

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA

**Desenho animado e desenvolvimento moral:
uma proposta de intervenção na forma de
resolução de conflitos**

MARÍLIA

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA

**Desenho animado e desenvolvimento moral:
uma proposta de intervenção na forma de
resolução de conflitos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Alessandra de Moraes Shimizu

Apoio Financeiro: FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

MARÍLIA

2015

Oliveira, Dilian Martin Sandro de.
O48d Desenho animado e desenvolvimento moral: uma proposta de intervenção na forma de resolução de conflitos / Dilian Martin Sandro de Oliveira. – Marília, 2015.
125 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

Bibliografia: f. 107-111

Orientador: Alessandra de Moraes Shimizu.

1. Administração de conflitos. 2. Psicologia genética. 3. Desenvolvimento moral. 4. Desenho animado. 5. Televisão e crianças. 6. Televisão e adolescentes. I. Título.

CDD 301.161

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DILIAN MARTIN SANDRO DE OLIVEIRA

**Desenho animado e desenvolvimento moral: uma proposta de intervenção na
forma de resolução de conflitos**

Membros componentes da Banca Examinadora:

Orientadora: Alessandra de Moraes Shimizu
Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp-Marília

2ª. Examinadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia
Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp-Marília

3ª. Examinadora: Vanessa Fagionatto Vicentin
Universidade de Franca-Unidade Campinas

Marília, 10 de Março de 2015

Agradecimentos

Primeiramente a Deus por ter me dado forças, saúde e ânimo durante o desenvolvimento desse estudo. Ao meu esposo, pelo incentivo, apoio, paciência, carinho, dedicação, nos momentos em que mais precisei sempre esteve ao meu lado, sem ele eu não chegaria até aqui. Às minhas filhas Melissa e Nicolý que sempre colaboraram comigo, dormindo muito bem durante toda a noite.

Á meus pais, pela educação e amor que sempre me deram. Á minha orientadora professora Alessandra, que sempre foi muito mais que uma orientadora, mas uma amiga, uma mãe que vibrou com minhas vitórias e também no momento certo chamava minha atenção, sempre com muito carinho e responsabilidade.

Á equipe da Unidade de Assistência Social na qual foi realizada essa pesquisa, em especial à Moema e à Eva que me ajudaram muito em tudo o que precisei para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Á professora Vanessa pela participação como juíza nessa pesquisa, além da participação na banca, juntamente com a professora Patrícia, que me acompanhou desde meus primeiros estudos na graduação.

Á FAPESP pelo apoio financeiro.

Á todos aqueles que direta ou indiretamente participaram desse estudo o meu Muito Obrigada!

RESUMO

Dentro de uma perspectiva construtivista sobre os estilos de resolução de conflitos, esta pesquisa teve como objetivos: analisar o desenho animado mais assistido pelos participantes, verificar os estilos de resolução de conflitos presentes em seus episódios; compreender a influência que a veiculação dos conteúdos presentes no desenho animado pode ter na forma como as crianças resolvem conflitos hipotéticos e reais, e verificar o efeito de um determinado Programa de Intervenção. A pesquisa foi de delineamento quase experimental, com uma primeira fase exploratória e uma segunda fase com a realização do procedimento quase experimental propriamente dito. Na primeira fase participaram 70 crianças e jovens de seis a dezessete anos de idade, e foi aplicado um questionário para a identificação do desenho animado mais assistido pelos participantes, assim como foi realizada a gravação e análise de dois episódios do desenho escolhido, a fim de se identificar os estilos de resolução de conflitos mais presentes. Na segunda fase, participaram 30 crianças de seis a onze anos de idade, distribuídas de forma aleatória em um Grupo Controle (GC) e dois Grupos Experimentais (GE1 e GE2), cada um composto por dez integrantes. Nesse momento da pesquisa, foram realizadas sessões de exposição ao desenho selecionado no GE1 e no GE2, e a aplicação de um Programa de Intervenção voltado para o desenvolvimento de formas mais assertivas de resolução de conflitos no GE2. Para verificar o efeito da exposição aos desenhos e do Programa de Intervenção nos estilos de resolução de conflitos foram feitas sessões de observação das ações das crianças, em momentos de recreação livre, e aplicada a Children's Action Tendency Scale-CATS, ambos os recursos foram empregados como pré e pós-teste nos três grupos (GC, GE1 e GE2). Os resultados demonstraram que no desenho analisado as estratégias de resolução de conflitos, apresentadas por seus respectivos personagens, eram predominantemente agressivas e submissas. No que diz respeito aos resultados das comparações inter e intragrupos, relativas ao pré e pós-teste, verificou-se que as variações intergrupos do pré-teste, tanto na CATS como nas observações, não foram estatisticamente significantes, porém houve uma predominância do estilo agressivo nos três grupos. Nas comparações Intragrupos entre pré e pós-teste da CATS, obtiveram-se diferenças significantes no GC no estilo agressivo (pré>pós) e submisso (pré<pós), no GE1 no assertivo (pré<pós) e submisso/assertivo (pré>pós); na comparação Intragrupos das observações não houve diferenças estatisticamente significantes, porém foi possível verificar um aumento do estilo agressivo no GC e diminuição do estilo agressivo no GE2. Comparando o juízo e a ação das crianças, constatou-se que as crianças julgaram de forma mais assertiva e submissa e agiram em maior número de forma agressiva. Com base nos dados analisados e na fundamentação teórica deste estudo afirmamos que, apesar do Programa de Intervenção não ter apresentado efeitos estatisticamente significantes, algumas diferenças foram importantes, pois no grupo que participou do Programa as formas agressivas diminuíram no pós-teste, assim como as crianças apresentaram maior coerência entre a forma como julgavam os conflitos e aquelas pelas quais os resolviam na interação com os pares.

Palavras-chave: Psicologia Genética; Desenvolvimento Moral; Desenho Animado; Estratégias de Resolução de Conflitos.

ABSTRACT

In a constructivist perspective about the styles of conflict resolution, the objectives of this study are: analyze the most watched cartoon by the participants, verify the styles of conflict resolution present in the episodes; understand the influence that the placement of the contents in the cartoon may have on how children solve hypothetical and real conflicts, and verify the effect of a certain Intervention Program. The study was almost experimental design, with an exploratory first phase and a second phase with the realization of the almost experimental procedure properly said. In the first phase 70 children and young people from six to seventeen years old participated, and a questionnaire to identify the most watched cartoon by the participants was applied, as well as the recording was made and the review of two episodes of the chosen cartoon, to identify the most present styles of conflict resolution. In the second phase, 30 children from six to eleven years old participated, distributed randomly in a Control Group (GC) and two Experimental Groups (GE1 and GE2), each group consisted by 10 participants. In this moment of the study, exposure sessions of the selected cartoon were performed in the GE1 and GE2, and the application of an Intervention Program aimed on the development of more assertive ways of conflict resolution in the GE2. To verify the effect of the exposure to the cartoons and the Intervention Program in the styles of conflict resolution, it was made observation sessions of the actions of the children, in moments of free recreation, and applied the Children's Action Tendency Scale-CATS, both resources were used as pre and post-test in the three groups (GC, GE1 and GE2). The results showed that in the analyzed cartoon the strategies of conflict resolution, presented by its respective characters, were predominantly aggressive and submissive. Concerning to the results of comparisons between and within groups, relating to pre and post-test, both in the CATS and the observations, it was not statistically significant, however it was possible to verify an increase of the aggressive style on GC and a decrease of aggressive style on GE2. Comparing the judgment and the action of the children, it was observed that the children judged more assertive and submissively and acted in larger numbers aggressively. Based on the analyzed data and in the theoretical grounding of this study we affirm that, despite the Intervention Program did not provide statistically significant effects, some differences were important, because in the group that participate the Program the aggressive ways decrease in the post-test, as well as the children showed larger consistency between the way that they judged the conflicts and those that they resolved the interaction with the pairs.

Keywords: Genetic Psychology; Moral Development; Cartoon; Strategies of Conflict Resolution.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos participantes da primeira fase da pesquisa conforme o sexo e a idade.....	48
Tabela 2- Programa que mais assiste na televisão (primeiro lugar).....	49
Tabela 3 - Programa que mais assiste de acordo com o sexo.....	50
Tabela 4 - Programa que mais assiste de acordo com a idade.....	51
Tabela 5 - Desenhos apontados como os mais assistidos.....	51
Tabela 6- Motivos pelos quais o desenho foi apontado como preferido.....	52
Tabela 7 - Estilos que compareceram no desenho <i>Ben 10</i>	53
Tabela 8- Distribuição do total de participantes da segunda fase da pesquisa conforme o sexo e a idade.....	54
Tabela 9- Distribuição dos participantes do Grupo Controle (GC) conforme o sexo e a idade.....	55
Tabela 10- Distribuição dos participantes do Grupo Experimental 1 (GE1) conforme o sexo e a idade.....	55
Tabela 11- Distribuição dos participantes do Grupo Experimental 2 (GE2) conforme o sexo e a idade.....	55
Tabela 12- Distribuição dos participantes conforme o número total em cada grupo da pesquisa.....	58
Tabela 13 - Resultados em valores medianos dos estilos de resolução de conflitos nos diferentes grupos – (Pré- teste/CATS/Intergrupo).....	59
Tabela 14 - Resultados em valores medianos dos estilos de resolução de conflitos nos diferentes grupos – (Pré- teste/Observação/Intergrupo).....	62
Tabela 15 - Resultados em valores medianos dos estilos de resolução de conflitos nos diferentes grupos – (Pós- teste/CATS/Intergrupo).....	86
Tabela 16 - Resultados em valores medianos dos estilos de resolução de conflitos nos diferentes grupos – (Pós- teste/Observação/Intergrupo).....	88
Tabela 17 - Resultados dos estilos de resolução de conflitos nas comparações intragrupos – (Pré e Pós - teste/CATS/Intragrupos).....	90
Tabela 18 - Resultados dos estilos de resolução de conflitos nas comparações intragrupos – (Pré e Pós - teste/observação/Intragrupos).....	91

Tabela 19 - Resultados dos estilos de resolução de conflitos nas comparações entre a CATS e as Observações no Pré-teste – (CATS/observação-Pré-teste/Intragrupo).....	92
Tabela 20 - Resultados dos estilos de resolução de conflitos nas comparações entre a CATS e as Observações no Pós-teste – (CATS/observação-Pós-teste/Intragrupo).....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das atividades desenvolvidas nas diferentes sessões de intervenção.....	43
Quadro 2- Participação dos sujeitos nas diferentes etapas da segunda fase da pesquisa.....	57
Quadro 3- Resumo dos dados comparativos inter e intragrupos.....	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Anúncio elaborado por VVG (9).....	71
Figura 2- Anúncio elaborado por LFSB (10).....	71
Figura 3- Anúncio elaborado por KIM (11).....	72
Figura 4- Desenho elaborado por VVG (9).....	84
Figura 5- Desenho elaborado por KIM (11).....	84
Figura 6- Desenho elaborado por LFSB (10).....	85
Figura 7- Desenho elaborado por MEOC (10).....	85

SUMÁRIO

RESUMO	05
ABSTRACT	06
1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Formação moral e os estilos de resolução de conflitos na perspectiva de Robert Deluty.....	15
2.2 A televisão e a formação sociomoral.....	23
3 MATERIAL E MÉTODOS	35
3.1 Pesquisa bibliográfica.....	35
3.2 Pesquisa de Campo.....	35
3.2.1 Local e Participantes.....	35
3.2.2 Primeira fase da pesquisa de campo.....	35
3.2.3 Segunda fase da pesquisa de campo.....	37
3.2.3.1 Delineamento.....	37
3.2.3.2 Grupo Controle (GC), Grupo Experimental 1 (GE1) e Grupo Experimental 2 (GE2).....	38
3.2.3.3 Instrumentos e procedimentos.....	38
3.2.3.3.1 Children' Action Tendency Scale-CATS.....	38
3.2.3.3.2 Sessões de Observação.....	39
3.2.3.3.3 Sessões de Exposição do Desenho.....	40
3.2.3.3.4 Programa de Intervenção.....	40
3.3 Aspectos éticos.....	45
3.4 Forma de análise dos resultados.....	46
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	48
4.1 Resultados da primeira fase da pesquisa de campo.....	48
4.1.1 Análise do questionário.....	48
4.1.2 Análise do desenho.....	52
4.2 Resultados da segunda fase da pesquisa de campo.....	54
4.2.1 Caracterização.....	54
4.2.1.1 Pré-Teste: a escala de resolução de conflitos.....	59
4.2.1.2 Pré-Teste: as sessões de observação.....	61
4.3 As sessões de exposição aos desenhos no GE1.....	63
4.4 O Programa de Intervenção.....	65
4.5 Resultados do Pós-teste.....	86
4.5.1 Pós-teste: a escala de resolução de conflitos.....	86
4.5.2 Pós-teste: as sessões de observação.....	88
4.5.3 Comparações Intragrupo CATS e observações.....	89
4.5.4 Comparações entre a escala de resolução de conflitos e as observações no Pré e Pós- teste: relações entre o juízo e a ação.....	92
4.6 Discussões.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	
Apêndice A – Questionário.....	112
Apêndice B - Protocolo de Observação do Desenho.....	114

Apêndice C - Ficha para o Cálculo do Índice de Concordância (Desenho).....	115
Apêndice D - Protocolo de Observação das Crianças.....	116
Apêndice E - Ficha para o Cálculo do Índice de Concordância (Crianças).....	119
Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	120
ANEXOS	
Anexo A - Children's Action Tendency Scale-Cats.....	122
Anexo B - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.....	124

1 INTRODUÇÃO

Durante a graduação em Pedagogia tive o primeiro contato com os estudos de Piaget (1932/1994), encantei-me por sua obra “O Juízo Moral na Criança”, e pela forma construtivista que ele e seus seguidores entendiam a educação, isso me despertou um profundo interesse em pesquisar dentro dessa temática.

