uma mentira? (P66, 10 anos, menino) *Sei.* (Entrevistador) O que é uma mentira pra você? (P66, 10 anos, menino) *É tipo assim se alguém fala pra você vai comprar alguma coisa aí você volta e fala eu comprei, está guardado em tal lugar, aí é mentira, aí você vai e tá mentindo.* (Entrevistador) Você acha que nós podemos ou não mentir? (P66, 10 anos, menino) *Não.* (Entrevistador) Por que você acha que nós não podemos mentir? (P66, 10 anos, menino) *Porque é pecado e Deus não gosta também, porque faz mal aos outros.*

(Entrevistador) Você sabe o que é uma mentira? (P44, 13 anos, menina) *Sim.* (Entrevistador) O que é uma mentira pra você? (P44, 13 anos, menina) *É quando alguém faz alguma coisa e depois fala que não foi ela.* (Entrevistador) Você acha que nós podemos ou não mentir? (P44, 13 anos, menina) *Podemos.* (Entrevistador) E quando que a gente pode mentir? (P44, 13 anos, menina) *Para não apanhar da mãe.*

(Entrevistador) Você sabe o que é uma mentira? (P27, 12 anos, menina) *Uma mentira é quando você faz uma coisa errada e não assumiu o que fez.* (Entrevistador) Você acha que nós podemos ou não mentir? (P27, 12 anos, menina) *Assim quando for uma mentira boa sim, por exemplo você faz alguma coisa que é para agradar aquela pessoa de bom acho que pode, agora se você vai roubar essas coisas aí não.*

(Entrevistador) Você sabe o que é uma mentira? (P90, 15 anos, menina) *Eu não.* (Entrevistador) O que é uma mentira pra você? (P90, 15 anos, menina) *Ah vai saber, mentir é falar as coisas que, tipo assim, eu falo alguma coisa, tipo assim, de uma pessoa que falou pra você, sendo que não foi a pessoa que falou, mas foi eu que falei,*

colocou a pessoa no meu lugar. É uma mentira. (Entrevistador) Você acha que nós podemos ou não mentir? (P90, 15 anos, menina) *Não.* (Entrevistador) Por que não podemos mentir? (P90, 15 anos, menina) *Tem que falar a realidade para os outros.* (Entrevistador) E se eu falo uma mentira, o que tem de ruim nisso? (P90, 15 anos, menina) *Ah sei lá, você vai ficar como mentiroso, ninguém acredita mais em você.*

Em nossa pesquisa, não encontramos o estágio mais primitivo da mentira, que é identificar como um nome feio. Em relação à intenção do ato, podemos dizer que os exemplos apresentados demonstram claramente que mentir é enganar de forma intencional. Porém, em relação ao motivo de não mentir é que percebemos diferenças importantes, pois as respostas mais heterônomas relatam o medo de ser punido. Já as mais autônomas buscam não quebrar o elo social, ou seja, não querem ser considerados como mentirosos e/ou não querem trair a confiança do grupo.

Em continuidade, na Tabela 13, são expostos os dados relativos ao gênero.

Tabela 13 - Resultados em valores medianos das tendências morais, conforme o gênero

Tendências morais	Gênero	Mediana	Média dos postos	Mann-Whitney	Significância
Heteronomia	Meninos	58	33	328	p=0,112
	Meninas	50	26		
Semiautonomia	Meninos	17	29,5	396,5	p=0,582
	Meninas	17	32		
Autonomia	Meninos	21	29	371,5	p=0,345
	Meninas	25	33		

De acordo com os dados demonstrados na Tabela 10, percebemos que tanto os meninos como as meninas apresentaram maior mediana na tendência moral da heteronomia (menino, mediana=58; meninas, mediana 50) e menores medianas nas tendências da autonomia (meninos, mediana=21; meninas, mediana 25) e da semiautonomia (meninos e meninas, mediana=17), sendo que o valor obtido na tendência da heteronomia foi maior nos meninos, ao passo que na autonomia foi maior nas meninas, No entanto, não podemos dizer que as meninas apresentam-se mais autônomas que os meninos, e que os meninos mais heterônomos que as meninas, pois os valores não foram estatisticamente significativos. Ou seja, não houve diferenças marcantes nas respostas dos meninos e das meninas.

Em sua obra sobre o juízo moral na criança, Piaget (1932/1994) aponta que os meninos teriam um senso mais crítico que as meninas quanto às regras morais, fato esse que não pôde ser confirmado.

4.3.3 OS ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Com relação aos resultados dos estilos de resolução de conflitos, apresentamos, na Tabela 14, as pontuações – em valores medianos – de cada um deles.

Tabela 14 - Resultados em valores medianos dos estilos de resolução de conflitos

Estilos de Resolução de conflitos	Mediana
Agressivo (AG)	25,00
Submisso (SU)	22,22
Assertivo (AS)	0
Agressivo/Submisso (AG/SU)	11,11
Agressivo/Assertivo (AG/AS)	0
Submisso/Assertivo (SU/AS)	11,11
Agressivo/Submisso/Assertivo (AG/SU/AS)	0

Podemos identificar, de acordo com os dados, que o estilo que apresentou a maior pontuação foi o agressivo (mediana=25,00) e, em seguida, o estilo submisso (mediana=22,22). Em terceira posição, compareceram os estilos mistos agressivo/submisso (mediana=11,11) e submisso/assertivo (mediana=11,11). Pelo fato de as medianas dos estilos agressivo e submisso estarem próximas, podemos indicar que houve uma predominância dessas duas tendências nas respostas dos participantes. Além disso, essa marca dos estilos agressivo e submisso também se fez presente por meio do estilo misto agressivo/submisso, o qual apareceu com a terceira pontuação nas medianas, ao lado do submisso/assertivo. Os valores obtidos nas respostas do tipo assertivo e do tipo misto agressivo/submisso/assertivo, com medianas zero, expressam que pelo menos 50% dos participantes não demonstraram essas tendências na forma como resolveram os conflitos apresentados. Com base nesses

casos, concluímos que, em quase todos os estilos em que a assertividade estava presente, a quantidade de respostas foi muito baixa.

A seguir, apresentaremos as respostas dos indivíduos da pesquisa que caracterizam os sete estilos de resolução de conflitos. Primeiramente abordaremos os estilos puros: agressivo, submisso e assertivo e, em seguida, as respostas que envolvem mais de uma estratégia de resolução de conflitos, que são os estilos mistos.

Estilo Agressivo

No estilo agressivo, ocorre o enfrentamento da situação, e Vicentin (2009) destaca que nesse caso há uma predominância da força física e/ou verbal como forma de coagir ou causar danos a outrem. Ilustramos, com base nas respostas dos indivíduos P59, 10 anos, menina, e P65, 08 anos, menino, a utilização de agressão física e verbal, a coação e/ou ameaças como formas de resolver os conflitos.

(Entrevistador) Tem uma menina comendo uns doces, uma barra de chocolate ali fora, aí você chega e fala: ou, me dá um pedacinho aí pra mim, aí ela fala: eu não vou dar nada não; O que você faz? (P59, 10 anos, menina) *Eu pego um pedaço e saio correndo.*

(Entrevistador) Tem um amigo seu comendo uma barra de chocolate, imagina um chocolate da hora, aí você chega lá e fala assim, aí dá um pedaço aí pra mim, ele fala: ah, não vou dar nada não. O que você faz? (P65, 08 anos, menino) *Eu falo que quando eu trazer também não dou.*

Ao levarmos em consideração essas respostas, percebemos que a pouca idade pode ser um dos motivos que levam a estilos mais agressivos, pois, para Vicentin (2009), esse estilo de resolução estaria relacionado, em um primeiro momento, na criança pequena, com sete e oito anos, com as características do egocentrismo (PIAGET, 1932/1994). A justificativa para a adoção desse estilo estaria na capacidade cognitiva de coordenar outras perspectivas com a sua própria, o que levaria a criança a cometer ações sem as perceber.

Nos dois exemplos anteriores, o conflito ocorria na relação com os pares; já na situação exposta a seguir, o indivíduo P35 (12 anos, menino) relata um conflito entre ele e o professor, ou seja, a autoridade. E a estratégia com que ambos procuram resolver a situação envolve a agressão verbal.

(Entrevistador) Tem uma galerinha lá brincando, você tá jogando futebol com todo mundo, aí você tenta acertar de todo jeito, mas você erra. Sabe aquele dia que você tá ruim, você vai chutar, chuta o chão, a bola vem no alto, bate na sua mão e aí a galera do seu time começa a te xingar e falar que você é muito ruim. O que você faz? (P35, 12 anos, menino) *Aí ele xingar que eu sou ruim, eu falo ruim é você eu falo isso daí.* (Entrevistador) Mas você continua jogando? (P35, 12 anos, menino) *Eu continuo jogando.* (Entrevistador) Ou você sai do jogo? (P35, 12 anos, menino) *Eu continuo jogando, igual um dia que eu tava jogando numa escolinha de futebol o treinador xingou eu, aí eu tirei a camisa e fui embora do time, joguei lá no chão, eu tava no outro gol, porque eu chutei a bola na trave, era uma falta que era pra eu bater e chamou eu pra bater, eu bati e a bola bateu na trave, aí ele xingou eu de tudo quanto é nome, aí eu peguei tirei a blusa e falei tó, mandei ele enfiar a blusa no lugar e fui embora de bicicleta.*

Eis outro exemplo de estilo de resolução agressivo:

(Entrevistador) Você levou uma amiga pra brincar lá na sua casa, aí chegou lá a menina fez bagunça e sua mãe te culpou e te deixou de castigo, mas ela que fez bagunça, o que você faz? (P27, 12 anos, menina) *Nunca mais sou amiga dela e nunca mais chamo ela pra brincar na minha casa.* (Entrevistador) Mas aí você fica de castigo de boa ou tenta explicar que não foi você? (P27, 12 anos, menina) *A eu faço a mesma coisa, eu quebro a casa dela.*

No caso dos indivíduos P35 (12 anos, menino) e P27 (12 anos, menina), dois adolescentes, a resposta agressiva poderia ser compreendida conforme Vicentin (2009), segundo a qual, mesmo tendo a capacidade de se colocar no lugar do outro, o indivíduo ainda tem dificuldades para utilizar tais recursos.

Vicentin (2011) aponta que são danosas as consequências das estratégias agressivas como formas de resolver os conflitos entre os indivíduos, e que o prejuízo é tanto para o indivíduo agredido quanto para o agressor. No ambiente educacional, não podemos deixar de considerar as ações dos educadores para lidar com os conflitos que ocorrem entre os pares e entre as crianças e a autoridade. Para a autora, um dos principais motivos para a promoção da violência no meio social é a predominância de ações agressivas.

Estilo Submisso

No estilo submisso, o deixar quieto, deixar pra lá ou o nem ligo são respostas que mostram que o indivíduo não leva em consideração a sua própria opinião, demonstrando a fuga do conflito. Há também o indivíduo que pede ajuda para a autoridade com o intuito de

que ela resolva o conflito, ou seja, não enfrenta diretamente a situação com o outro. Tais respostas podem ser observadas nos exemplos que seguem:

(Entrevistador) Tem um menino lá da sua escola que fica falando que é muito mais forte do que você, mas você tem certeza que ele não é mais forte do que você, o que você faz, ele fala pra todo mundo que é mais forte que você, e você tem certeza que ele não é mais forte do que você, você desafia ele, você deixa quieto? (P22, 10 anos, menino) *Eu deixo quieto.* (Entrevistador) Por que você deixa quieto? (P22, 10 anos, menino) *Porque não pode resolver tudo na base da briga.*

(Entrevistador) Você tá aqui na fila do refeitório, aí uma menina da sua idade, do seu tamanho te empurra pra fora da fila e entra no seu lugar, o que você faz? (P75, 11 anos, menina) *Eu falo pra Diretora.* (Entrevistador) Você não fala pra ela, ou mas aí é meu lugar? (P75, 11 anos, menina) *Eu falo, mas se ela começar a me xingar eu falo pra Diretora.* (Entrevistador) Mas e aí ela tá lá no seu lugar? (P75, 11 anos, menina) *Aí eu falo pra Diretora, a Diretora vai lá e coloca ela no fim da fila, e eu no meu lugar.*

(Entrevistador) Você levou uma amiga pra brincar lá na sua casa de queima, aí chegou lá ela fez bagunça, sua mãe te culpou e te deixou de castigo, mas ela que fez bagunça, o que você faria? (P71, 12 anos, menina) *Falava pra minha mãe que foi eu.* (Entrevistador) Que foi você que fez bagunça, por quê? (P71, 12 anos, menina) *Porque depois é fácil de limpar e eu limpo pra não culpar minha amiga, porque do jeito que minha mãe é, ela vai falar então não quero mais ela aqui.*

(Entrevistador) Você está lá na fila da refeição, aqui do lanche, vem um moleque do seu tamanho, da sua idade e te empurra para fora da fila, o que você faz? (P47, 14 anos, menino) *Eu falo pra professora.* (Entrevistador) E se a professora não estiver perto? (P47, 14 anos, menino) *Se a professora não estiver perto eu deixo quieto, e vou pro fim da fila.* (Entrevistador) Mas e aí ele entra na sua frente e você vai para o fim da fila? (P47, 14 anos, menino) *Eu vou pro fim da fila.*

(Entrevistador) Você tá lá jogando basquete com seus amigos, aí sabe aquele dia que você não acerta de jeito nenhum, vai acertar a bola e a bola cai e sai pra fora, arremessa e cai lá do outro lado a bola, aí o pessoal do seu time começa a xingar você e falar que você é muito ruim, o que você faz? (P52, 13 anos, menino) *Eu saio do jogo, e se continuar mexendo comigo, eu saio sem dar nenhuma opinião, viro as costas e saio andando.*

(Entrevistador) Você tá lá na fila da refeição aqui pra pegar um lanche, aí vem um menino do seu tamanho, da sua idade e te empurra pra fora da fila; o que você faria? (P99, 14 anos, menino) *Eu não ia comer, ou senão eu faria outra coisa que era, ou senão eu ficava no meu lugar, ou senão eu ia contar pra educadora.* (Entrevistador) Ah

é? Ele te empurrou pra fora da fila, entrou no seu lugar? (P99, 14 anos, menino) *Ou senão podia entrar no meu lugar de volta.* (Entrevistador) Ah é, mas ele tá lá, como é que você vai entrar no seu lugar de volta? (P99, 14 anos, menino) *Eu peço pro outro me dá beira.*

Identificamos em todos os casos que não há o enfrentamento da situação, caracterizando a submissão. Nesses casos, Vicentin (2009) afirma que também há consequências danosas, pois há uma grande dificuldade de se colocar nos diversos conflitos que ocorrem no dia-dia, e podem se tornar pessoas frustradas por não atingirem seus objetivos.