Outro ponto que sempre me incomodava era a relação da criança com as mídias, em especial a televisão, ficava sempre me perguntando se as várias horas que algumas crianças (que eu conhecia) destinavam a assistir televisão tinham alguma influência em seus comportamentos ou, até mesmo, em sua formação e desenvolvimento.

Tendo conhecimento que existia uma base teórica sólida sobre formação moral e minha curiosidade e vivência sobre os hábitos televisivos, decidi que gostaria de pesquisar algo nesse sentido. Na época, minha professora, e atual orientadora, abraçou comigo a ideia de pesquisarmos sobre a relação da televisão, em especial dos desenhos animados, com a formação moral da criança. Dessa curiosidade inicial, partimos para os estudos, o que rendeu um ano de pesquisa de Iniciação Científica, financiada pela FAPESP, e com base na qual defendi meu Trabalho de Conclusão de Curso, que teve como objetivo principal analisar os conteúdos sociomorais que compareciam naqueles desenhos indicados, pelas crianças participantes, como seus preferidos e mais assistidos (OLIVEIRA, 2011). Os resultados demonstraram que o tipo de moral predominantemente retratado nos desenhos era heterônomo, em que as relações entre os personagens eram coercitivas, mediadas pela autoridade e pelo respeito unilateral. Observou-se, ainda, que os personagens preferidos das crianças eram não só receptores, mas também agentes de comportamentos violentos, assim como aplicavam sanções expiatórias.

Foram um ano e seis meses de iniciação científica, durante o primeiro ano de pesquisa, surgiram outras indagações e resolvemos aprofundar nossos estudos, focando, sobretudo, na questão dos conflitos interpessoais, visto que foi possível constatar que nos desenhos analisados compareciam inúmeras situações de conflitos, diante das quais seus respectivos personagens buscavam os mais diferentes tipos de soluções. Dessa forma, em seis meses de pesquisa, também financiada pela mesma agência de fomento, nosso objetivo foi o de investigar, de modo sistematizado, os estilos de resolução de conflitos mais presentes nos desenhos analisados no primeiro ano da pesquisa. Os

resultados permitiram verificar que as estratégias majoritariamente apresentadas eram as agressivas e submissas. (OLIVEIRA, 2012).

Foram dois anos lendo, pesquisando e escrevendo muito, o que me incentivou a continuar estudando e prestar o processo seletivo para o mestrado em Educação, com a finalidade de entender mais sobre a temática pesquisada e poder contribuir, de alguma forma, para a educação em nosso país e para toda a comunidade científica da área.

Dentre a vasta bibliografia pesquisada em Oliveira (2011, 2012), nada se achou sobre a relação do desenho animado com a formação moral, utilizando-se de um Programa de Intervenção, o que faz desta, uma pesquisa original e necessária para que possamos entender melhor como se dá essa relação e os resultados de uma educação construtivista voltada para a formação moral da criança.

De acordo com Baptistella (2001), as pesquisas que abordam a temática televisão e infância sublinham a relevância de se trabalhar sistematicamente os conteúdos veiculados na televisão com as crianças. A autora dá destaque, ainda, à corresponsabilidade do Estado, da escola e da família nas questões televisivas: o Estado, promovendo discussões e políticas de proteção à criança e ao adolescente nesse âmbito; a escola, apropriando-se dos estudos na área, de modo a fomentar debates e Programas de Intervenção com e na comunidade escolar; e a família, estando atenta àquilo que é veiculado na televisão e buscando seus direitos a respeito.

O que nos inquietou para o desenvolvimento dessa pesquisa foi: Como os conteúdos transmitidos nos desenhos animados influenciam na forma como as crianças resolvem conflitos hipotéticos e reais e, uma intervenção, pensada e elaborada para as crianças telespectadoras influenciaria na forma como seus conflitos são resolvidos? Sendo assim, nossa pesquisa teve como objetivo geral verificar o efeito de um determinado Programa de Intervenção no favorecimento de formas mais apropriadas de resoluções de conflitos interindividuais. Como objetivos específicos teve: analisar o desenho animado mais assistido pelas crianças participantes, de forma a verificar os estilos de resolução de conflitos presentes em seus episódios; compreender, fundamentados na observação e análise dos julgamentos e ações das crianças, a influência que a veiculação dos conteúdos presentes no desenho animado, pode ter na forma como as crianças resolvem conflitos hipotéticos e reais; verificar a influência de um Programa de Intervenção pré-planejado e sistematizado sobre os julgamentos e ações das crianças em situações de conflitos.

No referencial teórico discorreremos sobre como Robert Deluty (1979, 1981, 1985) conceitua os conflitos interpessoais, caracteriza os diferentes estilos de resolução, e os fatores que influenciam na apresentação dos mesmos, assim como apresentaremos pesquisas brasileiras que se utilizam dessa perspectiva para abordar a temática dos conflitos interpessoais e estratégias de resolução (LEME, 2004; VICENTIN, 2009) Em seguida falaremos sobre a relação entre televisão e formação sociomoral, violência e estilos de resolução de conflitos, o que os estudos atuais contam a respeito ou defendem.

A seguir descrevemos a metodologia e detalhamos sobre cada um dos instrumentos e procedimentos adotados nesta pesquisa.

Logo após apresentamos os resultados encontrados, discutimos e concluímos nosso estudo, apontando também suas limitações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação moral e os estilos de resolução de conflitos na perspectiva de Robert Deluty

Antes de apresentarmos os estudos sobre resolução de conflitos temos a necessidade de entender um pouco sobre a formação moral em uma perspectiva construtivista, uma vez que nosso embasamento teórico vem dessa linha de pensamento.

Piaget começa sua pesquisa sobre desenvolvimento moral, estudando as regras do jogo, pois, segundo ele “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” (1932/1994, p. 23). Para que se possa entender sobre moralidade é necessário estudá-la a partir das regras do jogo, pois representam uma atividade interindividual regulada por certas normas que podem ser modificadas pelos jogadores. As regras em si não tem caráter moral, mas o respeito que o indivíduo tem por elas é um fato moral.

Para isso, Piaget escolheu o jogo de bolinhas para os meninos e a amarelinha para as meninas, onde pesquisou a prática das regras (como a criança joga) e a consciência das mesmas (como a criança concebe as regras). Num primeiro momento pedia que as crianças entrevistadas jogassem com ele, depois fazia as perguntas de onde tinham vindo as regras, quem as tinha inventado, dentre outras. (LA TAILLE, 1992, p.49)

Interrogando várias crianças, na faixa etária de 6 a 13 anos, Piaget (1932/1994) verifica que a regra evolui com a idade, quanto mais velha for a criança, mais estará consciente das regras, e assim poderá decidir por si, se é justa ou não, porém esse não é o único fator determinante,.

O autor diferencia coação (predominância do respeito unilateral, com a imposição de regras já prontas) de cooperação (predominância do respeito mútuo, com a proposição de discussão entre iguais, para juntos chegarem a uma regra geral); impor e propor são verbos bem diferentes, que resultam em duas regras: a regra constituída e a regra de constituição.

Para Piaget (1932/1994) existe uma evolução no desenvolvimento moral da criança e, segundo ele, existem duas tendências morais na conduta e no julgamento dela. A primeira é a tendência da heteronomia e do dever puro, onde prevalece a sanção expiatória, as regras são impostas pela vontade superior e o castigo é expiatório. A segunda é a da autonomia, onde prevalece a cooperação, e a sanção é por reciprocidade.

Nessas fases existe uma evolução do respeito unilateral para o respeito mútuo, ou seja, há uma evolução moral e não estágios, além disso, não necessariamente a criança conquistará a autonomia moral, isso vai depender de diversos fatores como: maturação, equilíbrio, educação e interação com o meio físico e social.

Biaggio (2006) destaca que na moral da autonomia a autoridade vem da própria consciência individual enquanto na heteronomia essa autoridade é externa à criança, imposta por outros.

Entendemos que, assim como há uma evolução no desenvolvimento moral da criança, isso ocorre também nas formas de resolução de conflitos, pois para que as situações de conflito sejam resolvidas de maneira satisfatória é preciso um trabalho cognitivo em função de um processo de descentração, o que implica operações de reciprocidade, segundo Vicentin (2009).

De acordo com Vinha (2003), os conflitos são interações em desequilíbrio e estão presentes em nosso cotidiano permeando o ambiente familiar, o trabalho, a escola e nossas relações interpessoais e estes podem ser ferramentas de aprendizado, tudo vai depender do processo empregado para sua resolução e da maneira como os compreendemos. Vicentin (2009) esclarece que os conflitos podem se referir tanto a situações individuais e internas, como a coletivas e externas, e que ambos os aspectos são interdependentes. Apesar de muitas vezes serem considerados somente como um fator perturbador e prejudicial, a autora indica, com base em diversos autores, e especialmente na perspectiva Construtivista, que os conflitos podem contribuir com o desenvolvimento psicológico, ao serem desencadeadores de desequilíbrios que favorecem a busca de novos equilíbrios e a construção de novas formas de ação e compreensão da realidade.

Nas situações de conflito, podem ser adotadas estratégias e negociações para que o conflito se resolva e a relação interpessoal se restabeleça. E é nessa busca de resolução, que os envolvidos aprendem e se desenvolvem (VINHA, 2003; VICENTIN, 2009; LICCIARDI, 2010). Os conflitos possibilitam as trocas de ideias e de pontos de vista, o que favorece a descentração em relação aos diferentes aspectos implicados e de perspectivas (DEVRIES; ZAN, 1998). Além disso, por meio dos conflitos, é possível abordar a construção de valores, regras, tomada e coordenação de perspectivas, sendo então uma oportunidade de perceber o que as crianças precisam aprender (VINHA, 2003; LICCIARDI, 2010).

Segundo DeVries e Zan (1998), o conflito interindividual é uma fonte importante do progresso cognitivo e moral e afirmam que quando há um confronto com os desejos e as ideias dos outros há uma necessidade de descentração de sua própria perspectiva a fim de levar em consideração a perspectiva do outro. Nesse caso, para Vicentin (2009) parece ser necessário em princípio o desenvolvimento cognitivo para que ocorra a descentração crescente e uma evolução na capacidade de coordenar diferentes pontos de vista. Assim sendo, crianças, adolescentes e adultos possuem condições diferentes para a resolução de conflito, já que a criança, por exemplo, só terá condições de realizar as operações de reciprocidade ao superar seu estado de egocentrismo.

Com o desenvolvimento da autonomia moral da criança, será possível buscar formas mais justas de resolução de conflito, em outros termos, as crianças só terão possibilidade de agir em situações de conflito e considerar todas as condições atenuantes e variáveis situacionais se tiverem oportunidades para exercitarem a capacidade de descentração.

Podemos afirmar, com base na teoria piagetiana, que os conflitos intra-individuais assim como os inter-individuais são necessários para o desenvolvimento moral da criança, pois através dos processos de autoregulação ou equilibração os sujeitos buscam “[...] uma nova ordem interna e possibilitam uma nova ordem externa” (VINHA, 2000 apud VICENTIN, 2009, p.18).