Estilo Assertivo

No estilo assertivo, notamos que as respostas priorizam o diálogo e a negociação verbal como forma de resolver os conflitos. Seria, desta forma, o enfrentamento não violento, uma forma pacífica de resolver as coisas, em que o indivíduo busca seus direitos e se coloca na situação.

(Entrevistador) Você tá lá jogando futebol e tenta acertar de todos os jeitos, mas você erra, vai chutar a bola, chuta o chão, você vai parar a bola e a bola bate em você e sai pra fora, a bola bate na sua mão, aí as meninas começam a xingar você e começam falar que você é muito ruim. O que você faz? (P08, 10 anos, menina) *Eu continuo jogando e nem ligo porque se elas estão falando isso, elas não sabem o dia de amanhã se elas for jogar bola elas fazer igual eu. E se eu for jogar e acertar e fazer um gol? Eu peço pra parar de me xingar. E que eu vou melhorar.*

(Entrevistador) Você tá saindo da escola aí uma criança vai e joga, menor do que você, propositalmente uma bola na sua cabeça, ela jogou de propósito a bola na sua cabeça. O que você faz? (P45, 14 anos, menina) *Falo para ela tomar cuidado, vai machucar as pessoas. Cuidado viu, vai machucar tá.*

(Entrevistador) Você ta lá assistindo TV, um filme da hora no último capítulo do filme sua mãe vai lá e desliga a TV e fala assim, vai dormir tá muito tarde; o que você faz? (P97, 15 anos, menino) *Eu assisto no dia seguinte.* (Entrevistador) E se for passar só naquele dia, segunda feira à noite a Tela Quente e que não vai passar outro dia? (P97, 15 anos, menino) *Eu converso com ela. Aí eu tento convencer ela a deixar eu assistir.*

No estilo assertivo, Vicentin (2011) destaca o diálogo como principal estratégia de negociação, onde a ação de falar e ouvir são características do respeito mútuo. E, por fim, a autora aponta que a resolução satisfatória dos conflitos só ocorre quando da descentração do próprio ponto de vista.

Os estilos mistos são formas de enfrentamento mistas nas ocasiões conflitantes, pois possuem componentes de mais de uma forma de resolução de conflitos.

Estilo Agressivo/Submisso

No estilo misto Agressivo/Submisso, o indivíduo busca a autoridade para resolver o conflito e, no caso da ausência da autoridade, esse utiliza de agressividade para resolver a situação. Tal caso pode ser percebido nas respostas de P85, menino e com 11 anos, e P36, menino e com 12 anos. Em outra situação, temos o indivíduo P49, menino e com 13 anos, que busca a ação do adulto não só para resolver o conflito, mas também para que o vingue do mal que lhe foi feito.

(Entrevistador) Você tá na fila da refeição pro almoço, aí chega um menino do seu tamanho da sua idade e te empurra pra fora da fila; o que você faz? (P85, 11 anos, menino) *Eu falo pra professora.*
 (Entrevistador) A professora não tá ali perto, nem a coordenadora e nem a professora. O que você faz? (P85, 11 anos, menino) *Grudo ele. Dou um pau nele.*

(Entrevistador) Você tá lá jogando futebol com seus amigos, aí sabe aqueles dias que não acerta de jeito nenhum, você vai correr tropeça e cai sozinho, você vai chutar chuta o chão, é aquele dia que você tá ruim, aí a galerinha começa: ah, fulano você é ruim, você é pernetta e começa a xingar você e a falar que você é ruim; o que você faz? (P36, 12 anos, menino) *Eu fico triste, fico quieto eles tá me xingando só porque não é o meu dia.* (Entrevistador) Mas você sai do jogo, continua jogando, você chama a professora, você briga, você xinga também? (P36, 12 anos, menino) *Primeiro eu falo pra professora, eu falo professora ó ta me xingando de ruim ali, eu falo assim pra professora, agora se ele continuar me xingando, me xingando tem uma hora que estoura.*

(Entrevistador) Você leva um amigo lá na sua casa pra brincar, chegou lá ele fez bagunça e sua mãe te deixou de castigo; o que você faria? (P49, 13 anos, menino) *Ja contar pra mãe dele, aí ela deixaria ele de castigo.*

Estilo Agressivo/Assertivo

No estilo misto Agressivo/Assertivo, o indivíduo busca o diálogo com a autoridade ou com seus pares. A definição do diálogo fica evidente quando observamos os

termos utilizados, como, por exemplo, as formas verbais: “peço”, “converso”, “falo”, demonstrando gentileza na relação com o outro. E, na falta de opção, ou por não se resolver o conflito por meio do diálogo, o indivíduo acaba por agir de forma violenta, enfrentando e desafiando a autoridade como forma de protesto; ou, no caso dos pares, vingando-se do mal sofrido.

(Entrevistador) Tá lá assistindo TV aí é um desenho da hora, um filme bacana à noite, bem aí no finalzinho do filme sua mãe vai lá desliga a televisão e fala assim, vai dormir; o que você faz? (P08, 10 anos, menina) *Eu falo assim: ah! Deixa eu terminar de assistir, está acabando, só mais um pouquinho. Se ela não deixar eu vou dormir com raiva, eu pulo na cama.*

(Entrevistador) Ta assistindo TV lá na sua casa, aí um desenho da hora, na última parte do desenho sua mãe chega e desliga a televisão e fala vai dormir que já tá tarde; o que você faz? (P22, 10 anos, menino) *Eu falo pra ela deixar eu continuar assistindo.* (Entrevistador) E se ela falar não amanhã você tem que acordar cedo você não vai assistir nada não? (P57, 08 anos, menino) *Ai quando ela vai dormir eu volto lá pra assistir.*

(Entrevistador) Você levou um amigo pra brincar de futebol lá na sua casa, aí chegou lá ele fez bagunça lá na sua casa e sua mãe te culpou e te deixou de castigo, mas ele que fez bagunça; o que você faria? (P32, 12 anos, menino) *Eu não levaria ele mais na minha casa.* (Entrevistador) Mas aí você ficaria de castigo na boa? (P22, 10 anos, menino) *Não. Eu falava: mãe! Continuava falando: mãe não foi eu foi meu amigo. Se ela quisesse me deixar de castigo né, aí eu ia.*

(Entrevistador) Você empresta uma bola de vôlei, sua bola de vôlei preferida, aí no outro dia ela te devolve toda rasgada e destruída o que você faz? (P44, 13 anos, menina) *Peço pra ela pagar outra.* (Entrevistador) E se ela falar, eu não vou pagar nada não? (P22, 10 anos, menina) *Eu vou na casa dela e pego tudo as coisas dela.*

Estilo Submisso/ Assertivo

Em relação ao estilo misto Submisso/Assertivo, podemos exemplificá-los utilizando duas situações e respectivas análises. A primeira é do indivíduo P57, menina e com 08 anos de idade, que consideramos “o chamar a autoridade”, como forma de resolver os conflitos, como submisso/agressivo. Nesse caso, levamos em consideração os aspectos cognitivos que estariam relacionados ao repertório de estratégias para resolver os conflitos, devido a pouca idade. E, conseqüentemente, chamar a autoridade teria uma certa

assertividade, porém não deixa de ser submisso. Quando ocorre esta situação com as crianças mais velhas e adolescentes, consideramos como submisso. No segundo caso, indivíduo P79, menino e com 12 anos de idade, percebemos o diálogo como primeira opção; porém, como a situação envolve o grupo, o indivíduo acaba deixando de lado sua vontade de participar do jogo.

(Entrevistador) Você tá lá brincando de queima, aí você não acerta nenhuma, você não consegue que a bola cai, vai jogar não consegue jogar, aí as amiguinhas que estão brincando de queima falam que você é muito ruim e começam a xingar você; o que você faz? (P57, 08 anos, menina) *Se for na rua eu falo pro meu pai ou pra minha mãe, se for aqui eu falo pro professor ou pra coordenadora, se for na escola eu falo pra professora ou diretora.*

(Entrevistador) Tá tendo um jogo de futebol ali no campinho de areia, aí você chega lá e fala, ó deixa eu jogar aí, os cara falam, não vai jogar não que você é muito ruim; o que você faz? (P79, 12 anos, menino) *Converso com eles para jogar de próximo. Eles falam que você não vai jogar nem de próximo? (P79, 12 anos, menino) Aí eu fico vendo eles jogar.*

Estilo Agressivo/Submisso/Assertivo

Nas respostas dos participantes, identificamos que em alguns casos ocorria o surgimento de componentes dos três estilos puros de resolução de conflitos (agressivo, submisso e assertivo). Assim, na análise dos dados, tal situação foi considerada como uma categoria independente, a Agressivo/Submisso/Assertivo. Na resposta do indivíduo P61, menina e com 10 anos, percebemos que ocorre a tentativa do diálogo como primeira opção, demonstrando aspectos assertivos, mas que, no transcorrer da entrevista, necessita da autoridade para resolver a situação. Logo, é submissa; e tal ação serviria também como vingança pelo mal recebido, sendo assim, agressiva. No caso de P90, menina e com 15 anos, identificamos uma fuga no enfrentamento da situação; em seguida, desafia para um jogo que exige habilidades cognitivas, enfrentando de forma assertiva; não resolvendo, acaba por utilizar estratégias agressivas. Podemos dizer que, nos dois casos, os indivíduos possuem um variado repertório de estratégias nas formas de resolver seus conflitos, demonstrando, diante da situação que é apresentada, a organização dos fatos.

(Entrevistador) Você empresta uma coisa que gosta muito para um amigo. Uns dias mais tarde, ele devolve, mas todo destruído. O que

você faria nesta situação? (P61, 10 anos, menina) *La perguntar por que ela quebrou minha boneca. Eu falava assim não tomou cuidado com as coisas dos outros. Agora tem que arrumar.* (Entrevistador) E se ela falar que não vai arrumar? (P61, 10 anos, menina) *Mandava ela me dar outro. Peço para a mãe dela comprar outro pra mim. Falaria para a mãe dela, porque ela seria a prejudicada, a mãe dela deixava ela castigo. É pra aprender a não quebrar as coisas dos outros.*

(Entrevistador) Tem uma menina da sua sala que fica falando que é muito mais inteligente que você, mas você tem certeza que ela não é mais inteligente que você, mas ela fala pra todo mundo, eu sou mais inteligente que você. O que você faria? (P90, 15 anos, menina) *Ué deixo ela falar, quer ser nerde, o problema é dela, deixo quieto. Ou eu desafio ela na dama, quem ganhar é a mais boa.* (Entrevistador) E se você perder? (P90, 15 anos, menina) *Se ela continuar falando, dou na cara dela, ué.*

No que diz respeito à variação dos valores obtidos nos diferentes estilos conforme a idade (Tabela 15), as medianas com maior variação foram aquelas relativas ao estilo submisso/assertivo, em que os valores diminuíram à medida que as idades aumentaram. Essas variações se apresentaram significativas no Teste de *Kruskal-Wallis*, diferentemente dos demais estilos, em que as diferenças não foram significativas. Para denominar os estilos utilizamos apenas as siglas que os representa: Agressivo (AG), Submisso (SU), Assertivo (AS), Agressivo/ Submisso (AG/SU), Agressivo/Assertivo (AG/AS), Submisso/Assertivo (SU/AS) e Agressivo/Submisso/Assertivo (AG/SU/AS).

Tabela 15 - Resultados em valores medianos dos estilos de conflito, conforme a faixa etária

Estilos de Resolução de Conflitos	Idade	Mediana	Significância
Porcentagem AG	7, 8, 9 e 10 anos	12	p=0,147
	11 e 12 anos	29	
	13,14,15,16 e 17 anos	33	
Porcentagem SU	7, 8, 9 e 10 anos	22	p=0,237
	11 e 12 anos	12	
	13,14,15,16 e 17 anos	24	
Porcentagem AS	7, 8, 9 e 10 anos	0,0	p=0,757
	11 e 12 anos	0,0	
	13,14,15,16 e 17 anos	0,0	
Porcentagem AG/SU	7, 8, 9 e 10 anos	11	p=0,255
	11 e 12 anos	24	
	13,14,15,16 e 17 anos	11	
	7, 8, 9 e 10 anos	0,0	

Porcentagem AG/AS	11 e 12 anos	11	p=0,415
	13,14,15,16 e 17 anos	5,5	
Porcentagem SU/AS	7, 8, 9 e 10 anos	28	p=0,001
	11 e 12 anos	11	
Porcentagem AG/SU/AS	13,14,15,16 e 17 anos	5,5	P=0,074
	7, 8, 9 e 10 anos	0,0	
	11 e 12 anos	0,0	
	13,14,15,16 e 17 anos	0,0	

Em relação ao gênero (Tabela 16), não verificamos variações significativas entre os valores apresentados nos diferentes estilos investigados de acordo com essa variável.

Tabela 16 - Resultados em valores medianos dos estilos, conforme o gênero

Estilos de Resolução de Conflitos	Gênero	Mediana	Média dos postos	Mann-Whitney	Significância
Porcentagem AG	Menino	22	29	386	p=0,484
	Menina	29	32		
Porcentagem SU	Menino	22	30	416	p=0,806
	Menina	22	31		
Porcentagem AS	Menino	0,0	32	384	p=0,411
	Menina	0,0	28,5		
Porcentagem AG/SU	Menino	11	30	408	p=0,710
	Menina	12	31,5		
Porcentagem AG/AS	Menino	0,0	29	380,5	p=0,393
	Menina	5,5	33		
Porcentagem SU/AS	Menino	11	32	388	p=0,494
	Menina	11	29		
Porcentagem AG/SU/AS	Menino	0,0	28	357	p=0,068
	Menina	0,0	34		

Os resultados de nossa pesquisa se aproximam daqueles encontrados nos estudos de Leme (2004) e Vicentin (2009), descritos no capítulo teórico sobre os conflitos interpessoais, nos quais os estilos com maior predominância foram os agressivos e submissos. Em relação às variações de acordo com o gênero, não pudemos confirmar o verificado por Leme (2004), cujos estudos mostraram duas tendências. O primeiro estudo mostrou que os meninos revelaram uma maior tendência ao estilo agressivo, e as meninas, ao assertivo. No

segundo estudo da autora, tanto os meninos como as meninas apresentaram a submissão e a agressividade como as duas tendências dominantes, sendo que, entre ambas as tendências, os meninos apresentaram escores médios superiores na agressividade e as meninas, na submissão. No caso desta pesquisa, não encontramos diferenças significativas, na amostra investigada, entre os meninos e as meninas, na forma de resolução de conflitos, assim como Vicentin (2009).

É intrigante notar que, na Escala de Agressividade, também utilizada na presente investigação, houve diferença significativa na percepção das profissionais em relação à manifestação da agressividade, na qual os meninos foram avaliados como apresentando mais comportamentos agressivos que as meninas, propensão também confirmada por Lisboa (2001, 2005). Podemos levantar algumas suposições em relação às diferenças encontradas nos resultados. A primeira é que a percepção das educadoras em relação à manifestação da agressividade, de acordo com o gênero, não corresponde à forma como as meninas e os meninos julgam conflitos hipotéticos, havendo, possivelmente, uma maior predisposição das educadoras em considerarem, ou em esperarem, que os meninos apresentem mais comportamentos agressivos que as meninas. A segunda conjectura é que os instrumentos utilizados não associam e/ou mensuram aspectos diferentes. Assim, os dados podem indicar que, no ambiente socioeducativo estudado, os meninos manifestam mais comportamentos agressivos que as meninas, mas, na forma de julgarem situações de conflitos, tais inclinações não aparecem. Voltaremos a essa última questão à frente, quando relacionarmos os dados das duas escalas.

Esses levantamentos demonstram como a dimensão do gênero deve ser avaliada com cautela, tal como advertem Koller e Bernardes (1997), ao discorrerem sobre as inconsistências nos achados a esse respeito, as quais preocupam a Psicologia do Desenvolvimento. Tal constatação indica a necessidade de mais estudos a respeito do assunto, que levem em consideração avaliações aguçadas e contextuais.

No que tange à idade, não encontramos, assim como Leme (2004) e Vicentin (2009), diferenças marcantes relativas a essa variável, com exceção de que, em um dos estilos, no caso o estilo misto submisso/assertivo, pudemos identificar sua diminuição conforme o aumento da faixa etária. Na categorização dos dados, foi possível reconhecer que a maioria das respostas desse estilo, nas crianças de menor faixa etária, foi aquela em que as mesmas, para resolverem o conflito proposto, recorriam à ajuda de um adulto. Essa estratégia foi considerada como mista assertiva/ submissa, pelo fato de que, por se tratar de um indivíduo com um repertório reduzido de estratégias de resolução de conflitos, somado à sua

capacidade cognitiva e a características heterônomas, consideramos como assertivo solicitar ajuda ao adulto; porém não deixa, também, de ser uma estratégia submissa, já que busca a ação da autoridade. Quando a autoridade era requisitada com o intuito de aplicar algum tipo de sanção a outrem, no sentido de vingança, analisamos a tendência de resolução como, também, agressiva. Foi, principalmente, nessas situações que encontramos o novo estilo misto: submisso/agressivo/assertivo.

Ao assinalar os constantes conflitos com que a criança se depara ao longo de toda sua vida, Menin (1996) indica que nem sempre as ações da autoridade para lidar com eles partem na direção da construção da autonomia; ao contrário, podem fortalecer situações de heteronomia, intensificando eventos de agressividade na criança e entre as crianças, causando danos a ela e ao grupo a qual pertence. Vicentin (2011) assevera que a criança só conseguirá resolver seus conflitos, de forma satisfatória, quando ocorrer a diminuição das características da tendência egocêntrica, ou seja, quando a criança passar a apresentar relações de reciprocidade com o outro. A respeito das necessidades cognitivas e afetivas para resoluções de conflitos interindividuais satisfatórias (LEME, 2004), Vicentin (2011) indica a necessidade da intervenção do adulto com as crianças com menos de dez anos de idade, justamente por disporem de menos recursos cognitivos e afetivos. Contudo, todas as ações devem estar embasadas nas formas construtivas de resolver os conflitos, buscando com isso a autonomia da criança (VINHA, 2000).

4.4 A RELAÇÃO ENTRE O JUÍZO MORAL, OS ESTILOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E A PERCEPÇÃO DA MANIFESTAÇÃO DE CONDUTAS AGRESSIVAS.

Com o propósito de identificarmos a existência, ou não, de relações entre o juízo moral, os estilos de resolução de conflitos e a percepção da manifestação da agressividade, primeiramente, verificamos as correlações entre as pontuações obtidas pelos instrumentos empregados na pesquisa, que dizem respeito aos três aspectos supracitados, na amostra total. Posteriormente, as correlações foram extraídas comparando as variáveis idade e gênero.

Para tais análises, foi utilizado o coeficiente de correlação de postos *Spearman* (r_s). Realizamos as associações entre os instrumentos, de forma a compararmos seus resultados na seguinte disposição: entrevista sobre o juízo moral e escala sobre os estilos de resolução de conflitos; posteriormente, entrevista sobre o juízo moral e escala de percepção da agressividade; por fim, escala sobre os estilos de resolução de conflitos e escala de percepção

da agressividade. Em algumas situações, especialmente quando da comparação entre os instrumentos, a maior parte dos coeficientes de correlação não alcançaram valores de p menores ou iguais a 0,05 ($p < \text{ou} = 0,05$), os resultados não foram demonstrados em tabelas.

As pontuações consideradas para o cálculo do coeficiente de correlação, no que diz respeito às entrevistas envolvendo o juízo moral e os conflitos interindividuais, foram aquelas relativas às porcentagens obtidas, respectivamente, nas diferentes tendências morais (heteronomia, semiautonomia, autonomia) e nos diversos estilos de resolução de conflitos (Agressivo (AG), Submisso (SU), Assertivo (AS), Agressivo/Submisso (AG/SU), Agressivo/Assertivo (AG/AS), Submisso/Assertivo (SU/AS), Agressivo/Submisso/Assertivo (AG/SU/AS)). No que tange aos resultados relativos à escala de percepção da agressividade, foram utilizadas as médias entre as porcentagens obtidas pelos diferentes profissionais respondentes, nas cinco subescalas da escala Agressivo Total: Agressivo 1 (comportamento agressivo direcionado ao professor/autoridade), Agressivo 2 (direcionado aos pares), Agressivo 3 (direcionado ao ambiente) e as formas confrontativas e não-confrontativas de agressividade.

4.4.1 CORRELAÇÕES NA AMOSTRA TOTAL

Nas correlações relativas à amostra total, os valores se mostraram significativos entre algumas tendências do juízo moral e dos estilos de resolução de conflitos (Tabela 17), do juízo moral e das dimensões da escala de percepção da agressividade (Tabela 18), assim como entre determinados estilos de resolução de conflitos e dimensões da escala de percepção da agressividade (Tabela 19).

Na Tabela 17, referente ao juízo moral e aos estilos de resolução de conflitos, os resultados revelaram que houve uma associação negativa e significativa entre a tendência moral da heteronomia e o estilo de resolução de conflitos agressivo. Também nessa mesma tendência moral, da heteronomia, verificou-se uma correlação positiva e significativa com o estilo misto submisso/assertivo.

A tendência moral da semiautonomia correlacionou-se de forma positiva com o estilo de resolução de conflitos agressivo. Em contrapartida, houve correlação negativa com o estilo misto submisso/assertivo.

Tabela 17 – Correlação geral entre o juízo moral e os estilos de resolução de conflitos interindividuais

Spearman (r_s)								AG/ SU/ AS
		AG	SU	AS	AG/ SU	AG/ AS	SU/ AS	
Hetero- nomia	Coefficiente de correlação	-0,270*	-0,012	0,021	0,123	-0,023	0,277*	0,066
	Significância	0,037	0,930	0,873	0,347	0,859	0,032	0,616
Semi- autono- mia	Coefficiente de correlação	0,385*	-0,109	-0,059	-0,135	-0,200	-0,302*	-0,193
	Significância	0,002	0,408	0,655	0,303	0,126	0,019	0,139
Auto- nomia	Coefficiente de correlação	-0,005	0,055	-0,001	0,064	0,161	-0,180	0,168
	Significância	0,971	0,678	0,992	0,629	0,220	0,170	0,198

* indica que a correlação tem significância para $p < \text{ou} = 0,05$

A correlação negativa entre a tendência moral da heteronomia e o estilo agressivo de resolução de conflitos pode ser um sinalizador de obediência à autoridade e às regras impostas, quando pensamos em um ambiente sociomoral heterônomo. Em sentido contrário, quando observamos a correlação positiva do estilo agressivo com a tendência moral da semiautonomia, com uma propensão de crescimento no mesmo sentido, podemos supor que as ações agressivas poderiam estar sendo utilizadas, nesses casos, como estratégia de oposição à autoridade e ao sistema de regras no qual está inserido. Cabem aqui questionamentos: não seria, nesse contexto, o estilo agressivo uma forma de adaptação e de busca de autonomia em um ambiente coercitivo e, muitas vezes, com relações de poder consideradas injustas? Nesse caso, o estilo agressivo não poderia fazer par com a semiautonomia e não com a heteronomia?

Em relação à análise do estilo misto submisso/assertivo, no que diz respeito à tendência moral da heteronomia, os quais se associaram de forma positiva, podemos pensar em um indivíduo que até busca resolver a situação de conflito, o que implica certa assertividade; no entanto, apela a um terceiro para fazê-lo, o qual represente, principalmente, uma autoridade, ou seja, acaba recorrendo à ação do adulto, característica, ainda, de um estilo submisso e da moral da heteronomia. E, contrariamente a isso, na tendência moral da semiautonomia, ocorre uma correlação negativa com o estilo submisso/assertivo, fortalecendo a hipótese de que o indivíduo nessa fase de transição moral pode enfrentar a autoridade, os pares e o ambiente, porém, algumas vezes, de forma agressiva.

Podemos dizer, com base nesses dados, que conforme há evolução no sentido da semiautonomia, diminui o uso do estilo submisso/assertivo. Esse processo implica uma diminuição da busca de ajuda ao adulto para resolver determinadas situações de conflito, já que as mesmas são enfrentadas pelo próprio indivíduo. No entanto, enquanto perdure a impossibilidade de consideração e troca de perspectivas, utilizam-se estratégias agressivas, o que é confirmado pela correlação positiva entre a semiautonomia e o estilo de resolução agressivo. Assim, na situação de conflito, busca-se a solução, não por meio de um terceiro que representa a autoridade e que aponte para uma resolução baseada no respeito unilateral, mas sim pelo embate, pelo confronto, e até mesmo pela vingança, o que não deixa de ser um indício de reciprocidade e de busca de igualdade, mas ainda do tipo simples.

Em algumas circunstâncias, o estilo agressivo pode se manifestar de forma isolada e gratuita, como atos de provocações, humilhações, ou ainda como uma reação impulsiva de defesa e de vingança. Destacamos, nesse contexto, outras situações em que as reações do tipo agressivo podem comparecer atreladas ao sentimento de justiça, tal como descrito e observado por Piaget (1932/1994), especialmente ao se referir àquelas situações particulares de justiça entre as próprias crianças. Segundo Piaget (1932/1994), na heteronomia, quando se coloca em conflito a obediência e a igualdade, a escolha da criança é a favor da obediência, em que a autoridade tem primazia sobre a justiça. Assim, em uma situação na qual a criança de comportamento heterônomo é agredida, humilhada e/ou excluída por outra criança ou pelo grupo, a escolha é sempre a favor da obediência, de se recorrer a uma autoridade, ou seja, o que predomina é a submissão e o apelo à justiça adulta. Já para uma criança em que a autonomia se anuncia, o ato de revidar, que muitas vezes implica uma resolução agressiva, pode comparecer como uma medida de justiça elementar, ou seja, de simples reparação e reciprocidade. Esses comportamentos podem ser classificados dentro da justiça retributiva em sua forma menos primitiva, já que se referem às sanções por reciprocidade entre as próprias crianças, e não expiatórias, oriundas das relações com os adultos. Eis a justificativa que Piaget dá para essa interpretação:

Vimos um exemplo nos juízos de nossos indivíduos relativos aos golpes revidados: parece cada vez mais justo à criança defender-se por si própria e revidar o que recebeu. Trata-se, pois, de retribuição, mas a idéia de expiação não parece desempenhar o menor papel nestes julgamentos. É apenas questão de reciprocidade: alguém se arroga o direito de dar-me um soco, então me outorga este direito. (PIAGET, 1932/1994, p. 242).