Em pesquisas realizadas, Vinha (2003) pôde verificar que na escola os conflitos são rapidamente reprimidos, há um gasto de energia e tempo muito grande por parte dos educadores a fim de evitá-los. A autora chama a atenção para o fato de que é importante que o adulto oportunize às crianças a construção das regras e normas de convivência, porém a forma como isso é feito é o ponto chave, pois segundo Piaget (1932/1994) o valor moral de uma ação não está no obedecer ou não a uma regra, mas sim no por que em obedecê-la.

Em suma, segundo Vicentin (2009) temos os conflitos intra-individuais (que ocorrem no interior do sujeito) e os inter-individuais (que ocorrem entre os indivíduos) e ambos podem propiciar momentos de aprendizagem para os envolvidos, uma vez que uma situação de conflito pede recursos cognitivos e afetivos para ser resolvida. Para Vinha (2003) a responsabilidade em otimizar esses momentos e transformá-lo em aprendizado é da escola e da família conjuntamente.

.Um ponto importante que Vinha (2003) destaca é que os conflitos pertencem aos envolvidos no mesmo, sendo assim o professor, por exemplo, deve evitar solucionar um conflito para seu aluno, mas sim incentivá-lo a uma reflexão sobre o problema, investigando as causas e permitindo a troca entre os pares. Em um dos vários exemplos citados por Vinha (2003), em sua tese de doutorado, ela conta sobre uma sala de aula que estava tendo problemas com roubos de materiais, a professora da turma, juntamente com os alunos buscaram soluções para o problema, o processo foi longo e demorado baseado em uma conscientização das crianças da necessidade dos materiais para a realização das tarefas e deu resultados, uma vez que os furtos diminuíram e as crianças passaram a ter uma preocupação com o cuidado dos materiais. Com essas afirmações a autora, numa proposta construtivista, aposta no papel do professor como mediador que buscará, com os envolvidos, a melhor solução para todos sem, na medida do possível, assumir posição ou resolver sozinho as situações conflituosas.

Um dos precursores nos estudos sobre estilos de resolução de conflitos é o norte americano Robert Deluty. Segundo o autor, conflitos interpessoais são “[...] situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, etc” (DELUTY, 1981 apud LEME, 2004, p. 367) e essas situações pedem uma forma de resolvê-los. Deluty (1979) identificou três tendências ou estratégias de resolução de conflitos: agressiva, submissa e assertiva, conceituando-as da seguinte forma:

- Comportamento Agressivo: fazem valer sua opinião, seus direitos sem considerar o dos outros, há um enfrentamento da situação conflituosa, porém utiliza-se da coerção, da violência e do desrespeito.

- Comportamento Submisso: considera os direitos dos outros, assim como no assertivo, porém não levam em conta seus próprios direitos, não há enfrentamento do conflito e sim uma esquiva, fugindo do mesmo.

- Comportamento assertivo: há o enfrentamento do conflito fazendo ouvir suas opiniões e direitos, porém sem usar de coerção, levam em consideração seus direitos e os dos outros.

Segundo Vicentin (2009) cada um dos estilos resulta em uma implicação. Para Monjas; Caballo (2005 apud VICENTIN, 2009) o estilo agressivo pode reverter em danos para ambas às partes envolvidas no conflito e esses danos podem ser internos ou externos como, por exemplo, uma pessoa que adota o estilo agressivo de resolver seus conflitos pode ter sentimentos de frustração, solidão, raiva exagerada e, ainda, pode

afastar as pessoas de si. Também se corre o risco de em alguma situação de conflito encontrar alguém com o mesmo estilo de resolução e assim redundar em violência e em danos à integridade física dos envolvidos.

Geralmente, temos uma ideia equivocada de que as pessoas submissas são “boazinhas” e, sendo assim, não fazem mal a ninguém e nem a elas, porém segundo Monjas; Caballo (2005 apud VICENTIN, 2009) essas pessoas também podem se sentir frustradas, ansiosas e infelizes, por não atingirem seus objetivos e sempre abrirem mão de seus desejos, sendo dependentes dos outros, portanto, heterônomas.

O estilo assertivo é o que mais favorece a autonomia moral, pois segundo Vicentin (2009) na forma como o conflito se encerra pode não prevalecer suas opiniões, mas o que realmente importa é a livre expressão, a liberdade de expor o que pensa, de saber que naquela situação você foi ouvido.

Fruto de sua tese de doutorado, Deluty (1979) elaborou uma escala, a CATS (*Children's Action Tendency Scale*), na qual o participante deve se posicionar perante situações de conflito. Essa escala busca avaliar qual a tendência de resolução de conflitos adotada pelos respondentes. O referido instrumento foi elaborado seguindo o método analítico-comportamental, e sua construção prosseguiu da seguinte maneira:

- na primeira fase, composta por 44 crianças de seis a doze anos de idade, mostrava-se às crianças três situações nas quais elas deveriam escolher uma dentre quatro soluções diferentes para cada situação;

- a segunda fase contou com uma amostra de três meninos de oito a nove anos, cinco meninas de nove a dez anos, dez pais (dois homens e oito mulheres) de crianças do ensino fundamental, e três professores do ensino fundamental (um homem e duas mulheres). Foram apresentadas treze situações nas quais as crianças deveriam dizer o que fariam se estivessem em uma situação como a mencionada e os pais e professores deveriam responder o que achavam que uma criança da faixa etária pesquisada faria naquela situação, as respostas que mais compareceram foram utilizadas na fase seguinte;

- e a terceira fase, que contou com a participação de 26 psicólogos, 26 pais de crianças em idade escolar, 21 professores do ensino fundamental e 14 crianças, os quais foram solicitados a avaliar as respostas mais populares da fase 2 e caracterizá-las como assertiva, submissa ou agressiva. No fim dessa etapa, as respostas caracterizadas pelo maior número de avaliadores foram inseridas como alternativas da CATS.

Esse instrumento foi validado com teste e reteste e os resultados demonstraram correlações altamente significativas entre: submissão correlacionada positivamente com desejabilidade social e negativamente com autoestima, e agressividade correlacionada negativamente com desejabilidade social.

Dois anos após a elaboração e validação da CATS, Deluty (1981) pesquisou sobre a capacidade das crianças em elaborar soluções alternativas em uma situação de conflito interpessoal. Participaram da pesquisa, primeiramente 88 meninos e 72 meninas da quinta a sétima série, das quais foram escolhidos 90 sujeitos classificados como altamente agressivos, ou altamente submissos, ou altamente assertivos que, em um segundo momento, deveriam elencar todas as opções de solução possíveis para dez situações de conflito que compunham a CATS. Contraditoriamente à hipótese inicial, chegou-se a conclusão de que crianças altamente agressivas podem optar por alternativas submissas ou, até mesmo, assertivas. Segundo o autor, o repertório cognitivo da criança desempenha papel importante na determinação do comportamento real, porém há outros determinantes, o que nos leva a entender a educação como um deles.

Em outro estudo, Deluty (1985) fez uma pesquisa com 188 crianças da 4ª a 6ª série, a fim de investigar a habilidade de pensamento alternativo, o julgamento de respostas alternativas e o pensamento consequente. O autor utilizou a CATS e os resultados demonstraram uma diferença altamente significativa entre os gêneros, nas quais os estilos assertivos e submissos compareceram mais nas respostas das meninas e o agressivo mais entre os meninos.

Baseada no referencial teórico de Deluty, Leme (2004) se propôs a pesquisar as inter-relações entre afetividade e cognição no funcionamento psicológico das crianças, realizando dois estudos em que investigou os estilos de resolução de conflitos de alunos de escolas públicas e privadas. No primeiro estudo, desenvolvido com 779 alunos de 2ª a 7ª série, a autora utilizou a CATS em sua versão completa, na qual continha questões fechadas sobre estratégias de resolução de conflitos, acompanhadas de três respectivas alternativas, uma assertiva, uma submissa e uma agressiva. Em um segundo estudo, Leme (2004) aplicou a versão simplificada da escala, utilizando-se de questões abertas em que os sujeitos (320 alunos de 5ª à 7ª série) deveriam propor a estratégia que utilizariam para resolver o conflito exposto pela pesquisadora.

Os resultados alcançados demonstraram que, no estudo 1, quando comparado com o estudo de Deluty (1979), houve semelhanças quanto à tendência nos estilos de resolução de conflitos, nas quais optou-se em maior parte para os estilos assertivos, seguidos do submisso e por último os agressivos. No entanto, essa preponderância do estilo assertivo compareceu, na amostra brasileira, mais no sexo feminino do que no masculino, e a tendência à agressividade esteve presente com maior frequência nos meninos. Além disso, os valores de assertividade demonstraram ser inferiores àqueles encontrados em pesquisas com amostras americanas, e os valores de submissão, superiores. No estudo 2, em que os participantes deveriam propor uma resolução de conflito, já que o instrumento aplicado era na forma aberta, apareceu mais o estilo submisso seguido do agressivo, por não verem outra opção de estratégia. Pôde-se ainda perceber que a submissão aumentava com a idade e que as crianças sabiam que sua conduta de agredir ou de fugir não era a ideal, porém não conseguiam vislumbrar outras formas de resolverem um conflito que não fossem essas. Os resultados decorrentes desses dois estudos demonstraram, segundo a autora, que os alunos são sensíveis aquilo que é socialmente desejável, já que as respostas assertivas compareceram, porém quando foi necessário recuperar da memória alternativas de resolução, como no estudo 2, apareceram em maior frequência as soluções do tipo submisso e agressivo.

Vicentin (2009), em sua tese de doutorado, também se embasou nos estilos de resolução de conflitos elaborados por Deluty. A autora pesquisou, com o emprego da CATS na versão aberta, se sujeitos com histórico de dependência química na família resolveriam os conflitos de forma diferente dos indivíduos sem esse histórico familiar. Na análise dos dados, além das estratégias descritas por Deluty (agressiva, assertiva e submissa), a autora apontou para a existência de estratégias mistas (assertivo-submisso, submisso-agressivo e assertivo-agressivo) em situações em que houve mais de uma forma de resolução num mesmo conflito.

A pesquisa foi realizada com 42 adolescentes que tinham problemas de álcool na família e 42 que não tinham. Em seus resultados 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.

Pensamos que a educação, na escola, pode ser um dos determinantes na forma como a criança resolverá seus conflitos, Carina (2009) investigou quais formas de resolução de conflito eram comumente utilizadas por 39 adolescentes de onze a treze anos de idade, e confrontou esses dados com a avaliação de cinco professores que responderam como esses mesmos adolescentes se posicionariam perante situações de conflitos. A autora utilizou como instrumentos uma entrevista semi estruturada com os professores e a CATS com os adolescentes. Os resultados demonstraram que os adolescentes tenderam mais a formas submissas de resolução de conflitos. Com relação às entrevistas com os professores, as respostas dos adolescentes não coincidiram com as deles, uma vez que os alunos indicados como assertivos e agressivos pelos professores, tenderam a formas mais submissas de resolução. Dando prosseguimento à análise das entrevistas com os professores, a autora pôde perceber que, embora o discurso dos professores era de que em situações de conflitos havia sempre a preocupação em trabalhar o respeito às regras, o diálogo entre os envolvidos buscando-se valorizar o respeito ao próximo, a conversa utilizada por eles era sempre conduzida e resolvida pelos próprios professores em uma tentativa de acabar com a discussão, apaziguando e evitando o conflito; o que nós já vimos que não é o ideal para uma construção de uma autonomia moral. Outro estudo que investigou a opinião de adultos sobre tendências de resolução de conflitos em adolescentes foi o desenvolvido por Leme, Carvalho e Joveleviths (2012). Nessa pesquisa o objetivo foi o de verificar se existia relação entre as estratégias de resolução de conflitos de pré-adolescentes e a percepção que tinham das opiniões de seus pais sobre elas. Participaram da pesquisa 369 alunos de sexto e sétimo anos do ensino fundamental, que responderam a CATS. Além das questões propostas pelo instrumento (o que você faria nessa situação e como você se sentiria) as pesquisadoras incluíram mais duas questões a fim de averiguar a percepção que os adolescentes tinham das opiniões de seus respectivos pais: o que seus pais achariam do que você fez? e ainda elaboraram questões referentes a situação familiar. Os resultados demonstraram que as estratégias mais utilizadas pelos participantes foram submissas e mistas de submissão e coerção, aprovadas pelos pais, segundo a percepção dos adolescentes, uma vez que formas agressivas foram percebidas como reprovadas pelos pais. Em uma questão sobre como reagir em uma situação de *bullying* os adolescentes tenderam às formas submissas, visto que relatavam que os pais os instruíam a agir desse modo para evitar a agressividade.