Piaget deixa claro que o que é tido como justo é a reciprocidade e não a vingança bruta ou arbitrária. Assim, são ações que buscam o restabelecimento do equilíbrio, tratando-se de igualdade e justiça. De acordo com Piaget (1932/1994), o igualitarismo se impõe com a evolução da moralidade, podendo ser, no prosseguimento desse itinerário, substituído por um sentimento mais refinado de justiça: a equidade. Dessa forma, o igualitarismo brutal, expresso pelo revide no sentido da reciprocidade simples, é trocado por uma reciprocidade mais indefinida e aperfeiçoada, e enriquecida pela generosidade: não necessariamente se deve revidar, pois há outras formas justas de se resolver a situação, desde que estejam presentes o respeito mútuo e a cooperação. Nesses casos, o diálogo, a negociação e, até mesmo, a concessão comparecem. Além disso, as situações passam a ser julgadas levando-se em consideração as suas particularidades e as dos envolvidos, aspectos que poderiam indicar uma correlação entre a autonomia e o estilo assertivo, mas que não foram verificados em nossa pesquisa. Ao nos indagarmos a respeito desse aspecto, levantamos a hipótese de que essas tendências não estiveram presentes de forma suficientemente forte que pudessem indicar correlações.

Na Tabela 18, referente ao juízo moral e à escala de percepção da agressividade, os resultados revelaram que houve uma associação positiva e significativa entre a tendência moral da semiautonomia e a subescala Agressivo 1, cuja agressividade está direcionada à autoridade.

Tabela 18 – Correlação geral entre o juízo moral e a escala de percepção da agressividade

Spearman (r_s)		Ag				Confronta -tivo	Não Confrontativo
		Total	Ag 1	Ag 2	Ag 3		
Hetero- nomia	Coeficiente de correlação	-0,036	-0,134	0,037	-0,047	-0,041	-0,038
	Significância	0,787	0,308	0,779	0,719	0,759	0,775
Semi- autono- mia	Coeficiente de correlação	0,177	0,260*	0,086	0,187	0,184	0,127
	Significância	0,177	0,045	0,511	0,154	0,160	0,333
Autono- mia	Coeficiente de correlação	0,033	0,059	0,023	0,021	0,028	0,074
	Significância	0,801	0,656	0,859	0,873	0,835	0,574

* indica que a correlação tem significância para $p < \text{ou} = 0,05$

Os resultados encontrados na Tabela 18 mostram que os indivíduos que apresentam tendências semiautônomas direcionam suas ações agressivas à autoridade, e tais comportamentos foram identificados com o uso da escala de percepção da agressividade. Esse resultado indica que os educadores percebem uma agressividade voltada ao adulto, justamente naquelas crianças e adolescentes que apresentam juízos morais menos heterônomos e tendendo para a semiautonomia, o que reforça o discutido há pouco: o enfrentamento em relação ao ambiente, e especialmente ao adulto, como indicativo de uma transição da heteronomia para a autonomia moral.

Na Tabela 19, expomos os valores das correlações feitas entre os estilos de resolução de conflitos e a escala de percepção da agressividade.

De acordo com os dados apresentados, identificamos no estilo de resolução de conflitos submisso uma correlação com a escala de agressividade Agressivo Total e todas as suas subescalas, e que essa correlação se apresentou de forma negativa em todos os aspectos. No estilo misto Agressivo/Submisso/Assertivo houve uma correlação, de forma negativa, com a subescala Agressivo1, em que a agressividade é direcionada à autoridade.

Tabela 19 – Correlação geral entre os estilos de resolução de conflitos e a escala de percepção da agressividade

Spearman (r_s)		Ag Total	Ag 1	Ag 2	Ag 3	Confronta-tivo	Não Confrontativo
AG	Coeficiente de correlação	0,213	0,229	0,193	0,227	0,221	0,204
	Significância	0,102	0,078	0,140	0,082	0,090	0,118
SU	Coeficiente de correlação	-0,292*	-0,298*	-0,295*	-0,269*	-0,300*	-0,292*
	Significância	0,024	0,021	0,022	0,038	0,020	0,024
AS	Coeficiente de correlação	-0,034	-0,035	-0,052	-0,032	-0,030	-0,064
	Significância	0,796	0,791	0,692	0,808	0,818	0,629
AG/SU	Coeficiente de correlação	0,045	0,062	0,061	0,050	0,053	0,062
	Significância	0,732	0,636	0,643	0,706	0,687	0,640
AG/AS	Coeficiente de correlação	-0,145	-0,096	-0,161	-0,160	-0,149	-0,123
	Significância	0,269	0,465	0,220	0,222	0,256	0,348

SU/A S	Coeficiente de correlação	-0,031	-0,066	0,003	-0,029	-0,038	-0,017
	Significância	0,816	0,616	0,985	0,828	0,774	0,899
AG/S U/AS	Coeficiente de correlação	-0,237	-0,269*	-0,202	-0,236	-0,224	-0,201
	Significância	0,068	0,038	0,122	0,069	0,085	0,124

* indica que a correlação tem significância para $p < \text{ou} = 0,05$

A correlação negativa entre o estilo de resolução de conflitos submisso e a escala de agressividade nos permite sugerir que aqueles indivíduos que resolvem as situações hipotéticas de conflitos de forma submissa são percebidos pelos educadores como menos agressivos, levando em consideração as diferentes formas de manifestação da agressividade, tanto em relação ao alvo (professor/autoridade, pares, ambiente) como ao tipo (confrontativo, não-confrontativo). Esses dados podem, ainda, ser compreendidos com base na discussão, anteriormente realizada, a respeito da associação, também negativa, entre a tendência moral da Heteronomia e o estilo de resolução de conflitos Agressivo, em que o indivíduo heterônomo, por apresentar uma maior submissão à autoridade, utiliza menos estratégias de enfrentamento direto, como as agressivas, para a resolução das situações de conflitos. Já a correlação negativa entre o estilo misto Agressivo/Submisso/Assertivo e a dimensão Agressivo 1 (comportamento agressivo direcionado ao professor) sugere que aqueles indivíduos que utilizam diversas estratégias para resolver uma mesma situação de conflitos são percebidos como portadores de menos comportamentos agressivos direcionados aos professores/autoridades. Esse dado pode ser entendido como uma diferenciação, principalmente por possuir mais recursos e estratégias, na maneira de se relacionar com esse alvo, já que não fica restrita às formas agressivas.

4.4.2 CORRELAÇÕES CONFORME A IDADE

Com relação à idade, os valores se mostraram significativos na correlação entre determinados aspectos: entre o juízo moral e a escala de percepção da agressividade, na faixa etária de 13 a 17 anos (Tabela 20); entre os estilos de conflitos e a escala de percepção da agressividade na faixa etária de 7 a 10 anos (Tabela 21); por último, entre os estilos de conflitos e a escala de percepção da agressividade na faixa etária de 13 a 17 anos (Tabela 22).

Na Tabela 17, apresentamos os valores da correlação entre o juízo moral e a escala de agressividade, juntamente com as respectivas subescalas, na faixa etária de 13 a 17 anos de idade.

Nos resultados, percebemos que a tendência moral da heteronomia se associa de forma negativa com duas subescalas da escala de agressividade, a Agressivo 1 (dirigida à autoridade) e a não-Confrontativo (agressividade de forma indireta). Já na tendência moral da semiautonomia, ocorre uma correlação positiva com a escala de agressividade, em todas as suas subescalas.

Tabela 20 – Correlação entre o juízo moral e a escala de percepção da agressividade conforme a faixa etária de 13 a 17 anos

Spearman (r_s)		Ag Total	Ag 1	Ag 2	Ag 3	Confrontativo	Não Confrontativo
Heteronomia	Coefficiente de correlação	-0,376	-0,455*	-0,363	-0,365	-0,336	-0,538*
	Significância	0,102	0,044	0,116	0,114	0,147	0,014
Semiautonomia	Coefficiente de correlação	0,571**	0,516*	0,505*	0,548*	0,494*	0,562**
	Significância	0,009	0,020	0,023	0,012	0,027	0,010
Autonomia	Coefficiente de correlação	0,211	0,289	0,250	0,174	0,222	0,374
	Significância	0,371	0,217	0,288	0,464	0,347	0,104

* indica que a correlação tem significância para $p < 0,05$

Na discussão anterior das correlações relativas à amostra total, enfatizamos a possibilidade de o indivíduo heterônomo utilizar estratégias submissas para resolver seus conflitos e de as ações agressivas serem menos utilizadas, talvez pela coação da autoridade e pela imposição das regras no ambiente. Contrário a isso, a semiautonomia pode ser a fase de enfrentamento dessa influência da autoridade. O fato é que, quando fazemos essa relação com a idade, percebemos que os indivíduos da pesquisa estão chegando a essa fase de oposição ou questionamento às regras morais, principalmente, a partir dos 13 anos.

Na Tabela 21, mostramos os valores da correlação entre os estilos de resolução de conflitos e a escala de percepção da agressividade, e suas subescalas, na faixa etária de 7 a 10 anos de idade.

Nos resultados, identificamos uma correlação positiva entre o estilo agressivo e duas subescalas da escala de agressividade, a agressivo 3 (dirigida ao ambiente de forma

geral) e a não-Confrontativo (forma indireta de agressividade). Verificamos, também, uma correlação negativa entre o estilo misto agressivo/submisso e a subescala de agressividade Agressivo 3 (dirigida ao ambiente).

Tabela 21 – Correlação entre os estilos de resolução de conflitos e a escala de percepção da agressividade conforme a faixa etária de 7 a 10 anos

Spearman (r_s)		Ag Total	Ag 1	Ag 2	Ag 3	Confronta-tivo	Não Confrontati-vo
AG	Coeficiente de correlação	0,362	0,403	0,347	0,432*	0,392	0,446*
	Significância	0,117	0,078	0,134	0,050	0,087	0,049
SU	Coeficiente de correlação	-0,032	-0,149	-0,031	-0,043	-0,081	-0,191
	Significância	0,892	0,532	0,898	0,858	0,735	0,421
AS	Coeficiente de correlação	0,111	0,181	0,055	0,139	0,134	0,098
	Significância	0,640	0,444	0,819	0,560	0,573	0,681
AG/SU	Coeficiente de correlação	-0,426	-0,341	-0,376	-0,453*	-0,376	-0,245
	Significância	0,061	0,141	0,103	0,045	0,103	0,298
AG/AS	Coeficiente de correlação	-0,377	-0,307	-0,354	-0,367	-0,377	-0,281
	Significância	0,101	0,189	0,126	0,111	0,101	0,230
SU/AS	Coeficiente de correlação	-0,053	-0,031	-0,079	-0,120	-0,071	-0,133
	Significância	0,823	0,896	0,740	0,613	0,767	0,577
AG/SU/AS	Coeficiente de correlação	-0,321	-0,301	-0,310	-0,292	-0,313	-0,239
	Significância	0,167	0,197	0,183	0,212	0,179	0,310

* indica que a correlação tem significância para $p < \text{ou} = 0,05$

A correlação positiva entre o estilo de conflitos agressivo e a subescala de agressividade Agressivo 3 (direcionada ao ambiente), na turma das crianças mais novas, com idade de 7 a 10 anos, pode estar relacionada ao processo de adaptação do indivíduo ao ambiente e a novos grupos sociais, utilizando estratégias agressivas. No entanto, esse estilo não está, necessariamente, acompanhado de características de uma semiautônoma, como no caso das crianças mais velhas. Esse fato poderia caracterizar a manifestação da agressividade

não como uma forma de oposição à autoridade e à coação do adulto e do ambiente, de expressão da reciprocidade simples, e sim como reações mais impulsivas e egocêntricas, que expressam dificuldades em considerar e trocar perspectivas.

Ainda em relação à idade, apresentamos, na Tabela 22, os valores da correlação entre os estilos de resolução de conflitos e a escala de agressividade, e suas subescalas, na faixa etária de 13 a 17 anos de idade.

Nessa faixa etária, percebemos que houve uma correlação positiva entre o estilo de resolução agressivo e a subcategoria Agressivo 2 (direcionada aos pares). E uma correlação negativa entre o estilo submisso e a escala Agressivo Total, além das subescalas de agressividade: a Agressivo 2 (dirigida aos pares), Agressivo 3 (dirigida ao ambiente) e Confrontativo (formas diretas de agressão).

Tabela 22 – Correlação entre os estilos de resolução de conflitos e a escala de percepção da agressividade conforme a faixa etária de 13 a 17 anos

Spearman (r_s)		Ag Total	Ag 1	Ag 2	Ag 3	Confrontativo	Não Confrontativo
AG	Coeficiente de correlação	0,427	0,416	0,461*	0,419	0,410	0,424
	Significância	0,060	0,068	0,041	0,066	0,073	0,063
SU	Coeficiente de correlação	-0,494*	-0,397	-0,544*	-0,461*	-0,537*	-0,408
	Significância	0,027	0,083	0,013	0,041	0,015	0,074
AS	Coeficiente de correlação	-0,128	-0,185	-0,155	-0,171	-0,149	-0,225
	Significância	0,591	0,434	0,515	0,472	0,532	0,339
AG/SU	Coeficiente de correlação	0,150	0,109	0,173	0,169	0,210	0,094
	Significância	0,527	0,647	0,466	0,476	0,373	0,692
AG/AS	Coeficiente de correlação	-0,365	-0,387	-0,341	-0,390	-0,341	-0,332
	Significância	0,113	0,092	0,141	0,089	0,141	0,152
SU/AS	Coeficiente de correlação	-0,164	-0,188	-0,212	-0,153	-0,109	-0,198
	Significância	0,489	0,428	0,369	0,519	0,647	0,403

AG/ SU/A S	Coefficiente de correlação	-0,246	-0,262	-0,130	-0,247	-0,174	-0,217
	Significância	0,296	0,265	0,584	0,294	0,464	0,357

* indica que a correlação tem significância para $p < \text{ou} = 0,05$

Os dados que acabam de ser apresentados indicam que as crianças mais velhas, que resolvem os conflitos de forma agressiva, são percebidas pelos educadores como mais agressivas em relação aos pares. Ao passo que as que resolvem os conflitos de forma submissa são avaliadas como menos agressivas em relação aos pares, ao ambiente e na forma confrontativa. É interessante notar que, mesmo tendo uma associação negativa entre o estilo submisso com a agressividade direcionada ao professor/autoridade, nessa faixa etária, ela não se demonstra significativa, possivelmente porque mesmo aqueles indivíduos que resolvem os conflitos de forma submissa manifestam, de alguma maneira, comportamentos agressivos em relação à autoridade, já que as discussões sugerem a presença desse tipo de oposição nessa faixa etária.

4.4.3 CORRELAÇÕES CONFORME O GÊNERO

Em relação ao gênero, verificamos alguns valores significativos na correlação entre o juízo moral e os estilos de resolução de conflitos nas meninas (Tabela 23); entre o juízo moral e os estilos de resolução de conflitos nos meninos (Tabela 24); entre o juízo moral e a escala de percepção da agressividade nos meninos (Tabela 25); por último, a correlação entre os estilos de resolução de conflitos e a escala de percepção agressividade nas meninas (Tabela 26).

Nos resultados da Tabela 23, juízo moral e estilos de resolução de conflitos nas meninas, percebemos uma correlação positiva entre a tendência moral da semiautonomia e o estilo de resolução de conflitos agressivo. Nessa mesma tendência moral, identificamos uma correlação negativa com o estilo misto Submisso/Assertivo.

Tabela 23 – Correlação entre o juízo moral e os estilos de resolução de conflitos nas meninas

<i>Spearman</i> (r_s)		AG	SU	AS	AG/ SU	AG/ AS	SU/ AS	AG/ SU/AS
Hetero- nomia	Coefficiente de correlação	-0,377	0,115	0,151	-0,118	0,105	0,384	0,201
	Significância	0,070	0,593	0,480	0,582	0,627	0,064	0,345

Semiautonomia	Coefficiente de correlação	0,416*	-0,077	0,014	0,138	-	-0,505*	-0,287
	Significância	0,043	0,722	0,948	0,521	0,092	0,012	0,173
Autonomia	Coefficiente de correlação	0,073	-0,163	-0,065	0,090	0,040	-0,073	0,237
	Significância	0,736	0,447	0,765	0,677	0,851	0,733	0,264

* indica que a correlação tem significância para $p < \text{ou} = 0,05$

Na Tabela 24, juízo moral e estilos de resolução de conflitos nos meninos, a correlação ocorre apenas entre a tendência moral da semiautonomia e o estilo de resolução de conflitos agressivo, de forma positiva.

Tabela 24 – Correlação entre o juízo moral e os estilos de resolução de conflitos nos meninos

<i>Spearman</i> (r_s)		AG	SU	AS	AG/ SU	AG/ AS	SU/ AS	AG/ SU/AS
Heteronomia	Coefficiente de correlação	-0,191	-0,042	0,108	0,073	-0,067	0,214	0,093
	Significância	0,265	0,808	0,532	0,674	0,698	0,210	0,589
Semiautonomia	Coefficiente de correlação	0,361*	-0,168	-0,218	-0,167	-0,110	-0,196	-0,134
	Significância	0,031	0,326	0,203	0,329	0,525	0,253	0,436
Autonomia	Coefficiente de correlação	-0,064	0,163	0,194	-0,069	0,232	-0,224	0,030
	Significância	0,709	0,342	0,256	0,689	0,174	0,189	0,862

* indica que a correlação tem significância para $p < \text{ou} = 0,05$

Quando analisamos a questão do gênero nos aspectos juízo moral e estilos de resolução de conflitos, identificamos que a tendência moral da semiautonomia correlaciona-se com o estilo agressivo, de forma positiva, em ambos os gêneros, mostrando com isso uma similaridade das ações agressivas nessa fase de desenvolvimento moral.

Na Tabela 25, referente ao juízo moral e à escala de percepção da agressividade nos meninos, identificamos uma correlação negativa entre a tendência moral da heteronomia e a subescala de agressividade Agressivo 1 (dirigida à autoridade). Na tendência moral da semiautonomia, houve correlações positivas entre a escala Agressivo Total, além das subescalas Agressivo 1, Agressivo 3 e Confrontativo.

Tabela 25 – Correlação entre o juízo moral e a escala de percepção da agressividade nos meninos

<i>Spearman (r_s)</i>		Ag Total	Ag 1	Ag 2	Ag 3	Confrontativo	Não Confrontativo
Heteronomia	Coeficiente de correlação	-0,276	-0,432**	-0,153	-0,248	-0,281	-0,252
	Significância	0,104	0,009	0,372	0,145	0,098	0,139
Semiautonomia	Coeficiente de correlação	0,355*	0,444**	0,237	0,363*	0,353*	0,267
	Significância	0,033	0,007	0,164	0,030	0,035	0,115
Autonomia	Coeficiente de correlação	0,110	0,194	0,063	0,046	0,103	0,145
	Significância	0,521	0,257	0,715	0,790	0,551	0,398

* indica que a correlação tem significância para $p < \text{ou} = 0,05$

Na Tabela 26, referente aos estilos de resolução de conflitos e à escala de percepção da agressividade nas meninas, identificamos uma correlação negativa entre o estilo de resolução submisso e a escala de agressividade Agressivo Total, bem como em todas as suas subescalas.

Tabela 26 – Correlação entre os estilos de resolução de conflitos e a escala de percepção da agressividade nas meninas

<i>Spearman (r_s)</i>		Ag Total	Ag 1	Ag 2	Ag 3	Confrontativo	Não Confrontativo
AG	Coeficiente de correlação	0,246	0,306	0,208	0,278	0,276	0,278
	Significância	0,248	0,146	0,330	0,189	0,192	0,189
SU	Coeficiente de correlação	-0,553**	-0,605**	-0,538**	-0,523**	-0,595**	-0,575**
	Significância	0,005	0,002	0,007	0,009	0,002	0,003
AS	Coeficiente de correlação	-0,100	-0,110	-0,153	-0,145	-0,078	-0,161
	Significância	0,642	0,608	0,475	0,500	0,717	0,452

AG/ SU	Coefficiente de correlação	0,334	0,330	0,384	0,377	0,372	0,313
	Significância	0,111	0,115	0,064	0,070	0,074	0,136
AG/ AS	Coefficiente de correlação	0,062	0,149	0,023	-0,007	0,069	0,090
	Significância	0,773	0,486	0,917	0,976	0,750	0,676
SU/A S	Coefficiente de correlação	-0,148	-0,167	-0,078	-0,105	-0,183	-0,072
	Significância	0,490	0,436	0,716	0,625	0,391	0,736
AG/ SU/A S	Coefficiente de correlação	-0,002	-0,033	0,029	-0,047	0,018	0,029
	Significância	0,993	0,879	0,892	0,827	0,932	0,894

* indica que a correlação tem significância para $p < \text{ou} = 0,05$

Novamente trazemos a discussão entre a tendência moral da semiautonomia, como o momento de oposição à coação da autoridade, e a manifestação da agressividade. Nesse caso, na forma confrontativa e em relação ao ambiente, como estratégia de enfrentamento, porém agora percebida pelos educadores mais nos meninos do que nas meninas, já que no que diz respeito às correlações entre a escala de percepção da agressividade e as tendências morais, nas meninas, não foram encontrados coeficientes com valores significantes. Observamos, ainda, que, nos meninos com maior tendência à heteronomia, a correlação com a subescala da agressividade Agressivo 1, que aparece como significativa, comparece de forma negativa. Ou seja, quanto mais heterônomos, menos os meninos são percebidos como portadores de comportamentos agressivos aos professores/autoridade. Em consequente, as meninas que mais apresentam estratégias de resolução submissas nos conflitos hipotéticos são percebidas pelos educadores como menos agressivas, associação não encontrada na amostra de meninos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs um olhar acurado sobre diferentes dimensões da moralidade e as possíveis articulações entre a percepção da manifestação da agressividade e os estilos de resolução de conflitos interindividuais. Em nosso trabalho, apresentamos, a hipótese de que a tendência moral da heteronomia poderia estar relacionada à forma como os conflitos interpessoais são resolvidos, predominando os estilos agressivos, e que os comportamentos agressivos poderiam apresentar-se de forma decrescente conforme o aumento da idade, devido ao desenvolvimento da tendência moral da autonomia, o que poderia indicar a evolução do homem ao adaptar-se à coletividade. Antes de nos reportarmos à confirmação – ou não – dessa hipótese, discorreremos sobre os principais resultados encontrados e as contribuições decorrentes da investigação de cada uma das dimensões estudadas, para, então, concluirmos de forma a abordarmos as relações entre as mesmas e nossas conjecturas iniciais, as quais impulsionaram este estudo.

Buscando cumprir os objetivos deste estudo, iniciamos com a aplicação da Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (LISBOA; KOLLER, 2001), com o intuito de identificar a manifestação de comportamentos agressivos nos indivíduos da pesquisa, de acordo com a percepção de educadores. Foi possível verificar nos resultados a confiabilidade do instrumento utilizado, no que diz respeito à sua consistência interna, assim como a razoável concordância entre os diferentes respondentes, a propósito dos mesmos comportamentos. Apontamos para a relevância de levar em consideração, no presente estudo, a perspectiva de diferentes profissionais, os quais trabalham diretamente com as crianças e adolescentes pesquisados, possibilitando alcançar a diversidade de pontos de vista quanto à percepção de eventos de condutas agressivas e, dessa maneira, reconhecer a concordância nas indicações, mesmo em se tratando de atuações distintas.

Em acréscimo, os resultados confirmaram aqueles encontrados em outros trabalhos, como os de Lisboa (2001, 2005), ressaltando, ainda, que o emprego da Escala pode conduzir ou confirmar formulações teóricas importantes, como aquelas em que os resultados evidenciaram que crianças vítimas de violência doméstica são mais agressivas e percebidas pelos professores dessa mesma maneira. Essa constatação permite à autora resgatar

pressupostos da Teoria da Aprendizagem Social (BANDURA, 1969, 1997 *apud* LISBOA, 2001), segundo os quais a agressividade pode ser decorrente da aprendizagem de modelos influentes, como os pais, que incentivam a expressão de comportamentos agressivos de seus filhos. Ou aqueles apresentados neste texto, que reiteram os de Lisboa (2001, 2005), de que há uma diferença importante entre o gênero, na percepção da manifestação da agressividade, aspecto que é igualmente confirmado na literatura, conforme Lisboa (2001), mediante explicações, principalmente, sociais e culturais, o que representa mais um indicativo da eficácia do instrumento. Não obstante, devemos considerar as advertências de Koller e Bernardes (1997) sobre as inconsistências nos achados sobre as diferenças de julgamentos pró-sociais e gêneros, as quais preocupam a Psicologia do Desenvolvimento e indicam a necessidade de mais estudos a respeito, que levem em consideração avaliações aguçadas e contextuais.

A utilização da Escala denota importantes implicações educacionais, ao possibilitar a investigação da manifestação da agressividade e de comportamentos pró-sociais em ambientes educativos, podendo fundamentar e instrumentalizar o planejamento de programas preventivos e de intervenções, voltados para a construção de ambientes favoráveis ao desenvolvimento integral do ser humano e ao processo de ensino-aprendizagem. Apesar dos alcances e contribuições desse instrumento, advertimos que as proposições éticas concernentes ao seu uso devem ser levadas em conta, já que estão diretamente relacionadas com o reconhecimento de seus limites. No que se refere aos fins que devem motivar seu emprego, estes devem ser, prioritariamente, voltados para o desenvolvimento de pesquisas e para a fundamentação de estratégias educativas, evitando-se rotulações, discriminações ou o emprego de medidas coercitivas e punitivas. Questões de validação – validade e fidedignidade – também devem ser averiguadas e pontuadas. Ressaltamos, ainda, que o uso exclusivo de um único instrumento dessa natureza pode incorrer em riscos e julgamentos apressados, além de instaurar limitações importantes, sendo recomendável sua combinação com outros recursos ou instrumentos, dentro de uma constante postura crítica.

Tecidas as considerações referentes à Escala de percepção da agressividade, partimos para as considerações relativas ao juízo moral e aos estilos de resolução de conflitos.

No que diz respeito ao juízo moral, nossas discussões apoiaram-se em Piaget (1932/1994), mais precisamente, na consciência das regras, referentes às tendências morais da heteronomia, semiautonomia e autonomia. O autor aponta que, no início do desenvolvimento da criança, as relações de coação e de respeito unilateral são inevitáveis e necessárias, mas que é preciso favorecer a construção da autonomia.

Nos resultados, demonstramos a evolução que Piaget (1932/1994) propõe em seus estudos. No entanto, a maioria das respostas foi de características heterônomas, o que fortalece as discussões a respeito do ambiente educacional em que esses indivíduos estão inseridos, sendo que as ações educativas podem estar priorizando tal tendência moral. O cumprimento das normas relacionadas à obediência do adulto, ao medo de perder o amor, de ser punido, de ser descoberto, ou ao desejo de receber algo em troca do bom comportamento, acrescido do temor unilateral do adulto, acompanhado dos castigos e recompensas, podem favorecer e fortalecer o egocentrismo e a heteronomia (PIAGET, 1932/1994).