Como vimos nos dois estudos pesquisados (CARINA, 2009; LEME; CARVALHO; JOVELEVITHS, 2012) o adulto tende a estimular e aprovar a submissão por parte dos adolescentes, ou seja, obedecer e ser “bonzinho” é a melhor maneira de se comportar, mas como vimos agir sempre dessa forma pode trazer muitos danos aos envolvidos e “pode levar os jovens não só a resolver insatisfatoriamente seus conflitos, mas ainda reduzir suas oportunidades de aprendizagem social” (LEME; CARVALHO; JOLEVITHS, 2009).

Acreditamos que o estilo assertivo seja considerado o que mais favorece a autonomia moral, porém Vicentin (2009) aponta para o fato de que uma pessoa pode não ser assertiva sempre, mas o importante é que haja uma educação para que as pessoas se tornem mais seguras de seus direitos e menos conformistas, para tal é preciso que o ambiente em que vivemos seja favorável a esse tipo de educação, quando falamos em ambiente nos referimos à relação com os pais, professores, entre pares, na escola, na família, dentre outras.

Nossa pesquisa vem ao encontro da afirmação de Leme (2004) quando nos diz que é preciso programas escolares com a intenção de utilizar o conflito como oportunidade de desenvolvimento aos educandos, nos quais a criança seja estimulada a resolver seus próprios conflitos a fim de buscar sua autonomia moral.

2.2 A televisão e a formação sociomoral

O tema mídias e sua influência sobre o comportamento humano suscita muitas discussões, uma vez que é possível encontrar pesquisas com diversos referenciais teóricos e abordagens metodológicas, o que indica a possibilidade de múltiplos olhares a respeito.

As pesquisas nacionais e internacionais que surgiram ao longo do tempo, permitiram compreender melhor a relação das crianças com a mídia, mas esse interesse em estudá-las não apareceu, num primeiro momento, nos meios acadêmicos, como é tão difundido hoje, mas sim como uma necessidade da sociedade em conhecer os efeitos dos diferentes veículos de comunicação no comportamento das pessoas (GARCEZ, 2010).

Um ponto em comum entre as pesquisas levantadas é a menção do tempo que as crianças passam assistindo televisão. Diversos trabalhos indicam que as crianças gastam grande parte de seu tempo destinado a esse fim (OLIVEIRA, 2011; FAZOLLO, 2010;

CHÁVEZ; VIRRUETA, 2009; OLIVEIRA, 2006; VIDIGUEIRA, 2006, FERNANDES, 2003; SILVA; FONSECA; LOURENÇO, 2002; BOYNARD, 2002; PACHECO, 1985).

Esse tempo em que elas poderiam dedicar a brincadeiras e outras atividades de interação com seus pares, o que era muito disseminado antigamente, é substituído pela exposição em frente ao aparelho de televisão. Segundo Ferrés (1996 apud FAZOLLO, 2010) a mudança de hábitos se deu devido ao fato de que as moradias se tornaram cada vez menores, à existência de pouca área verde para as brincadeiras e o tempo limitado dos pais com os filhos, no qual após um dia exaustivo de trabalho, nada melhor do que colocar os pequenos para ficarem quietos assistindo televisão.

Fiates, Amboni e Teixeira (2008) realizaram uma pesquisa com 57 crianças, com idades entre sete e dez anos, em uma escola da rede particular na cidade de Florianópolis, com o objetivo de identificar o comportamento consumidor dessas crianças em relação aos seus hábitos alimentares e a influência da televisão nesses hábitos. Com base no questionário criado para a pesquisa e aplicado, as pesquisadoras constataram que a criança que passa muito tempo diante da televisão poderá ter consequências em sua saúde, com hábitos como o sedentarismo, que pode provocar a obesidade e o baixo condicionamento físico, entre outros fatores negativos, e apontaram para a necessidade de se propor estratégias educacionais para hábitos mais saudáveis.

Rossi, Albernaz, Vasconcelos et. al (2010) realizaram um estudo de revisão sistemática em vinte artigos nacionais e internacionais sobre a influência da televisão no consumo alimentar e na obesidade em crianças e adolescentes. Os resultados demonstraram que, nos estudos pesquisados, 85% fizeram uma associação entre televisão e consumo alimentar e em 60% dos artigos houve uma associação entre televisão com obesidade, ou seja, esses artigos demonstraram que crianças e adolescentes que passam grande parte do tempo assistindo televisão tendem a ingerir menos frutas, naus doces e salgadinhos e redução de atividades físicas, sendo assim os autores afirmam, com base nos dados alcançados, que o hábito de assistir televisão é um fator importante no desenvolvimento da obesidade em crianças e adolescentes.

Azzi (2010) aponta, em seu estudo sobre a influência dos dramas televisivos (novelas) na formação de opiniões das pessoas, que uma vez que o que é retratado na mídia, geralmente, são temas sociais, a questão que incomoda é a seguinte: como estão sendo assimiladas essas informações pelos telespectadores que assistem a esse tipo de

programa, será que eles têm autonomia para refletir e criticar sobre o que assistem e entender que:

a cultura é uma invenção plástica, porque isso traz para cada um de nós a possibilidade de operar nessa cultura; e nos faz, sim, sujeitos de escolha, da definição do nosso estilo da existência de cada um, e a cotidianidade de nossa presença na cultura ao fazer escolhas ético-políticas deve ser objeto de reflexão; isso, obviamente, envolve o campo que nos traz aqui, que é mídia e seus efeitos (OLIVEIRA, 2009 apud AZZI, 2010, p. 257)

Nesse estudo a autora se propôs a dialogar sobre a mídia, como construtora de referências pessoais, e as contribuições da Teoria Social Cognitiva no processo de transformação social vivido atualmente. Azzi (2010) afirma a importância de se dialogar com os temas da contemporaneidade fundamentados em uma perspectiva teórica, ou seja, não devemos fugir de discussões sobre os temas atuais, dentre eles a influência das mídias no comportamento humano, e sim, conhecê-los profundamente para que possamos ter condições de baseados em um referencial teórico, discutir, analisar e assim contribuir com a sociedade e entender suas transformações.

Nos diversos estudos pesquisados (FERNANDES, 2010; GARCEZ, 2010; CHÁVEZ; VIRRUETA, 2009; OLIVEIRA, 2006; VIDIGUEIRA, 2006; BOYNARD, 2002; SILVA; FONSECA; LOURENÇO, 2002; PACHECO, 1985) encontramos como sujeitos de pesquisa, adultos, jovens e crianças, e o foco de análise perpassou por novelas, filmes, propagandas publicitárias e programas infantis. Em nosso estudo, como já foi dito anteriormente, focaremos nas crianças como sujeitos de pesquisa e nos desenhos animados.

A escolha do desenho animado foi devido ao fato de que diversas pesquisas indicam que o desenho animado é um dos programas preferidos das crianças (OLIVEIRA; MORAIS-SHIMIZU, 2012; OLIVEIRA, 2011; CHÁVEZ VIRRUETA, 2009; SILVA; FONSECA; LOURENÇO, 2002; BOYNARD, 2002; OLIVEIRA, 2006; FERNANDES, 2003; PACHECO, 1985). Por meio dos desenhos animados, muitas crianças liberam seu imaginário, vivem em um mundo que não é real. Esse faz-de-conta é saudável para a criança, porém, na perspectiva de Miranda (1978), o mundo dos desenhos infantis deixa, muitas vezes, de representar fantasias infantis para representar valores e ideais dos produtores adultos.

Por outro lado, há autores como Boynard (2002) que apontam que os desenhos animados são repletos de temas como relações familiares, meio ambiente, violência, sexualidade, tecnologia, morte, entre outros, que permeiam o imaginário infantil e pode

auxiliar no enfrentamento das situações reais. Segundo a autora está em voga um didatismo nas histórias infantis, nas quais sempre deve haver uma moral da história, as histórias clássicas são reinventadas para o politicamente correto onde não devemos atirar o pau no gato, pois ele é nosso amigo, o lobo mau não come ninguém nem morre, fazendo com que percam seu grande valor, que é o de ajudar as crianças a direcionar sentimentos com os quais ela não sabe lidar e, para ela, os desenhos animados cumprem o mesmo papel das histórias clássicas.

Duarte, Leite e Migliora (2006), realizaram um estudo a fim de analisar as relações que as crianças estabeleciam com o que viam na televisão, e compreender o modo como elas entendiam os conteúdos televisivos. Tiveram como foco também perceber como as crianças identificavam valores presentes nos produtos televisivos e como articulavam esses valores aos que elas construía na interação com a família, escola, grupo de pares e outros. A forma como coletaram os dados foi através de um spot (“Peça audiovisual de curta duração, semelhante a um filme comercial, inserida nos intervalos da programação” DUARTE, LEITE e MIGLIORA, 2006, p. 500) na televisão, na qual convidava crianças de oito a doze anos de idade a enviarem carta, mensagens ou desenhos que demonstrassem suas percepções sobre o que viam na televisão. Participaram do estudo 986 crianças. Os resultados demonstraram que as crianças sabem que na televisão são apresentados comportamentos bons e maus que contribuem ao crescimento ou a destruição, nas palavras de um dos participantes, e cabe a elas escolher o que é melhor. Um ponto a se pensar nessa pesquisa é o quanto a opinião dos pais interferiu nas respostas das crianças, uma vez que o material foi feito em casa provavelmente na presença dos pais, pois em muitos escritos percebemos um discurso copiado dos adultos, na qual a opinião descrita pela criança é, provavelmente, a dos pais e não dela mesma. Apesar dos resultados dos autores, o que nos intriga é se a criança é instigada a pensar sobre o que assiste para que assim possa ter condições de refletir sobre o mesmo.

Entendemos que cabe à educação tanto no ambiente familiar como na escola, com programas específicos para esse fim, essa função de possibilitar momentos de reflexão e crítica sobre o que assistimos na televisão.

Uma ideologia, um ponto de vista específico, padrões e estereótipos muitas vezes são veiculados nos desenhos animados e alguns estudos analisaram esse lado desse tipo de programação.

Examinando as masculinidades retratadas no anime Os Cavaleiros do Zodíaco, fundamentados nos Estudos Culturais e terceirizações de gênero, Wagner e Bonin (2008) chegaram à conclusão de que esse desenho transmite padrões de masculinidades socialmente aceitos, como coragem, ausência do medo e da dor, de maneira que vêm reforçar comportamentos padronizados em que o homem não pode nunca chorar nem se sentir fraco, pois isso é típico de comportamento feminino. Segundo esses autores, as representações midiáticas extrapolam os limites do entretenimento, uma vez que determinam significações, valores e preferências, atuando “[...] na constituição da identidade da criança e do jovem, porque ensinam maneiras de ser, de pensar, e definem certas condutas como sendo apropriadas para meninos e meninas” (WAGNER; BONIN, 2008, p. 1).

A fim de analisar quais marcas culturais constituem nossa identidade, Prates (2004) verificou o conceito de beleza e de gênero veiculado nos desenhos animados, em especial no filme Shrek. Foi realizada uma análise do filme em questão, com embasamento teórico nos Estudos Culturais e Estudos Feministas. Na opinião da autora, os modelos de beleza são hegemônicos e existe um padrão, no qual as princesas são lindas e magras e as empregadas ou vilãs são feias e gordas. A mulher sempre é indefesa, romântica e sentimental. Prates (2004) afirma que os desenhos fazem parte da cultura infantil e colaboram na constituição do sujeito.

O consumismo, que tem se tornado cada vez mais relevante na vida das pessoas, também aparece nos programas destinados às crianças. No mundo onde a aparência se tornou fundamental, as crianças têm sido vistas, ultimamente, como fortes consumidoras. Conforme Fiates, Amboni e Teixeira (2008), em pesquisa citada anteriormente, a maioria das crianças entrevistadas relatou que pede aos pais os produtos que veem na televisão. Essas crianças salientaram ainda não ficarem tristes por, às vezes, não terem o que pediram, todavia, revelaram que recebiam dinheiro como mesada, ou seja, detinham o poder de compra em suas mãos; como destaca Fernandes (2003), a criança passou a ser tratada como cliente pelos meios de comunicação.

Dorneles et al (2009) realizaram um estudo com meninos de seis a nove anos, de uma escola particular e de uma escola pública, a fim de investigar qual a influência do desenho Ben10 nas crianças e sua relação com o consumo dos produtos que levam a marca de tal personagem. As autoras utilizaram entrevistas e observações não participante com as crianças. Também foi realizada a análise de propagandas do Ben 10,

episódios do desenho e das propagandas veiculadas nos intervalos de exibição, além de ida às lojas para verificar a demanda de produtos do personagem. Os resultados da pesquisa demonstraram que as crianças assistem muito o desenho e são consumidoras ativas dos produtos vinculados a ele, porém não houve diferenças significativas entre as crianças da rede particular e as da pública.

No estudo de Barbosa e Gomes (2013), caracterizado como etnográfico, as pesquisadoras entrevistaram e observaram sete crianças de cinco anos de idade em seus momentos de brincadeira a fim de entender como o processo de identificação com o desenho animado age para suscitar a imaginação das crianças e como a agressividade permeia suas brincadeiras. No desenho *Power Rangers*, as crianças se identificaram mais com os líderes, tanto as meninas como os meninos gostariam de serem os personagens que comandavam os outros. No desenho *Ben 10*, as autoras afirmam que é possível passar às crianças a imagem de um garoto com superpoderes, mas que brinca, tem medos e ansiedade como todo garoto em sua idade e concluem que “as imagens televisivas dos desenhos são suscitadoras do imaginário infantil, sobremaneira no papel putativo da estética lúdico-agressiva” (BARBOSA; GOMES, 2013, p. 344).

Para Blumberg, Bierwirth e Schwartz (2008) é importante que haja uma intervenção do adulto para que ajudem as crianças a compreender as relações entre os atos sociais retratados na televisão.

Uma questão que é sempre levantada nos estudos sobre as mídias, em especial sobre programas televisivos, é a veiculação da violência, e pesquisas a esse respeito são bastante comuns em investigações americanas (GARCEZ, 2010) e se tornou uma necessidade, em uma sociedade onde a violência se propaga e cresce a cada dia.

De acordo com Ramírez (2007), a televisão é uma das instituições que possui a mais forte influência sobre as pessoas, principalmente sobre as crianças, que estão em pleno desenvolvimento mental. Em seu estudo, o autor analisou algumas pesquisas que, de alguma forma, faziam uma relação entre televisão e violência, dentre as encontradas ele as dividiu em surveys, estudos correlacionais, estudos experimentais de laboratório e estudos observacionais de campo a curto prazo e longitudinais. Ramírez (2007) pôde verificar que a maioria dos trabalhos encontrados faz uma relação causal entre a exposição de violência nos desenhos animados e o aumento da agressividade no telespectador, porém com diversas ressalvas, uma delas é que a maioria dos estudos se limitou aos efeitos a curto prazo e imediatamente após a visão de cenas violentas. Por

outro lado, alguns estudos afirmaram que o comportamento agressivo apenas se mantém após a exposição a cenas violentas em crianças já consideradas agressivas. O autor conclui que apesar de muitos estudos na área, não é possível ter uma conclusão definitiva dessa relação da televisão com a violência, pois segundo ele, é impossível separar causa e efeito e o comportamento agressivo é resultado de uma série de fatores genéticos, fisiológicos e psicológicos, além das peculiaridades da personalidade e as circunstâncias biográficas próprias de cada um.

Em pesquisa baseada em informações do Guia Médico sobre Violência na Mídia, elaborado nos EUA, na década de 1990, Pereira Júnior (2008) afirma que as crianças e jovens tendem a imitar os comportamentos agressivos transmitidos na televisão, de sorte que a mídia assume um papel formador, em sua vida. É muito controversa essa questão de imitar comportamentos agressivos, contudo, para o autor, que toma como exemplo a bússola de Groebel, se a criança não tiver uma referência presente e forte para seguir, ela seguirá os padrões que a televisão ditar, considerando-se crianças que têm a televisão como uma das principais fontes de informação e entretenimento, ou seja, quanto mais tempo ela passar assistindo a violências nos programas televisivos, mais seu comportamento será influenciado. Porém, a qualidade das interações que a criança estabelecerá com a televisão e com seus pares constituirá implicativos importantes em seu desenvolvimento, devendo ser levadas em conta as diferenças individuais e o meio em que a criança vive, conforme Chávez e Virrueta (2009) afirmam.

Segundo Barbosa e Gomes (2013), a agressividade veiculada nos desenhos animados e imitada pelas crianças, em momentos lúdicos, não deve ser vista apenas como nociva, uma vez que essa agressividade é inata no ser humano e pode ser uma forma de se expressar em situações de conflito. Quando as crianças brincam de luta, por exemplo, elas estão sendo agressivas em um plano simbólico e não em um plano real. Assim, para as autoras a televisão é uma forma lúdica de a criança interagir com o mundo. Blumberg, Bierwirth e Schwartz (2008), por sua vez, apontam que a exposição a conteúdos agressivos tem contribuído para reforçar os pensamentos e comportamentos agressivos das crianças.

Linder e Gentile (2009), afirmam que, com a disseminação de estudos sobre a violência midiática e sua relação com o comportamento das crianças, alguns pais se apoiam na classificação dos programas para escolher o que seus filhos podem assistir,

todavia, segundo os autores essa classificação leva em consideração apenas a violência física. Sendo assim, eles se propuseram a examinar a validade do atual sistema de avaliação de 76 programas de televisão indicados por 99 meninas de dez e onze anos de idade como sendo seus programas preferidos com o olhar sobre a violência verbal, indireta e física veiculada nesses programas. Os resultados indicaram que o sistema de classificação por faixa etária é falho, uma vez que houve mais agressão física nos programas infantis (em sua maioria, desenhos animados) do que nos programas de audiência geral.

Pereira Júnior (2008), Linder e Gentile (2009) e Belloni (2001) salientam que as crianças passam a admitir a violência, transmitida pela televisão, como normativa e aceitável, pois, como as informações são trazidas muito rapidamente, ficam apenas no plano superficial, das aparências, sem dar tempo ao telespectador de refletir sobre as situações; além disso, não só a agressão física deve ser levada em conta, mas também a agressão verbal e indireta, que, aliás, aparece em grande número nos programas televisivos.

Poderíamos pensar, por conseguinte, que as crianças não assistem a programas que possuam violência, porém, por meio dos estudos de Linder e Gentile (2009) e Ramírez (2007), pudemos constatar que os programas infantis têm mais atos violentos do que os programas adultos. Ou seja, as crianças estão muito expostas a esse tipo de influência, mesmo que só assistam a programas destinados a elas, já que, segundo Rosenkoetter, Rosenkoetter e Acock (2009), 70% dos programas produzidos para crianças possuem violência.

Chávez e Virrueta (2009) realizaram uma pesquisa quase experimental, com pré-teste e pós-teste, a fim de investigarem quais os efeitos que os desenhos com conteúdos violentos americanos e japoneses têm sobre as características agressivas da personalidade infantil. O estudo contou com um grupo-controle que foi exposto a um desenho cômico e dois grupos experimentais, nos quais as crianças participantes ficaram expostas a vários tipos de agressões propagadas no desenho americano e no japonês. Participaram desse estudo 40 crianças entre sete e dez anos de idade, dezesseis no grupo experimental 1, treze formaram o grupo experimental 2 e onze compuseram o grupo controle. O grupo experimental 1 assistiu o desenho americano “*Static Shock*”, o grupo experimental 2 assistiu o desenho japonês “*Shin Seiki Evangelion*” e o grupo controle assistiu a série cômica “*Alf*”. Para medir o pré-teste e o pós-teste foi realizado o Teste

dos Contos de Fadas. Os autores chegaram à conclusão de que esses desenhos (japoneses e americanos) têm o mesmo efeito em nível de agressividade nas crianças e, o tipo de violência apresentada com mais frequência nas crianças foi a do tipo A (formas não justificadas por causas externas, mas que pode ser atribuída a razões internas ou razões pessoais). No Grupo Controle não foi registrado aumento nos diferentes tipos de agressão e ainda foi verificado que a agressão de tipo A, que apareceu com mais frequência nos Grupos Experimentais diminuiu. Para os autores, é importante levar em conta, quando investigado sobre o efeito que a violência causa nas crianças, as diferenças individuais de cada um e o meio em que vivem.

Muitas vezes, é veiculado nos programas infantis que a melhor maneira de resolver um problema é pela violência, comportamento, ainda, que pode trazer certo status para o personagem que a pratica (ROSENKOETTER; ROSENKOETTER; ACOCK, 2009; LINDER; GENTILE, 2009; CAMINO et al., 1994; ERAUSQUIM; MATILLA; VÁSQUEZ, 1983).

Conforme Silva, Fonseca e Lourenço (2002), diversos estudos têm destacado três tipos de efeitos negativos, gerados pela exposição à violência televisiva: aqueles que incidem na utilização, por parte dos telespectadores, de atitudes favoráveis à agressão na resolução de conflitos; a dessensibilização, gerando a banalização da violência, já que as pessoas ficam menos sensíveis a ela; e a síndrome do mundo paranoide, pela qual a televisão pode alterar a percepção que se tem do mundo real. Por outro lado, esses mesmos autores apresentam alguns estudos que defendem que a violência na televisão pode ter um efeito positivo, como o de catarse, uma vez que pode propiciar de modo substitutivo o alívio de necessidades agressivas.

A importância da apresentação de modelos na aprendizagem de padrões de comportamentos tem sido evidenciada. Lisboa (2001) ao trazer pressupostos da Teoria da Aprendizagem Social, indica que a agressividade pode ser uma resposta aprendida, decorrente daqueles modelos influentes (como os parentais, por exemplo) que incentivam os comportamentos agressivos de seus filhos. A autora defende como sendo necessário que sejam apresentados novos modelos e exemplos, em que outros tipos de respostas mais adaptativas sejam utilizados, uma vez que o modelo transmitido à criança é essencial no desenvolvimento das habilidades de interação social, apesar de não ser o único aspecto interveniente.

Com base em diversas pesquisas, Biaggio (2007) destaca o papel da transmissão social da agressão mediante a apresentação de modelos, principalmente na sociedade tecnológica, em que os modelos são amplamente fornecidos pelos meios de comunicação de massa, com destaque à televisão. Os estudos descritos e citados pela autora demonstram que: a maioria dos desenhos animados apresentam episódios de violência, às vezes em maior frequência que os programas adultos; as crianças pequenas são as que mais passam seu tempo na frente da televisão; há evidências de que a exposição a modelos agressivos na televisão favorece manifestação de comportamentos dessa natureza pelas crianças telespectadoras. Em contrapartida, a autora destaca a existência de estudos mais atuais que negam a existência de uma relação direta entre os conteúdos televisivos e o comportamento das crianças, uma vez que não a consideram como um receptor passivo, mas como capaz de interpretação e avaliação do que se está sendo veiculado. Além disso, a televisão não deve ser considerada como um fenômeno isolado, uma vez que ela não somente influencia, mas também é influenciada pelos contextos sociais. Há possibilidades, ainda, da implantação de projetos que favoreçam uma leitura crítica da televisão, e que por meio dos quais, a televisão possa ter um papel educativo, como já tem ocorrido em algumas escolas brasileiras.

Nascimento Silva (2009) confirma esses dados ao revelar, em sua investigação sobre as concepções e percepções de crianças do Ensino Fundamental de uma escola pública, em relação às cenas de violência física a que assistiam na televisão, que a maioria das participantes reconhece e aproxima as cenas de violência presentes nos programas televisivos com aquelas que encontram nos diferentes espaços do cotidiano: escola, família e bairro onde residem. A autora verificou, ainda, que as crianças possuem autonomia no que diz respeito às escolhas daquilo que querem ver na televisão, estando, por conseguinte, expostas aos diferentes tipos de violência veiculados. Ao buscar entender a manifestação da violência no espaço escolar, a autora salienta que poderia afirmar que as crianças reproduzem as cenas a que assistem na televisão, tal como fazem as teorias da aprendizagem. No entanto, ela adverte que é necessário um olhar de caráter multidimensional, no qual a compreensão das relações dos conteúdos difundidos pela televisão e as condutas dos indivíduos deve contemplar os aspectos socioculturais, uma vez que as estruturas e sistemas dos quais as pessoas fazem parte colaboram na mediação e significação daquilo a que estão expostas – no caso a mídia televisiva.