Embora tenhamos identificado, nos resultados, que quanto menor a idade, maiores as características heterônomas, e, contrariamente, que as crianças mais velhas e os adolescentes se apresentaram mais autônomos em seus julgamentos, as características heterônomas são muito fortes. Para que a evolução moral seja possível, o ambiente deve, necessariamente, propiciar trocas sociais entre pares, para se alcançar a autonomia moral. As relações democráticas possibilitarão que as crianças assumam pequenas responsabilidades e tomadas de decisões, discutindo seus pontos de vista, expressando livremente seus pensamentos e desejos, investigando e estabelecendo relações. Logo, não há respeito mútuo se a criança não experimentar relações de cooperação. Cooperação esta construída necessariamente a partir da convivência da criança com seus pares, e não por meio da relação de coerção em que as regras e os papéis do indivíduo já estão definidos, bastando apenas executá-los (MENIN, 1996; 2007; VINHA, 2000; 2003; PIAGET, 1932/1994).

Outro fato importante a ser considerado, e agora no que tange ao gênero, é que não encontramos diferenças significativas entre os meninos e as meninas. Assim, nessa pesquisa, ambos apresentaram as mesmas características em relação ao juízo moral.

Quanto aos estilos de resolução de conflitos, corroboraram-se os resultados de pesquisas atuais brasileiras (LEME, 2004; VICENTIN, 2009), demonstrando que as principais estratégias utilizadas, independentemente da idade, são as agressivas e as submissas. Além disso, os resultados obtidos deflagraram a não consensualidade no que diz respeito à questão do gênero, visto que houve diferenças entre os resultados da nossa investigação e os de Vicentin (2009), com aqueles encontrados por Leme (2004). Ainda no que concerne ao gênero, evidenciou-se a discrepância entre a percepção dos educadores e as formas de resolução de conflitos apresentadas pelas crianças e adolescentes participantes, resultado que aponta para a necessidade de mais investigações a respeito.

Dando continuidade aos resultados sobre os estilos de resolução de conflitos, identificamos que há uma predominância do estilo agressivo, seguido do estilo submisso, o

que confirma as pesquisas que utilizaram a escala *CATS*, na sua forma aberta. As discussões caminham, ainda, no sentido de explicitar que tais estilos podem acarretar consequências danosas para as diferentes pessoas envolvidas, assim como para a sociedade. Com relação ao estilo assertivo, estes compareceram de forma quase irrisória dentre as demais tendências, o que também vai ao encontro das pesquisas de Leme (2004) e Vicentin (2009).

Questionamos a baixa incidência de respostas nesse estilo, já que a assertividade estaria relacionada ao respeito mútuo, às ações de falar e ouvir, às estratégias de negociação, à responsabilidade coletiva, à generosidade e à solidariedade, características da autonomia, que são de suma importância para o ambiente educacional e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do indivíduo. Esses dados indicam que, nas relações interindividuais, há a predominância da agressividade e da submissão como forma de resolver os conflitos, e que a assertividade pouco aparece como tendência.

De acordo com Delval (2006), os conflitos são inevitáveis, como a força da gravidade, e não podem ser negados, principalmente dentro do ambiente escolar. Da mesma maneira, não devem ser escondidos ou camuflados, ao contrário, precisam ser expostos. O conflito deve servir como forma de reflexão, cujos resultados e possíveis soluções levem à consciência dos envolvidos e, possivelmente, à sua autonomia, nas tomadas de decisões. Além disso, Delval (2006) salienta que os trabalhos envolvendo os conflitos da vida real possibilitam uma maior capacidade de negociação, pois requerem a habilidade de colocar-se na perspectiva do outro, algo que não é fácil, por exigir um maior desenvolvimento cognitivo. Contudo, acreditamos ser possível, em virtude do embasamento teórico que estamos abordando, dar indicações sobre possibilidades de trabalhos ligados a modos de resolver os conflitos de forma satisfatória (LEME, 2004; VICENTIN, 2009; LICCIARDI, 2010; OLIVEIRA; SHIMIZU, 2011). Em decorrência do ingresso em novos grupos sociais e das conseqüentes exigências e desafios impostos pela vivência extrafamiliar, as novas experiências da criança são de grande relevância, principalmente as vivenciadas na escola. Contudo, nem sempre as ações para lidar com a criança partem na direção da construção da autonomia (MENIN, 2007). Sendo assim, no processo de formação da criança é preciso que haja intervenções conseqüentes (FORTUNA, 1996), ou seja, é necessário produzir ações que sejam responsáveis, conscientes, construídas por meio de estudos sistemáticos, e que não sejam cegas, firmadas apenas no senso comum e na intuição.

Com a nossa pesquisa acreditamos ter contribuído, em vários aspectos, para a compreensão da agressividade e da submissão como forma de resolução dos conflitos, e da pouca incidência do estilo assertivo nas relações interpessoais. Como primeiro aspecto,

cremos ter demonstrado a importância do instrumento para identificar os estilos de resolução dos conflitos; o segundo diz respeito a identificação dos estilos predominantes, em que apresentamos as respostas que caracterizam os estilos de resolução dos conflitos; e, por último, apoiados na literatura atual, identificamos o surgimento de mais um estilo de resolução de conflitos, que é o estilo misto que envolve os três aspectos: agressivo, submisso e assertivo. Salientamos que foram poucas as ocorrências desse estilo; porém, não encontramos pesquisas que relatam ou discutem tal estilo em suas análises. Assim, acreditamos que nossa pesquisa traz uma contribuição importante nesse sentido, já que identificamos mais um estilo de resolver os conflitos.

Quanto às relações entre as três dimensões investigadas - juízo moral, estilo de resolução de conflitos e percepção da agressividade - identificamos várias correlações importantes, porém as mesmas não nos permitiram confirmar nossas suposições. Em um primeiro momento, a hipótese que havíamos proposto sugeria que as crianças mais novas apresentariam mais comportamentos agressivos que as crianças mais velhas e os adolescentes, o que poderia indicar um decréscimo da agressividade, conforme o aumento da idade. Esse fato não foi identificado nos indivíduos da pesquisa, já que, apesar de termos constatado uma leve diminuição nas pontuações obtidas conforme a idade, as mesmas não foram estatisticamente significantes, não demonstrando assim a variação que supúnhamos.

Ao destacarmos, primeiramente, o desenvolvimento moral, sobre suas relações com os estilos de resolução de conflitos e a percepção da agressividade, na amostra total, encontramos:

- em relação à tendência moral da heteronomia: uma associação negativa com o estilo de resolução de conflitos agressivo, e uma correlação positiva com o estilo misto submisso/assertivo.

- em relação à tendência da semiautonomia, uma correlação positiva com o estilo de resolução de conflitos agressivo; uma associação negativa com o estilo misto submisso/assertivo, e uma correlação positiva com a percepção da agressividade direcionada ao professor/autoridade.

Esses dados não confirmaram nossa hipótese inicial de que as condutas ou formas de resoluções agressivas diminuiriam à medida que a tendência moral da autonomia tivesse seu desenvolvimento. Não obstante, permitiu-nos levantar possibilidades de entendimento, algumas esperadas, outras não.

Focalizemos primeiro as esperadas, as quais não são menos importantes, já que confirmam dados de estudos na área. Os resultados demonstraram que a forma de resolução

de conflitos submissa, por suas características, estaria relacionada à heteronomia, tal como já descrito na literatura (VICENTIN, 2009; VINHA, 2003). Pensando na solidariedade entre o egocentrismo, a coação adulta e a heteronomia, o estilo submisso comparece como um efeito da não possibilidade de se colocar no lugar do outro, de trocar e coordenar perspectivas, já que fica restrito ora à sua própria perspectiva e ora à do adulto, sem a possibilidade de diferenciação de ambas. Assim como, e atrelado a esses fenômenos, aponta para um indivíduo que, ao ser direcionado por uma autoridade externa, não apresenta recursos para o enfrentamento da situação do conflito, utilizando-se da esquivia ou fuga. Ou ainda, quando consideramos o estilo assertivo/submisso e sua relação com a heteronomia, vimos que o indivíduo até busca resolver o conflito, mas apelando ao auxílio de uma autoridade.

Por outro lado, e aí estão os dados não esperados, constatamos que, ao invés de o estilo de resolução de conflitos agressivo e de a manifestação de comportamentos agressivos, tal como percebidos pelos educadores, estarem vinculados com a tendência moral da heteronomia, os resultados evidenciaram uma importante associação positiva desses aspectos com a semiautonomia, ou seja, com uma tendência que representa uma transição da heteronomia para a autonomia moral. Com base nesses achados, levantamos a possibilidade de considerar a agressividade como uma das únicas estratégias para se posicionar dentro de um ambiente autoritário e coercitivo. Ou seja, mais como uma forma possível de adaptação ao contexto, do que unicamente como uma característica do egocentrismo. Sugerimos, então, que a agressividade seja um indicativo de enfrentamento do ambiente para se posicionar nele, especialmente diante da autoridade, na reivindicação dos próprios direitos e espaço, porém sem considerar o do outro. Além disso, interpretamos os resultados voltando-nos para a questão da justiça entre as crianças, em que o ato de revidar, o que pode implicar reações agressivas, aparece como uma medida de justiça elementar e de reciprocidade simples, podendo ser pensado como ações que buscam o restabelecimento do equilíbrio. No entanto, não podemos deixar de considerar que tais ações não caracterizam o modo mais evoluído de justiça, tal como esperado na autonomia moral.

Em continuidade, ao considerarmos as relações entre os estilos de resolução de conflitos e a percepção da agressividade pelos educadores, verificamos uma associação negativa entre o estilo submisso e a manifestação da agressividade, tanto no que diz respeito ao alvo como aos tipos de agressividade. O que nos permitiu afirmar que aqueles indivíduos que empregam estratégias submissas são os menos percebidos como agressivos pelos educadores, confirmando uma relação importante entre submissão à autoridade e ao meio e não enfrentamento das situações.

Ao realizarmos as relações entre as três dimensões investigadas (juízo moral/ estilos de resolução de conflitos/ percepção da agressividade), conforme a idade, observamos que a associação negativa entre a tendência moral da heteronomia e a percepção da agressividade, assim como a correlação positiva entre a tendência moral da semiautonomia e a agressividade, só esteve presente, de forma marcante, na faixa etária de 13 a 17 anos. Isso nos levou a considerar que a agressividade, possivelmente, compareça nas faixas etárias inferiores mais como reações impulsivas e de características do egocentrismo, enquanto, na faixa etária das crianças mais velhas, poderia sim estar relacionada com a transição entre a heteronomia e a autonomia, havendo, portanto, uma maior oposição à autoridade e às regras impostas, assim como a aplicação de medidas de justiça entre as crianças, baseada na reciprocidade simples.

No que diz respeito ao gênero, quando comparados o juízo moral e os estilos de resolução de conflitos, não foram encontradas diferenças importantes entre os resultados das meninas e os dos meninos. Por outro lado, no que diz respeito à percepção dos educadores em relação aos comportamentos agressivos das crianças e adolescentes, em relação às tendências morais, as correlações foram significantes somente em relação aos meninos, em que a agressividade se correlacionou de forma negativa com a tendência moral da heteronomia e de forma positiva com a tendência moral da semiautonomia. Já no que se refere às relações entre os estilos de resolução de conflitos e percepção da agressividade, constatamos, nas meninas, uma forte associação negativa entre o estilo submisso e as diferentes manifestações da agressividade, o que indica que as meninas que resolvem seus conflitos de forma submissa são percebidas pelos educadores como menos agressivas. Esses dados nos permitem reconsiderar as duas possibilidades, levantadas no decorrer deste trabalho, em relação ao fato de as diferenças entre os gêneros comparecerem, principalmente, quando se diz respeito à percepção dos educadores. A primeira é que haveria uma maior predisposição das educadoras em considerarem, ou em esperarem, que os meninos apresentem mais comportamentos agressivos que as meninas. E a segunda, de que os dados poderiam anunciar que, no ambiente socioeducativo estudado, os meninos manifestam mais comportamentos agressivos que as meninas, mas, na forma de julgarem situações de conflitos, tais inclinações não comparecem.

Na verdade, as duas possibilidades não são excludentes, uma vez que as pesquisas apresentadas, no referencial teórico, que tratavam da agressividade conforme o gênero, deixaram explícito que os meninos são culturalmente incentivados a agir agressivamente – as brincadeiras de lutas, os jogos de contato físico – enquanto as meninas são desencorajadas, e quando apresentam tais condutas comportamentais são advertidas ou rotuladas por expressões masculinas. Essa influência das expectativas culturais voltada ao gênero pode sim levar a

preconceitos e representações, que são evidenciadas na aplicação de instrumentos que levam em consideração a percepção do comportamento agressivo, razão pela qual apontamos para a necessidade de se utilizar mais de um instrumento para coleta de dados, tal como realizado nesta pesquisa.

Por fim, observamos que as pesquisas voltadas ao ambiente sociomoral têm demonstrado uma predominância da tendência moral da heteronomia, em que há o controle da autoridade sobre o indivíduo, e esse controle ocorre por meio da coerção e do respeito unilateral. E, na resolução dos conflitos presentes nesse ambiente, predominam os estilos submissos e agressivos, que os modelos, muitas vezes, presentes na família, na escola, nos desenhos animados etc..