A pesquisa de Baptistella (2001) comprova que a criança não é uma telespectadora passiva diante do que é veiculado na televisão. Seu estudo, embasado na teoria de Piaget, buscou compreender as representações de crianças sobre a função da televisão e em relação ao conteúdo de determinado comercial televisivo. Os resultados confirmaram o existente na literatura de que há uma evolução na compreensão das crianças, conforme o aumento da idade e do nível cognitivo. As crianças menores e em estágios anteriores de desenvolvimento cognitivo demonstram dificuldades em entender o que é transmitido na televisão, em reunir os elementos que compõem o enredo apresentado, fazer relações entre eles, recordando apenas pedaços daquilo que foi visto; além disso, não conseguem discriminar a mensagem central e destacá-la dos conteúdos periféricos, não assimilando de forma global a função da televisão e daquilo que veicula. Com a progressão da idade e do nível cognitivo, a compreensão da criança vai aumentando, no entanto, sem garantias de uma atitude crítica.

Vicentin (2009) cita a existência de diversos estudos que demonstraram que a exposição da criança a modelos agressivos na televisão produzia, por meio da imitação, uma elevação na frequência de comportamentos agressivos. No entanto, a mesma autora adverte que apesar da influência de modelos na manifestação de estilos agressivos pela criança, deve se considerar a maneira como ela organiza internamente as situações vivenciadas.

Como pudemos visualizar dentre as pesquisas sobre televisão e sua influência no comportamento humano é que há uma forte tendência em resultados que demonstram a imitação dos modelos violentos propagados nos programas infantis. Dentro de um enfoque piagetiano, entendemos que dos dois até os sete anos, a imitação representativa tem sua ampliação e generalização num molde mais espontâneo, assim como o egocentrismo, podendo ser muitas vezes inconsciente, ao passo que, a partir dos oito anos, a imitação se torna refletida e se reintegra à inteligência. Para Piaget (1945/1975) a imitação, no entanto, não constitui uma conduta autossuficiente, pois resulta de uma acomodação ao modelo proposto, conforme o esquema do próprio sujeito, o que resulta em uma acomodação imitativa, pela diferenciação em função de novos modelos, na qual a criança irá imitar o modelo, porque compreende seu significado e se interessa por isso, comparado com suas próprias atividades.

Na medida em que a criança se desenvolve socialmente e realiza trocas dessa natureza, a valorização e o prestígio da pessoa imitada adquirem preponderância. Do

ponto de vista das relações interpessoais, a imitação não é o motor, mas o veículo; o motor deve ser procurado nos tipos de relações que são estabelecidas entre a criança e o meio: de autoridade e coação, ou de cooperação e respeito mútuo.

Piaget (1945/1975) salienta que, nessa fase de dois a sete anos, em que há o predomínio da heteronomia, a criança imita, na maioria das vezes, por confundir os pontos de vista, ou as suas atividades com as de outrem, o que representa uma manifestação típica de seu egocentrismo. A criança imita de maneira inconsciente e sem a distinção daquilo que é proveniente dela ou do modelo, porque há uma confusão entre aquilo que é do eu e o que é do outro. Ela ignora o que copia, considerando como decorrente de si mesmo. Além disso, devido à sua capacidade perceptiva, suas imitações permanecem globais, sincréticas e com um caráter de passividade. A partir dos oito anos, período em que pode ser visualizado o prenúncio de uma semiautonomia e da cooperação nascente, a imitação ocorre em pormenores, acompanhada da análise e reconstituição inteligente do modelo. Do mesmo modo, ela se torna um fenômeno consciente e com a diferenciação do que é do sujeito e do que vem de fora. Há também a possibilidade de escolha do modelo que se tem interesse em imitar. Esses aspectos sinalizam para uma imitação refletida e que se submete à inteligência.

Fundamentados nas características da imitação, ao longo do desenvolvimento infantil, podemos indicar que os modelos veiculados pela televisão são suscetíveis de serem imitados pela criança e, dependendo das estruturas disponíveis por ela, reforçarão, ou não, tendências mais heterônomas ou autônomas. Não é possível garantir que esses modelos serão responsáveis pela construção de novas estruturas, mas, por outro lado, poderão servir de referências, principalmente nas crianças em que a heteronomia e o egocentrismo são predominantes. Enfatizamos, ainda, a influência que os modelos transmitidos pelos personagens preferidos das crianças, pelo valor e prestígio que possuem, podem exercer na manutenção daquelas condutas apresentadas por eles.

Como pudemos ver, essa temática abordada em nosso estudo é controversa e suscita muitas discussões e cabe aos educadores e pesquisadores da área da Psicologia do Desenvolvimento se aprofundarem nesses estudos.

3 MATERIAL E MÉTODOS

3.1 Pesquisa bibliográfica

Foi realizado um levantamento bibliográfico das principais produções da área da Psicologia e Educação, que abordam os conflitos interpessoais e que tem como sustentação teórica, principalmente, a perspectiva de Deluty, assim como estudos sobre o desenvolvimento sociomoral infantil e a mídia televisiva. A investigação foi feita no portal CAPES utilizando os seguintes critérios:

- Descritores: moral, resolução de conflitos, formação moral, Deluty, conflitos interpessoais, intervenção.

- Período: principalmente nos últimos dez anos

- Tipo de material: artigos, teses e dissertações.

3.2 Pesquisa de Campo

A pesquisa foi de delineamento quase experimental e de abordagem quali-quantitativa, com uma primeira fase exploratória e uma segunda fase com aplicação do procedimento quase experimental propriamente dito.

3.2.1 Local e Participantes

A pesquisa foi realizada em uma Unidade de Assistência Social, a crianças e jovens, de um município do interior paulista. A Unidade está localizada em um bairro periférico do município e atende, em média, 120 crianças e jovens, de seis a dezessete anos (que se encontram em situação de vulnerabilidade social), durante os períodos matutino e vespertino, oferecendo atividades nas áreas educativa, sociopolítica, lazer, saúde e esporte. O horário de funcionamento da Unidade é das 8h às 17h, em regime aberto e em horário oposto ao da escola que as crianças e jovens atendidos frequentam. A escolha pela referida Instituição se deu por conveniência, sobretudo, pela acessibilidade a mesma.

A investigação foi feita em duas fases, as quais serão descritas na sequência.

O número de participantes variou de acordo com a fase da pesquisa, assim sua caracterização será especificada nos próximos itens.

3.2.2 Primeira fase da pesquisa de campo

A primeira fase da pesquisa de campo, de caráter exploratório, foi realizada em agosto de 2013, e consistiu na investigação, mediante um questionário estruturado

(APÊNDICE A), que averiguou o desenho animado mais assistido pelas crianças participantes e seus hábitos televisivos.

Inicialmente, planejávamos aplicar o questionário apenas nas crianças que participariam da segunda fase da pesquisa (45 crianças de nove a doze anos de idade que frequentassem o período matutino), porém para verificar em qual faixa etária havia a maior preferência por assistir desenho animado, e assim poder definir qual seria a melhor idade das crianças que participariam da segunda fase da pesquisa, decidimos por aplicar o questionário em todas as crianças e jovens da Instituição dos dois períodos: matutino e vespertino.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram entregues a 120 crianças, porém a devolutiva foi de apenas 70 termos devidamente assinados. Sendo assim, participaram dessa fase da pesquisa 70 crianças e jovens, de seis a dezessete anos de idade, que frequentavam a Instituição nos períodos matutino e vespertino.

Com base nos dados colhidos, foram selecionados, dois episódios dos desenhos mais assistidos pelos participantes. Inicialmente havíamos planejado analisar dez episódios do desenho, porém devido à saturação dos comportamentos observados, reduzimos esse número. Em seguida, os mesmos foram analisados, utilizando-se a Técnica de Observação Sistemática, que é constituída pela observação, registro e mensuração de eventos, em consonância com procedimentos padronizados (VIANNA, 2007). A técnica de registro que utilizamos foi a de Registro de Eventos, a qual consiste na escolha dos comportamentos que serão observados, por meio de categorias, na definição desses comportamentos e na contagem da frequência das vezes em que os comportamentos escolhidos ocorrem (FAGUNDES, 1999).

Tendo em vista nosso objetivo de identificar e registrar a presença e a natureza dos estilos de resolução de conflitos nos episódios dos desenhos em estudo, a variedade e os tipos de comportamentos observados e registrados foram definidos segundo o apresentado por Deluty (1985), Leme (2004) e Vicentin (2009). Para o registro dos comportamentos, utilizamos um protocolo de observação elaborado com base nos estilos supracitados (APÊNDICE B).

3.2.3 Segunda fase da pesquisa de campo

3.2.3.1 Delineamento

A segunda fase, realizada no período de setembro a dezembro de 2013, consistiu no desenvolvimento de um estudo quase experimental, o qual possui as mesmas características da pesquisa experimental, ou seja, tem a intenção de testar relações de causa e efeito, a partir da coleta de evidências que demonstrem o efeito de uma variável sobre a outra (BREAKWELL et al., 2010). Nesse tipo de pesquisa existem as variáveis independentes, que são aquelas passíveis de manipulação por parte do pesquisador, e a variável dependente, que, conforme a variável independente, pode ou não ser predita, segundo Breakwell et al. (2010). Inicialmente planejávamos delinear nossa pesquisa como experimental, porém ao longo do estudo visualizamos o não controle total das variáveis – item fundamental na pesquisa experimental segundo Gil (2002) –, sobretudo, aquelas relativas à participação de todos os sujeitos nas diferentes etapas desta segunda fase, tal como será explicitado no item 4.2 Caracterização dos participantes da segunda fase. Por isso, decidiu-se por considerar o delineamento como quase experimental.

Em nosso estudo, tivemos como variáveis independentes o desenho animado, a idade e o gênero dos participantes e o Programa de Intervenção desenvolvido e, como variável dependente, os estilos de resolução de conflitos apresentados pelos participantes, na forma de juízos e ações.

O modelo utilizado foi o intersujeitos, uma vez que tivemos três grupos de participantes (Grupo Controle, Grupo Experimental 1 e Grupo Experimental 2) que receberam, separadamente, diferentes níveis das seguintes variáveis independentes: desenho animado e Programa de Intervenção. Esses grupos foram randomizados para que assim houvesse o menor número de diferenças entre eles.

Em relação aos níveis de variável independente, o Grupo Experimental 1 participou de uma sessão semanal de exposição de desenho animado, com um episódio cada, totalizando dez sessões, e o Grupo Experimental 2, de uma sessão semanal de exposição do desenho animado, com um episódio cada, seguida imediatamente de atividades relativas ao Programa de Intervenção, com 40 minutos de duração, somando dez sessões de exposição de desenho animado e doze sessões da respectiva intervenção. O Grupo Controle não participou das sessões de exposição do desenho animado, nem sequer do Programa de Intervenção.

Os três grupos participaram de pré e pós-teste, com a aplicação da Children's Action Tendency Scale - CATS, assim como das sessões de observações.

3.2.3.2 Grupo Controle (GC), Grupo Experimental 1 (GE1) e Grupo Experimental 2 (GE2)

Cada grupo de participantes (GC, GE1, GE2) foi composto por dez crianças de seis a onze anos de idade, dos dois gêneros, que frequentavam a Instituição no período vespertino, escolhidas de forma aleatória, dentre as 30 crianças que compuseram a amostra.

Assim como na primeira fase da pesquisa, na segunda etapa houve uma mudança no planejamento inicial com relação à amostra, pois, após a aplicação do questionário, na fase anterior, e a análise do mesmo, pudemos ver que a faixa etária na qual se concentrava a preferência por assistir desenhos animados era a de seis a onze anos de idade, justificativa pela qual escolhemos realizar a alteração, já que o planejado era uma amostra de crianças de nove a doze anos. O próximo passo foi verificar se haveria, na Instituição, crianças para comporem os três grupos da pesquisa. O que encontramos na Instituição foi que a maioria da faixa etária a ser pesquisada a frequentava no período vespertino e não tínhamos 45 crianças, justificativa pela qual reduzimos o número de participantes por grupo para dez ao invés de quinze, como havia sido planejado inicialmente.

Nessa fase da pesquisa de campo, a pesquisadora planejou estar presente na Unidade três vezes por semana, para que pudesse realizar concomitantemente as etapas descritas a seguir nos três grupos de estudo (GC, GE1 e GE2), para que assim o fator temporal influenciasse o mínimo possível nos resultados da pesquisa.