No entanto, o que os dados de nosso estudo mostraram foi uma relação positiva entre agressividade e a tendência moral de semiautonomia, que é considerada como um momento de transição, ou como tendência intermediária entre a heteronomia e a autonomia. Nessa tendência, da semiautonomia, o indivíduo demonstra o reconhecimento das regras morais, mas essas regras ainda estão mais na prática do que na consciência. Outro aspecto importante dessa tendência é que, de acordo com a situação, o indivíduo pode agir de forma heterônoma ou autônoma, ou das duas formas, demonstrando uma oscilação entre as tendências. Indagamos, com base nos resultados encontrados, se em um ambiente sociomoral, em que predominam as relações de coação e o respeito unilateral, a agressividade não poderia ser a única estratégia para se alcançar a autonomia moral. Não queremos dizer com isso que a ação agressiva seja autônoma, pelo contrário, é uma das características das relações heterônomas, mas as ações agressivas podem surgir como único recurso para enfrentar a autoridade, aparecendo mais durante a tendência moral da semiautonomia.

Considerando a novidade e relevância dos dados encontrados neste estudo, terminamos apontando para a necessidade de pesquisas que os confirmem, ou não, e que investiguem as relações entre as três dimensões aqui enfocadas – juízo moral, estilos de resolução de conflitos e percepção da manifestação da agressividade –, em ambientes educacionais diferenciados, e com o emprego de estratégias que investiguem, de forma sistematizada, as características e implicações dos mesmos no desenvolvimento dessas dimensões.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: Uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. *In: Aquino, J. G. (Org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1996. p. 94-116.

ARMITAGE, P.; BERRY, G. **Estadística para la Investigación Biomédica.** 3. ed. Madrid: Harcourt Brace de Espanã, 1997.

AZNAR-FARIAS, M.; OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R. de. Reflexões sobre pró-socialidade, resiliência e psicologia positiva. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 39-46, dez. 2006.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BERGER, K. S. **O Desenvolvimento da Pessoa: da infância à adolescência.** Rio de Janeiro: LTC, 2003.

BERGER, P. L.; BERGER, B. “O que é uma instituição social”. *In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. (Org.). Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à sociologia.* Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978. p. 193-5.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, artigo 05 de 05 de outubro de 1988. Trata dos direitos na infância. 9. ed. São Paulo: Ícone. 159 p.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL, **Conselho Nacional de Saúde.** Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos [on-line]. [acessado em 2009set.] Disponível em: URL: <http://conselho.saúde.gov.br/docs//Resoluções/Reso196.doc>

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

BORSA, J. C. **O papel da escola no processo de socialização infantil.** 2007. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0351. Acesso em: 10 set. 2010.

CANDAU, V. **Escola e violência.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CASTRO, R. E. F.; MELO, M.H.S.; SILVARES, E.F.M. O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. **Psicologia: Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v.16, n. 2, Porto Alegre, 2003. Disponível em: http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=156. Acesso em: 12 ago. 2010.

DEL PRIORE, M. (Org.). História das crianças no Brasil. *In: _____.* **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1996. p. 76-97.

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

DELVAL, J. **Manifesto por uma escola cidadã**. São Paulo: Papirus, 2006.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Trad. Paulo Neves; Revisão da tradução: Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Tradução: Lourenço Filho. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 1999.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FORTUNA, T. R. Desenvolvimento infantil: como manejar comportamentos infantis que provocam queixas? **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 12, n.46, p.41-45, abr./jun., 1996.

GIANOTT, H. **Maestro-Alumno**: el ambiente emocional para el aprendizaje. México: Pax, 1972.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

HUSSERL, E. **A Idéia da Fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

IBM[®] SPSS[®] Statistics, Version 19,0. An IBM Company, 2010. 1 Cd-Rom.

KOLLER, S. H.; BERNARDES, N. M. G.. Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 2, n. 2, p. 223-262, dez. 1997.

KRAMER, S. Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie. *In*: BASÍLIO, L. C. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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. O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola *In*: TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. (Org.) **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade?: contribuição da psicologia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.p.161-190.

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

LISBOA, C. S. M. **Estratégias de coping e agressividade:** um estudo comparativo entre crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.

LISBOA, A.M.J. **A Primeira Infância e as raízes da violência.** Brasília: LGE, 2006.

LISBOA, C. S. M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar:** fatores de risco e proteção. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação de Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

LISBOA, C. S. M.; KOLLER, S. H. Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 1, p. 59-69, jan.-jun. 2001.

LOUREIRO, A. C. A. M.; QUEIROZ, S. S. de. A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 25, n. 4, dez. 2005. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 nov. 2010.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALDONADO, D. P. A.; WILLIAMS, L. C. A. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. **Psicologia em Estudo**, v.10, n.3, p. 353-362, 2005.

MENIN, M.S.S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e educadores. *In:* MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MENIN, M.S.S. Escola e educação moral. *In:* MONTTOYA, A.O.D. (Org.). **Contribuições da psicologia para a educação.** Campinas: Mercado da Letras, 2007. p. 45-62.

MORENO, M. e SASTRE, G. 2002 Resolução de conflitos e aprendizagem emocional. São Paulo: Moderna. *In:* TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. (Org.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?: contribuição da psicologia** (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem.** Cadernos CEDES, vol. 3, n. 28, 1992, p. 31-48.

OLIVEIRA, F. C. Relações entre desenvolvimento moral, manifestações de condutas agressivas em jogos esportivos e estilos de resolução de conflitos em crianças e adolescentes. *In:* SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

EDUCAÇÃO, 12., 2010 **Anais...** Marília: Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Marília, SP, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, F. C., SHIMIZU, A. M. Relações entre desenvolvimento moral, agressividade e estilos de resolução de conflitos interpessoais *In: II COPPEM*, 2011, Campinas. **CONFLITOS NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: PERIGO OU OPORTUNIDADE?**. CAMPINAS-SP: UNICAMP/FE, 2011. p.49 - 49

PACHECO, J. et al. Estabilidade do Comportamento Anti-social na Transição da Infância para a Adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.18, 1, p. 55-61, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v18n1/24817.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2010

PATTERSON, G.R. **Coercive family processes**. Eugene, O.R.: Castalia, 1982.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria e aplicações**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1997.

PEDRO-SILVA, N. **Entre o público e o privado: ensaio sobre o valor da lealdade à palavra empenhada na contemporaneidade**. São Paulo: Edunesp, 2006.

PESCE, R. **Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura**. Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli, Fiocruz, Rio de Janeiro, 2000.

PESTANA, M. H.; J. N. GAGEIRO. **Análise de dados para as Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS**. 4. ed. Lisboa: Sílabo, 2005.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (Original publicado em 1945).

PIAGET, J. **O Nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (Originalmente publicado em 1936).

PIAGET, J. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. (Original publicado em 1975).

PINHO, L.F.S.V. **A agressividade e os conflitos nas brincadeiras entre crianças em situação de risco social**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Goiás, Departamento de Psicologia, Curso de pós-graduação em Psicologia, Goiânia, 2004. Disponível: URL: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/11/TDE-2007-05-10T131041Z-322/Publico/Timoteo%20Madaleno%20Vieira.pdf, Acesso em: 15 jun. 2010.

ROYER, E. A violência escolar e as políticas da formação de professores. *In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília, 2002.

SANTOS, M. S. Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 38, out. 1998. Disponível em: URL:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102- Acesso em: 29 nov. 2010.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SISTO, F. F. et al. Estudo preliminar para a construção de uma escala de agressividade para universitários. **Aletheia**, Canoas, n. 28, 2008. Disponível em: URL:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413- Acesso em: 10 nov. 2010.

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. (Org.) **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?: contribuição da psicologia**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.161-190.

VASCONCELOS, M. S. Piaget e o conhecimento no século XXI. *In*: BRANDÃO, C. F. (Org.). **Intelectuais do século XX e a educação no século XXI: o que podemos aprender com eles?** Marília: Poiesis, 2009. p. 121-138.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes**, 2009, 223p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VICENTIN, V. F. Estilos de resolução de conflitos interpessoais: o que a escola pode fazer?. *In*: TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. (Org.) **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?: contribuição da psicologia**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 229-264.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

VINHA, T. P. (2003) **Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa**. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP.

VINHA, T. P. ; ASSIS, O. Z. M . Os conflitos entre as crianças e o processo de negociação interpessoal segundo R. Selman. *In*: **XX ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE**, 20., 2003, Águas de Lindóia. *Anais do XX Encontro Nacional de Professores do Proepre*. Campinas : Gráfica da Faculdade de Educação da Unicamp, 2003. v. 1. p. 119-133.

APÊNDICE A

Marília, 17 de março de 2010.

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Prezado Senhor (a):

Pretendemos realizar a pesquisa intitulada “**Relações entre desenvolvimento moral, manifestações de condutas agressivas em jogos esportivos e estilos de resolução de conflitos em crianças e adolescentes**”, que tem como objetivo compreender se há relação entre o desenvolvimento moral, conforme a teoria piagetiana, a manifestação de condutas agressivas, nas situações de jogos esportivos e o estilo de resolução de conflitos interpessoais, em crianças e adolescentes.

Com a finalidade de investigar a frequência das condutas agressivas dos indivíduos com seus semelhantes de mesma idade, serão feitas observações e filmagens desses em situação de jogo, nas modalidades de futebol e de queimada, durante as aulas de esportes desenvolvidas pelo Professor de Educação Física. Com o intuito de identificar suas tendências de desenvolvimento moral, será feita uma entrevista baseada no Método Clínico piagetiano. E, enfim, com o objetivo de identificar diferentes formas de resolução de conflitos interpessoais, será aplicada a versão adaptada da CHILDREN’S ACTION TENDENCY SCALE-CATS (1981).

Assim, solicitamos a autorização para a realização dessa investigação. Asseguramos que não haverá, sob nenhuma circunstância, a divulgação da identidade da instituição e dos participantes da pesquisa, e que os dados coletados estarão disponíveis somente para revisão de pesquisadores e para publicações com propósitos científicos. Após a realização deste estudo, haverá a disseminação do trabalho realizado em revistas científicas, relatórios e apresentação em encontros e/ou congressos, preservando-se, sempre, o anonimato dos participantes e da instituição.

Certos de poder contar com sua autorização, nós, pesquisadores responsáveis, colocamo-nos à disposição para fornecer as informações necessárias para compreensão da pesquisa.

Fabricio Costa de Oliveira

Pesquisador Mestrando em Educação
Faculdade de Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista
Campus de Marília
Fone: (14) 34174530 (14) 97230743
professor_fabricioco@hotmail.com

Alessandra de Moraes Shimizu

Orientadora: Professora Assistente Doutora do
Departamento de Psicologia da Educação
Faculdade de Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista, Campus de
Marília Fone: (14) 3402-1371 e-mail

Assinatura do Secretário

Assinatura do Coordenador da Unidade

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA A PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS)

Pretendemos realizar a pesquisa intitulada “**Relações entre desenvolvimento moral, manifestações de condutas agressivas e estilos de resolução de conflitos em crianças e adolescentes**”, que tem como objetivo compreender se há relação entre o desenvolvimento moral, conforme a teoria piagetiana, a manifestação de condutas agressivas, e o estilo de resolução de conflitos interpessoais, em crianças e adolescentes.

Com a finalidade de investigar o comportamento agressivo, propomos aplicar a Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (2001) com os profissionais da instituição. Com as crianças e adolescentes, aplicaremos: a Escala de Auto-Relato de Comportamento Agressivo, uma entrevista baseada no Método Clínico piagetiano e a versão adaptada da CHILDREN’S ACTION TENDENCY SCALE-CATS (1981).

Asseguramos que não haverá, sob nenhuma circunstância, a divulgação da identidade do participante e que os dados coletados estarão disponíveis somente para revisão dos pesquisadores e para publicações com propósitos científicos. Após a realização deste estudo, os participantes poderão ser informados acerca dos resultados, se assim o quiserem; também haverá a disseminação do trabalho realizado em revistas científicas, relatórios e apresentação em encontros e/ou congressos, preservando-se, sempre, o anonimato dos sujeitos e da instituição participante.

Informamos que os participantes são livres para abandonar a pesquisa, por qualquer razão, sem que haja prejuízo ou desconforto para os mesmos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes, obedecendo aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução n° 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Os participantes desta pesquisa não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo proporcione contribuições importantes para o desenvolvimento científico da Psicologia e da Educação.

Eu, _____, R.G. _____, após ter lido e entendido todas as informações referentes ao estudo proposto, autorizo e concordo, voluntariamente, em participar do mesmo. Declaro que recebi as informações necessárias para minha compreensão do estudo e que receberei uma cópia deste formulário. Declaro, ainda, ter sido esclarecido(a) de que as informações por mim apresentadas têm a garantia de sigilo, assegurando-me privacidade. Estou ciente, também, de que tenho a liberdade de me recusar a participar ou de retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Data: ____/____/____. ASS.: _____

Nós, pesquisadores responsáveis, declaramos ter disponibilizado, ao participante acima assinado, as informações necessárias para compreensão da pesquisa, explicando-lhe a natureza, propósito, benefícios e possíveis riscos associados à sua participação nesta pesquisa. Além disso, respondemos todas as questões que nos foram feitas e testemunhamos a assinatura acima.

_____ Data: ____/____/____.

_____ Data: ____/____/____.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de eventuais dúvidas. Nesse caso, entre em contato com as pesquisadoras:

Pesquisadora Responsável: Alessandra de Morais Shimizu

Cargo/função: Professora Assistente Doutora

Instituição: Departamento de Psicologia da Educação Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. **Dados para Contato** – Fone (14) 3402-1371, e-mail: alemorais.shimizu@gmail.com

Aluno Mestrando: Fabricio Costa de Oliveira

Instituição: Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília-SP.

Dados para Contato – Fone (14) 34174530 ou e-mail: professor_fabricioco@hotmail.com

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES)

Pretendemos realizar a pesquisa intitulada “**Relações entre desenvolvimento moral, manifestações de condutas agressivas e estilos de resolução de conflitos em crianças e adolescentes**”, que tem como objetivo compreender se há relação entre o desenvolvimento moral, conforme a teoria piagetiana, a manifestação de condutas agressivas, e o estilo de resolução de conflitos interpessoais, em crianças e adolescentes.