3.2.3.3 Instrumentos e procedimentos

3.2.3.3.1 Children's Action Tendency Scale-CATS

A CATS (DELUTY, 1981), é uma escala composta por diferentes conflitos interpessoais fictícios, a partir dos quais os respondentes devem indicar formas de resolvê-los, sendo possível avaliar as estratégias predominantemente utilizadas, as quais podem variar entre as seguintes: agressiva (AG), submissa (SU), assertiva (AS), assertiva-submissa (AS/SU), submissa-agressiva (SU/AG) e assertiva-agressiva (AS/AG). Essa escala foi elaborada por Robert Deluty em sua tese de doutorado em

1979. Nessa primeira versão, havia treze situações hipotéticas de conflitos, para as quais existiam alternativas correspondentes aos diferentes estilos, porém em 1981, Deluty refez a escala de forma abreviada, retirando algumas situações. Em 2004, Leme utilizou-se dessa escala para a realização de seu estudo e a adaptou para a forma de respostas abertas, visando impedir a possibilidade de induzir o participante à resposta. Em seu doutoramento, Vicentin (2009) identificou a existência dos estilos mistos de resolução (assertivo-submisso, submisso-agressivo e assertivo-agressivo), além dos puros (agressivo, submisso e assertivo) inicialmente observados e descritos por Deluty (1981, apud VICENTIN, 2009).

Em nosso estudo utilizamos a versão empregada por Vicentin (2009). Aplicamos a Children's Action Tendency Scale-CATS (DELUTY, 1981) (ANEXO A) nas crianças dos três grupos (GC, GE1 e GE2), como pré e pós-teste, a fim de verificar como as mesmas resolviam os conflitos hipotéticos e se haveria mudanças após todas as sessões de exposição aos diferentes episódios do desenho animado e do Programa de Intervenção.

A aplicação da CATS foi feita pela pesquisadora, na forma de entrevista semiestruturada e individual, com gravação de áudio.

3.2.3.3.2 Sessões de Observação

A técnica de observação utilizada em nosso estudo foi a semiestruturada (VIANNA, 2007), a qual foi guiada por um protocolo de observação previamente elaborado (APÊNDICE D). As sessões de observação foram realizadas como pré e pós-teste.

Essas sessões de observação foram feitas durante o momento de esporte das crianças, em ambiente natural externo, na instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida. No total, foram efetuadas dez sessões (cinco sessões no pré-teste e cinco no pós-teste) com duração de trinta minutos cada uma, as quais foram filmadas, com o objetivo de análise detalhada e sistemática de como as crianças reagem e quais estratégias utilizavam para resolver seus próprios conflitos. As crianças foram observadas e filmadas todas juntas e ao mesmo tempo, ou seja, em cada sessão de observação tínhamos crianças dos três grupos que compuseram a pesquisa.

3.2.3.3.3 Sessões de Exposição do Desenho

As sessões de exposição de desenhos ocorreram semanalmente e cada uma delas consistiu na exibição, às crianças participantes do GE1 e GE2, de um episódio do desenho selecionado na primeira fase da pesquisa, com a duração de, aproximadamente, trinta minutos em média cada uma. Tivemos um total de dez episódios exibidos, distribuídos em dez sessões para cada grupo participante (GE1 e GE2). O desenho selecionado foi o Ben 10 e os motivos da escolha serão detalhados mais adiante.

3.2.3.3.4 Programa de Intervenção

Fundamentado na afirmação de Puig (1988) de que é preciso atividades específicas para a Educação Moral, ou seja, atividades pensadas, elaboradas e aplicadas com o propósito de contribuir para uma formação moral, o Programa de Intervenção que foi desenvolvido no presente estudo teve como objetivo principal permitir aos telespectadores uma atitude crítica e uma compreensão e reflexão sobre o que assistem, permitindo, também, o favorecimento de formas mais assertivas de resoluções de conflitos interindividuais.

Consistiu em:

- Discussões sobre o conteúdo do desenho animado projetado a fim de permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram. Nessas discussões, procurou-se evidenciar os dilemas morais que compareciam a partir dos conflitos presentes nos episódios dos desenhos assistidos.

- Dinâmicas de grupo com o objetivo de permitir que as crianças percebessem a importância de um colaborar com o outro e do trabalho em grupo.

- Brincadeiras e jogos com a intenção de dar vez e voz às crianças para que as mesmas pudessem expor suas opiniões e trocar perspectivas.

- Jogos dramáticos a fim de incentivar as crianças a argumentarem a seu favor, porém também escutarem o que os outros tinham a dizer.

Com relação ao uso de conflitos presentes nos episódios, dos desenhos projetados, como meio para a discussão de questões e dilemas morais, procurou-se a partir disso colocar em debate conflitos que permeassem o dia-a-dia das crianças participantes. Com essa proposta, teve-se como objetivo favorecer a evolução das crianças em suas perspectivas morais, para que tivessem condições de pensar além de si próprias; para tal fez-se como necessário propiciar que percebessem os pontos de vista

diferentes, e até mesmo, opostos de cada situação, e fossem capazes de buscar soluções diferenciadas. “Um dilema moral é uma situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados” (DE VRIES; ZAN, 1998, p.179), em que não há uma resposta claramente correta para tal situação, não existe certo ou errado, e sua discussão favorece um avanço no desenvolvimento moral individual e um “crescimento na cultura moral da comunidade” (p.179).

O importante na análise das respostas das crianças em relação aos conflitos não é a ação que a criança decidirá que o personagem deve tomar, mas sim a forma de raciocínio para chegar a tal ação, além de emitir seu ponto de vista, a criança deve explicar porque chegou a essa opção. Os argumentos dados poderão provocar um desequilíbrio individual, ao se deparar com um conflito o indivíduo precisará reorganizar seu pensamento e equilibrar-se novamente, o que Piaget define como o processo de equilíbrio (VINHA, 2009)

Segundo De Vries e Zan (1998) existem dois tipos de dilemas: os hipotéticos e os reais, ambos são de grande utilidade, o hipotético permite um distanciamento emocional de quem julga, não oferecendo risco nenhum para quem expressa sua opinião, já os reais podem desencadear opiniões mais categóricas já que a resolução do dilema afeta a si e aos outros em redor.

Para as discussões dessa natureza, procurou-se empregar o seguinte roteiro proposto por Buxarrais (1997):

- apresentação do dilema, tendo-se como base as situações presentes nos episódios do desenho assistido;
- interpretação do dilema;
- reflexão individual, selecionando uma alternativa;
- discussão em pequenos grupos, com um porta-voz em cada grupo;
- exposição dos argumentos de cada grupo.

Ressalta-se, com base na autora, que a intenção não era chegar a uma conclusão, mas sim incentivar a reflexão.

No campo da moral, a cooperação é um fator importante para que o indivíduo chegue à autonomia, segundo Piaget (1932/1994). Para tanto, é preciso que essa cooperação seja exercida e praticada não somente entre crianças e adultos, mas também entre os pares, pois serão nas trocas que eles terão a possibilidade de ouvir e serem ouvidos. Nesse sentido, propusemos no desenvolvimento do Programa de Intervenção,

algumas atividades com dinâmicas de grupo que objetivaram a interação entre os pares de modo a incentivar nas crianças a troca de perspectivas, o reconhecimento da importância de cooperar, e o uso da criatividade para resolver problemas que envolviam o trabalho em grupo.

Não menos importante para a construção da autonomia moral e, conseqüentemente, para a adoção de tendências mais assertivas na forma de resolução de conflitos estão os jogos de regras, segundo Piaget (1932/1994) esses jogos possibilitam à criança momentos em que é preciso cooperar, superando, de algum modo, o egocentrismo. Os jogos geralmente são atividades prazerosas para as crianças nas quais é possível trabalhar sistematicamente em cima de um objetivo em especial.

Tognetta (2009) elaborou e adaptou diversos jogos e brincadeiras para trabalhar com a formação da personalidade ética das crianças por meio da afetividade. A autora afirma que para que uma criança ou adolescente respeite o outro é preciso que antes de qualquer coisa ela conheça seus sentimentos e aprenda a controlar suas emoções para, assim, conhecer e respeitar os sentimentos alheios.

Nesse programa optamos por diversas formas de representação como desenhar, escrever, falar e dramatizar e estas se basearam nos critérios indicados por Tognetta (2009) para que alguns jogos e brincadeiras fossem propostos para o grupo:

- Escolha por parte das próprias crianças.
- O objetivo não é criar oportunidades para expor os problemas pessoais das crianças para assim poder intervir, mas sim momentos para as crianças falarem de si, ou seja: se autoconhecerem.

Quanto às atividades de dramatização ou *role-playing* (no presente programa, em forma de júri simulado), também se teve como base os conflitos presentes nos episódios do desenho assistido. Segundo Buxarrais (1997), *role-playing* é dramatizar, por meio do diálogo, situações de conflito que permitem diferentes interpretações e soluções. Essa atividade teve o intuito de permitir o “se colocar no lugar do outro”, como uma “oportunidade para aprender a adotar outros pontos de vista e para demonstrá-los a propósito de conflitos morais relevantes em cada momento do desenvolvimento pessoal” (PUIG, 1988, p. 71).

As etapas descritas por Buxarrais (1997) para essa atividade são: criar um clima de confiança e participação de todos; preparar a dramatização, contextualizando o tema, o conflitos, a cena e os personagens; pedir voluntários para representar; dramatizar;

comentários e debates (qual era o problema, que sentimentos e atitudes entraram em jogo, quais as soluções propostas, quais parecem mais adequadas e quais aparecem menos adequadas).

De modo geral, o ambiente esteve adequado para uma discussão em grupo, onde todos puderam ouvir e serem ouvidos. O papel da pesquisadora foi o de estimular a participação de todos, questionar, contra argumentar e fazer com que a discussão não perdesse o foco, fazendo perguntas e jamais deixando claro sua própria opinião (a da pesquisadora), ou seja, apenas conduzindo a discussão.

Destaca-se, por fim, que após cada sessão de intervenção as informações coletadas e os aspectos observados foram discutidos e serviram de reflexão e guia para a elaboração das sessões seguintes. Não obstante o caráter processual do planejamento do Programa houve um planejamento inicial, e a intervenção foi continuamente guiada pelos objetivos que a fundamentaram, pelo referencial teórico adotado e pelas características dos diferentes desenhos que a compuseram, uma vez que as atividades foram pensadas e elaboradas seguindo a lógica do desenho, ou seja, de acordo com a temática proposta pelo próprio episódio assistido, conforme as possibilidades de discussão que cada episódio apresentava.

Para a visualização das atividades realizadas durante o Programa de Intervenção segue o Quadro 1:

Quadro 1 – Resumo das atividades desenvolvidas nas diferentes sessões de intervenção

Sessão	Episódio	Participantes	Objetivos	Atividades Propostas
I – 16/10/2013	<i>Ben 10 “Quanto mais as Coisas Mudam- Parte I”</i>	5	<ul style="list-style-type: none"> - Interação entre os pares de modo a incentivar nas crianças a troca de perspectivas, e o reconhecimento da importância de cooperar. - Permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram. - Propiciar, por representação gráfica, a elaboração de diferentes interpretações e soluções para o desenho assistido, de modo que fosse possível a expressão e discussão dos diversos pontos de vista sobre a situação apresentada no desenho e os desfechos criados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica do pirulito. - Discussão sobre o desenho assistido. - Desenho sobre um possível final para o episódio.
II- 18/10/2013	<i>Ben 10 “Quanto mais as Coisas Mudam- Parte II”</i>	8	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram. - Favorecer o tema integração 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o desenho assistido. - Elaboração de um anúncio de jornal.

			social, possibilitando o exercício da auto-percepção e da percepção do outro.	
III- 22/10/2013	<i>Ben 10 "Um Choque do Passado"</i>	7	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram. - Constatar o sentimento alheio buscando uma empatia com o estado psicológico do outro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o desenho assistido - Finalização da atividade anterior relativa à elaboração de um anúncio de jornal - Jogo Cara ou Coroa (jogo adaptado de Tognetta, 2009, p. 138).
IV- 25/10/2013	Não teve exposição de desenho nesta sessão.	10	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar momentos em que os participantes pudessem se expressar, demonstrando suas opiniões, diferenciando-as e considerando as dos demais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidade do jogo Cara ou Coroa. - Avaliação das atividades do dia.
V- 29/10/2013	<i>Ben 10 "Problema Helicoidal"</i>	9	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram. - Oportunizar momentos em que os participantes pudessem se expressar, demonstrando suas opiniões, diferenciando-as e considerando as dos demais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o desenho assistido. - Avaliação da atividade do dia.
VI- 01/11/2013	<i>Ben 10 "Tenho uma Proposta para Você"</i>	8	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram. - Facilitar a convivência da turma, demonstrando que é fundamental que todos se relacionem bem, e que cada um se sintam livre para expressar seus pensamentos e emoções, sendo respeitado. - Elaborar e refletir sobre regras de convivência, a partir da necessidade do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o desenho assistido. - Construção e discussão sobre o painel de regras.
VII- 05/11/2013	<i>Ben 10 "Foram Eles"</i>	6	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram. - Expressar como cada um se sente em cada situação de conflito, possibilitando situações de descentração, e de reconhecimento dos próprios sentimentos e dos de outrem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o desenho assistido. - Jogo de mímica inspirado em Tognetta (2009, p. 139).
VIII- 08/11/2013	<i>Ben 10 "Adeus, e Obrigado pelos Sorvetes"</i>	8	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram. - Oportunizar momentos em que a criança possa se expressar, demonstrando suas opiniões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre o desenho assistido. - Discussão sobre o jogo de mímica. - Avaliação das atividades do dia.