Com a finalidade de investigar o comportamento agressivo, propomos aplicar a Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (2001) com os profissionais da instituição. Com as crianças e adolescentes, aplicaremos: a Escala de Auto-Relato de Comportamento Agressivo, uma entrevista baseada no Método Clínico piagetiano e a versão adaptada da CHILDREN’S ACTION TENDENCY SCALE-CATS (1981).

Asseguramos que não haverá, sob nenhuma circunstância, a divulgação da identidade do participante e que os dados coletados estarão disponíveis somente para revisão dos pesquisadores e para publicações com propósitos científicos. Após a realização deste estudo, os participantes poderão ser informados acerca dos resultados, se assim o quiserem; também haverá a disseminação do trabalho realizado em revistas científicas, relatórios e apresentação em encontros e/ou congressos, preservando-se, sempre, o anonimato dos sujeitos e da instituição participante.

Informamos que os participantes são livres para abandonar a pesquisa, por qualquer razão, sem que haja prejuízo ou desconforto para os mesmos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes, obedecendo aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Os participantes desta pesquisa não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo proporcione contribuições importantes para o desenvolvimento científico da Psicologia e da Educação.

Eu, _____, R.G. _____, após ter lido e entendido todas as informações referentes ao estudo proposto, autorizo - _____ e concordo, voluntariamente, com participação do mesmo, de quem sou responsável legal. Declaro que recebi as informações necessárias para minha compreensão do estudo e que receberei uma cópia deste formulário. Declaro, ainda, ter sido esclarecido(a) de que todas as informações apresentadas pelo participante tem a garantia de sigilo, assegurando-lhe absoluta privacidade. Estou ciente, também, de que o participante tem a liberdade de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Data: ____/____/____. ASS.: _____

Nós, pesquisadores responsáveis, declaramos ter disponibilizado, ao responsável acima assinado, as informações necessárias para compreensão da pesquisa, explicando-lhe a natureza, propósito, benefícios e possíveis riscos associados à participação do menor nesta pesquisa. Além disso, respondemos todas as questões que nos foram feitas e testemunhamos a assinatura acima.

_____ Data: ____/____/____.

_____ Data: ____/____/____.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de eventuais dúvidas. Nesse caso, entre em contato com as pesquisadoras:

Pesquisadora Responsável: Alessandra de Morais Shimizu

Cargo/função: Professora Assistente Doutora

Instituição: Departamento de Psicologia da Educação Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. **Dados para Contato** – Fone (14) 3402-1371, e-mail: alemorais.shimizu@gmail.com

Aluno Mestrando: Fabricio Costa de Oliveira

Instituição: Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília-SP.

Dados para Contato – Fone (14) 34174530 ou e-mail: professor_fabricioco@hotmail.com

APÊNDICE D

MODELO DE ENTREVISTA CLÍNICA

Nome:

Idade:

Turma:

INTRODUÇÃO - Qual o jogo que você mais gosta? E você joga frequentemente? Onde? Como você joga? Há vencedores neste jogo?

1. Quem inventou esse jogo: os adultos ou as crianças?
2. É preciso ter regras para se jogar? E para que sevem as regras? Podemos mudar as regras?
3. E se mudarmos essas regras, seria possível jogar mesmo assim?
4. Essas novas regras seriam justas? Quais seriam mais justas as novas regras ou as já existentes?
5. Um menino (a) brincava de _____ em seu quarto. Sua mãe lhe pediu para não jogar no quarto para que não quebrasse a janela. A mãe apenas saiu, e o menino começou a jogar. Mas eis que de repente a bola atingiu o vidro e o arrebentou. Quando a mãe voltou ao quarto, e viu a janela toda quebrada, pensou em três punições: deixar a janela quebrada por um tempo (estava muito frio e ele sofreria com isso). Fazê-lo pagar. Tomar todos os brinquedos dele. Ou dar-lhes umas palmadas. Qual dessas três punições é a mais justa?
6. Após o fim das atividades, um grupo de meninos (as) permaneceu jogando _____ atrás da Unidade, onde há muitas janelas de vidro. Um dos meninos joga a bola na janela e quebra o vidro. No dia seguinte a coordenadora vendo que quebraram o vidro, reúne a turma para saber quem foi. Mas ninguém falou nada. O culpado ficou quietinho e os outros não queriam contar quem foi. O que deve fazer o Coordenador?
7. Você está lá jogando _____ um outro menino (a) te dá um soco. O que você faz?
8. Dois meninos (as) estavam jogando _____ na rua. Cada um tinha uma bola. Então, um deles deixou sua bola na calçada, pois não precisava dela, já que havia outra bola. Um menino (a) que passava pela rua, pegou a bola sem que o/a percebessem e saiu correndo. Quando esse menino foi brincar com a bola, chutou o chão e quebrou o pé. Você acha que teria acontecido isso se ele não tivesse roubado a bola?
9. Você sabe o que é uma mentira?
10. Você acha que podemos ou não podemos mentir? Por quê?
11. Mentira

11a. Um menino (a) passeava pela rua quando encontrou um cachorro muito grande, do qual ficou com muito medo. Chegou em casa, contou a sua mãe que vira um cachorro tão grande como um vaca.

11b. Um menino (a) voltou da escola e contou a 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 contente e o recompensou. Quem contou a pior mentira?

12. Se você fosse a mãe/pai dessas crianças o que faria com cada uma delas?

APÊNDICE E

CATEGORIAS DA ENTREVISTA CLÍNICA COM BASE NO MÉTODO CLÍNICO PIAGETIANO

Categorias	
Questões	Tendências Morais
Introdução	
1, 2, 3 e 4	NA (Nenhuma das Alternativas) A -1 # A - 2 SEGUNDO ESTÁGIO: CONSCIÊNCIA EGOCÊNTRICA, REGRAS SAGRADAS IMUTÁVEIS B - INTERMEDIÁRIO C - TERCEIRA: CONSCIÊNCIA AUTÔNOMA: REGRAS MUTÁVEIS, DISCUTÍVEIS
5	NA (Nenhuma das Alternativas) A -1 SANÇÃO EXPIATÓRIA: tomar todos os brinquedos; dar-lhe umas palmadas A - 2 SANÇÃO EXPIATÓRIA: tomar todos os brinquedos; dar-lhe umas palmadas, porém explicar os motivos de tal castigo B - SANÇÃO POR RECIPROCIDADE (MAIS SEVERA) deixar a janela quebrada por um tempo C - SANÇÃO POR RECIPROCIDADE (MENOS SEVERA): fazê-lo pagar a janela
6	NA (Nenhuma das Alternativas) A -1 # A - 2 RESPONSABILIDADE COLETIVA CLÁSSICA E SANÇÃO EXPIATÓRIA (punir todos, pois todos devem ser punidos por não denunciarem o culpado) B – NINGUEM DEVE SER PUNIDO C - RESPONSABILIDADE COLETIVA POR SOLIDARIEDADE DO GRUPO (punir todos, pois todos devem ser punidos por solidariedade no grupo)
7	NA (Nenhuma das Alternativas) A-1 SUBMISSA À AUTORIDADE DO AGRESSOR OU DE UM ADULTO (não revida ou chama um adulto para resolver a situação) A-2 RETRIBUI ALÉM DA NOÇÃO DE IGUALDADE DE JUSTIÇA (bater além do que recebeu) B - RETRIBUI VISANDO A IGUALDADE (retribuir na mesma intensidade) C – CONVERSA (procura uma conciliação por meio do diálogo)
8	NA (Nenhuma das Alternativas) A-1 JUSTIÇA IMANENTE, SEM A EXPLICAÇÃO DOS FATOS A - 2 JUSTIÇA IMANENTE, COM A EXPLICAÇÃO DOS FATOS POR MEIO DO ARTIFICIALISMO E PELA COAÇÃO (atribui o fato a uma autoridade) B - # C - NÃO HÁ RELAÇÃO ENTE OS FATOS (ACASO) OU HÁ RELAÇÃO

	ENTRE OS FATOS, MAS RELAÇÕES MATERIAIS SEM A PRESENÇA DA JUSTIÇA IMANENTE
9	NA (Nenhuma das Alternativas) A -1 # A - 2 NOME FEIO, PALAVRÕES, REALISMO B - NÃO FALAR A VERDADE, EM QUE O EMBUSTE SE CONFUNDE COM O ERRO C - NÃO FALAR A VERDADE DE FORMA INTENCIONAL
10	NA (Nenhuma das Alternativas) A -1 # A - 2 PARA NÃO SER PUNIDO - MEDO DO CASTIGO B - É RUIM, UMA NORMA QUE DEVE SER SEGUIDA C - RECIPROCIDADE, PARA NÃO ROMPER O ELO DE CONFIANÇA
11	NA (Nenhuma das Alternativas) A -1 # A - 2 RESPONSABILIDADE OBJETIVA (atrelada ao tamanho da mentira: vaca) B - INTERMEDIÁRIO (as duas mentiras) C - RESPONSABILIDADE SUBJETIVA (reconhece a intenção: nota)
12	NA (Nenhuma das Alternativas) A - 1 # A - 2 SANÇÃO EXPIATÓRIA B - SANÇÃO POR RECIPROCIDADE (MAIS SEVERA) C - SANÇÃO POR RECIPROCIDADE (MENOS SEVERA)

ANEXO A

Escala de Percepção de Professores dos Comportamentos Agressivos de Crianças na Escola (LISBOA; KOLLER, 2001)

(Versão Final)

Caro(a) Professor(a):

Marque na escala abaixo um número de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Plenamente), de acordo com a sua opinião sobre o(a) aluno(a) _____.

Obrigado por sua colaboração neste estudo!

1. É uma criança cooperativa

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

2. Ouve o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

3. Ouve os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

4. É uma criança arrogante e debochada

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

5. Os pais dos(as) colegas reclamam do comportamento desta criança com seus

filhos

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

6. Participa em sala de aula

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

7. Briga com os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

8. Tenta ridicularizar o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

9. Quando contrariado, nega-se a realizar tarefas

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

10. Reconhece quando seus colegas estão chateados

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

11. Briga com o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

12. Ajuda os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_ / _2_ / _3_ / _4_ / _5_ / Concordo Plenamente

13. Ajuda o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

14. É uma criança considerada valentona

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

15. Chuta, bate, morde os(as) colegas

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

16. Tem amigos

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

17. É uma criança agressiva

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

18. Desafia o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

19. Gosta de brincar em grupo

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

20. Tenta amedrontar, intimidar o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

21. É gentil com os(as) colegas

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

22. Estraga objetos dos(as) colegas

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

23. Seus colegas reclamam de seu comportamento

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

24. O(a) professor(a) também reclama de seu comportamento

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

25. Costuma danificar objetos do ambiente escolar

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

26. É uma criança confiável

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

27. Ameaça os(as) colegas

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

28. Fala palavrões

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

29. Gosta de trabalhar em grupo

Discordo Totalmente _1/_2/_3/_4/_5_ / Concordo Plenamente

30. Discute com os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_ / Concordo Plenamente

31. Discute com o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_ / Concordo Plenamente

32. Preocupa-se com o que é certo e errado

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_ / Concordo Plenamente

33. Ameaça o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_ / Concordo Plenamente

34. Amedronta, intimida os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_ / Concordo Plenamente

35. Ridiculariza os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_ / Concordo Plenamente

36. Implica e provoca os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_ / Concordo Plenamente

37. É gentil com o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_ / Concordo Plenamente

38. Os(as) colegas demonstram gostar dele

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_ / Concordo Plenamente

39. Tenta agredir fisicamente o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_ / Concordo Plenamente

40. Provoca intrigas entre os(as) colegas

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_ / Concordo Plenamente

41. Implica e provoca o(a) professor(a)

Discordo Totalmente _1_/ _2_/ _3_/ _4_/ _5_ / Concordo Plenamente

ANEXO B**CHILDREN'S ACTION TENDENCY SCALE-CATS (adaptação de DELUTY, 1981 apud VINCENTIM, 2009)**

1. De qual jogo você gosta mais? Você está jogando um jogo com seus amigos. Você tenta jogar o melhor possível, mas erra o tempo todo. Seus amigos começam a caçoar de você e xingam você de vários nomes. O que você faria nesta situação. Por quê?
2. Você e um amigo estão em sua casa. Ele faz bagunça, mas seus pais colocam a culpa em você. O que você faria nesta situação. Por quê?
3. Você está na fila para a refeição. Vem um colega da sua idade e do seu tamanho e empurra você para fora da fila. O que você faria nesta situação. Por quê?
4. Você empresta uma coisa que gosta muito para um amigo. Uns dias mais tarde, ele devolve, mas todo destruído. O que você faria nesta situação. Por quê?
5. Você está saindo da escola. Uma criança menor que você joga de propósito uma bola bem na sua cabeça. O que você faria nesta situação. Por quê?
6. (Utilizando a resposta da pergunta -1) Você vê alguns colegas jogando _____. Vai até lá e pede pra entrar no jogo. Eles dizem que não porque você não joga bem. O que você faria nesta situação. Por quê?
7. Você assiste TV? Você está vendo um programa realmente ótimo na TV. Bem no meio dele seus pais dizem que é hora de dormir e desligam a televisão. O que você faria nesta situação. Por quê?
8. Um colega está comendo uns doces deliciosos. Você pede pra te dar um só, mas ele diz “Não”. O que você faria nesta situação. Por quê?
9. Um colega de classe fica falando que é muito mais forte que você. No entanto, você tem certeza de que está errado, que você é mais forte. O que você faria nesta situação. Por quê?