IX- 13/11/2013	<i>Ben 10 "Beco do Calor"</i>	6	- Permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram. - Aprender a adotar outros pontos de vista e demonstrá-los.	- Discussão sobre o desenho assistido. - Elaboração de um júri simulado (BACELLAR, 2009).
X- 14/11/2013	Não teve exposição de desenho nesta sessão.	10	- Aprender a adotar outros pontos de vista e demonstrá-los. - Oportunizar momentos em que a criança possa se expressar, demonstrando suas opiniões.	- Elaboração do júri simulado. - Confeção dos figurinos dos personagens. - Avaliação das atividades do dia.
XI- 19/11/2013	Não teve exposição de desenho nesta sessão.	10	- Aprender a adotar outros pontos de vista e demonstrá-los.	- Apresentação do júri simulado.
XII- 22/11/2013	<i>Ben 10 "Predadores e Presas- Parte I" e Ben 10 "Predadores e Presas- Parte II"</i>		- Permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram. - Oportunizar momentos em que a criança possa se expressar, demonstrando suas opiniões por meio oral e gráfico.	- Discussão sobre o desenho assistido. - Avaliação das atividades realizadas durante todo o programa e desenho dessa avaliação.

3.3 Aspectos éticos

O contato inicial foi estabelecido com a Secretaria de Assistência Social responsável pela Instituição na qual a pesquisa foi realizada, através de carta de autorização, apresentada ao Secretário Municipal. Em seguida, após a autorização formal, contactou-se o Coordenador de Unidade para a autorização do estudo.

Para iniciar a investigação, foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F) aos participantes e seus respectivos responsáveis legais, explicando-se como seria realizado o estudo. Com os Termos de Consentimento devidamente assinados, em mãos, foram definidos, juntamente com o Coordenador da Unidade, os dias e horários que poderiam ser dedicados à pesquisa.

O projeto referente a esta pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília, e só iniciou a coleta de dados após o parecer favorável (ANEXO B)

3.4 Forma de análise dos resultados

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

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.

Os questionários aplicados na primeira fase da pesquisa foram analisados com o intuito de identificar o desenho mais assistido pelas crianças, por meio da contagem de frequência.

Para análise do desenho selecionado foram realizados a observação, o registro e a mensuração de eventos, através da Técnica de Observação Sistemática (VIANNA, 2007), contando-se a frequência e porcentagem em que os diferentes estilos de resolução de conflitos compareceram (AG, SU, AS, AS/SU, SU/AG, AS/AG). Para a análise dos dados colhidos nas sessões de observações das crianças, em momentos de esporte, foi utilizado o mesmo procedimento. Ressalta-se, no entanto, que para a contagem da frequência e porcentagem, com as quais os diferentes estilos estiveram presentes, teve-se como base o número de conflitos em que cada criança esteve envolvida durante as observações.

Na análise das respostas relativas à Children's Action Tendency Scale – CATS (DELUTY, 1981), as categorias também foram identificadas com base nas tendências e/ou estilos de resolução de conflitos utilizados por Deluty (1981) e Vicentin (2009): Agressivo (AG), Submisso (SU), Assertivo (AS), Agressivo/Submisso (AG/SU), Agressivo/Assertivo (AG/AS) e Submisso/Assertivo (SU/AS). A verificação da pertinência das categorias foi realizada com o auxílio de uma juíza com conhecimento na área, sendo então calculado o Índice de Concordância, entre a juíza e a pesquisadora, sendo que o valor alcançado foi de 70%, o qual é considerado satisfatório na literatura (FAGUNDES, 1999). Em continuidade, foram verificadas a frequência e a porcentagem com que os diferentes estilos compareceram.

Como medida de tendência central dos valores obtidos nas sessões de observações e na CATS, foi calculada a mediana, com a finalidade de se identificar o ponto central da distribuição dos mesmos nos diferentes grupos (GC, GE1 e GE2). Para as comparações intragrupos, relativas aos resultados do pré e do pós-teste em cada

grupo, foi utilizado o *Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon* para dados pareados. Em relação às comparações entre os grupos (GC, GE1 e GE2) nos diferentes momentos (pré e pós), foi empregado o teste de *Kruskal-Wallis*. O valor de significância considerado em ambos os testes foi de $p=0,05$.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Resultados da primeira fase da pesquisa de campo

4.1.1 Análise do questionário

Durante as duas primeiras semanas do mês de Agosto de 2013, os termos de consentimento foram entregues a todas as crianças da Instituição, somando um total de 120 termos entregues. Como devolutiva, conseguimos obter 70 termos devidamente assinados pelos responsáveis.

Na semana seguinte do referido mês, foi aplicado o questionário nas 70 crianças participantes da primeira fase da pesquisa. Com as crianças de seis a onze anos a pesquisadora aplicou o questionário em forma de entrevista semiestruturada e individual, e com os adolescentes de onze a dezessete anos a pesquisadora entregou os questionários em sala de aula, na qual o preenchimento foi realizado pelos próprios adolescentes, acompanhados pela pesquisadora que esteve presente a fim de sanar possíveis dúvidas.

Com os dados tabulados nossa amostra total se consistiu da seguinte forma:

Tabela 1- Distribuição dos participantes da primeira fase da pesquisa conforme o sexo e a idade

Idade	Sexo do sujeito		Total
	Masculino	Feminino	
6 a 7	2	5	7
	2,9%	7,1%	10,0%
8 a 9	8	15	23
	11,4%	21,4%	32,9%
10 a 11	7	12	19
	10,0%	17,1%	27,1%
12 a 13	7	5	12
	10,0%	7,1%	17,1%
14 a 15	3	5	8
	4,3%	7,1%	11,4%
16 a 17	1	0	1
	1,4%	,0%	1,4%
Total	28	42	70
	40,0%	60,0%	100,0%

Como demonstrado na Tabela 1, a faixa etária que esteve presente em maior número em nosso estudo foi a de oito a onze anos de idade (60%), em seguida vieram os de doze a treze anos (17,1%) e de catorze a quinze anos (11,4%), depois os de seis a

sete anos (10%) e, por último, os jovens de dezesseis a dezessete anos (1,4%). O gênero que mais compareceu foi o feminino (60%), seguido do masculino (40%).

Quando interrogados sobre os hábitos em relação à televisão, 100% dos participantes afirmaram que possuíam televisão em casa, dentre os quais, 74,3% relataram ter de um a dois aparelhos, enquanto 18,5% possuíam de três a quatro e 7,2% tinham de cinco a seis. Verificamos que a maioria das crianças (82,9%) assiste à televisão todos os dias e em casa (94,3%), e o período da noite foi o que mais compareceu (60%), além disso, ainda relataram assistir com os pais e irmãos (78,5%). Esses dados obtidos se afirmam com a rotina dos participantes, uma vez que no período oposto ao que frequentam a Instituição, estão na escola, ou seja, resta o período da noite para se dedicar a assistir televisão, que normalmente é o momento em que outros membros da família também estão em casa.

Com os dados tabulados, pudemos ver que a preferência por assistir desenhos se concentrou na faixa etária dos seis aos onze anos de idade, o que nos permitiu a mudança da faixa etária inicialmente planejada no projeto de pesquisa, que era de nove a doze anos, uma vez que nessa idade a preferência por desenho diminui consideravelmente como demonstraremos adiante.

Após o planejamento da nossa amostra e o surgimento da dúvida com relação a qual faixa etária assistia desenho, decidimos inserir mais uma questão no questionário que não estava sendo contemplada: qual o programa que mais assistia na televisão em primeiro, segundo e terceiro lugar? Abaixo temos a tabela com os dados referentes a essa questão:

Tabela 2- Programa que mais assiste na televisão (primeiro lugar)

Programa	Frequência	%
Desenho	30	42,9%
Novela	25	35,7%
Filme	6	8,6%
Jornal	2	2,9%
Seriado	1	1,4%
Futebol	3	4,3%
Outros	3	4,3%
Total	70	100,0%

Como podemos visualizar na Tabela 2, os programas que mais compareceram como os mais assistidos foram o desenho (42,9%) e a novela (35,7%). Essa preferência se confirmou no segundo lugar (desenho=35,7% e novela=32,9%) e em terceiro lugar mudou um pouco, aparecendo o filme (34,3%) e o jornal (15,7%) Esses dados vêm afirmar a importância da nossa pesquisa, uma vez que o desenho animado foi o programa mais assistido pelos participantes.

Quando comparamos os programas mais assistidos conforme o sexo dos participantes, observamos que as diferenças podem ser consideradas significativas com base na aplicação do teste Qui-quadrado ($X^2= 26,083$; $p\leq 0,01$), assim como nos mostra a tabela a seguir:

Tabela 3 - Programa que mais assiste de acordo com o sexo

Programa	Sexo do sujeito		Total
	Masculino	Feminino	
Desenho	13	17	30
	18,6%	24,3%	42,9%
Novela	2	23	25
	2,9%	32,9%	35,7%
Filme	4	2	6
	5,7%	2,9%	8,6%
Jornal	2	0	2
	2,9%	,0%	2,9%
Seriado	1	0	1
	1,4%	,0%	1,4%
Futebol	3	0	3
	4,3%	,0%	4,3%
Outros	3	0	3
	4,3%	,0%	4,3%
Total	28	42	70
	40,0%	60,0%	100,0%

Como é destacado, o favoritismo por novelas foi predominantemente feminino na situação da nossa pesquisa, enquanto o desenho apareceu com mais homogeneidade.

Com relação à faixa etária, pudemos constatar que a predominância por assistir desenho se concentra nas idades de oito a onze anos e diminui consideravelmente na adolescência. Essas diferenças foram significativas na aplicação do teste Qui-quadrado ($X^2= 53,666$; $p=0,005$) como demonstrado abaixo:

Tabela 4 - Programa que mais assiste de acordo com a idade

Programa	Idade do sujeito						Total
	6 a 7	8 a 9	10 a 11	12 a 13	14 a 15	16 a 17	
Desenho	3	11	10	4	2	0	30
	4,3%	15,7%	14,3%	5,7%	2,9%	,0%	42,9%
Novela	4	9	6	1	5	0	25
	5,7%	12,9%	8,6%	1,4%	7,1%	,0%	35,7%
Filme	0	2	0	4	0	0	6
	,0%	2,9%	,0%	5,7%	,0%	,0%	8,6%
Jornal	0	0	0	1	1	0	2
	,0%	,0%	,0%	1,4%	1,4%	,0%	2,9%
Seriado	0	1	0	0	0	0	1
	,0%	1,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,4%
Futebol	0	0	1	1	0	1	3
	,0%	,0%	1,4%	1,4%	,0%	1,4%	4,3%
Outros	0	0	2	1	0	0	3
	,0%	,0%	2,9%	1,4%	,0%	,0%	4,3%
Total	7	23	19	12	8	1	70
	10,0%	32,9%	27,1%	17,1%	11,4%	1,4%	100,0%

Em seguida relataremos quais foram os desenhos escolhidos como o mais assistido.

Tabela 5 - Desenhos apontados como os mais assistidos

Desenho	Frequência	%
As Aventuras de TinTin	3	4,3%
As Meninas Super Poderosas	3	4,3%
Barbie	8	11,4%
Ben 10	8	11,4%
Bob Esponja	4	5,7%
Dora, Aventureira	3	4,3%
Não assiste desenho	4	5,7%
Os Sete Monstrinhos	3	4,3%
Os Simpsons	5	7,1%
Peixonauta	4	5,7%
Pica-Pau	3	4,3%
Tom e Jerry	3	4,3%
Uma Família da Pesada	3	4,3%
Total	70	100%

Como podemos visualizar na Tabela 5 os dois desenhos com mais frequência foram Barbie (11,4%) e Ben 10 (11,4%). Quando cruzamos os dados para verificar se

havia alguma diferença entre a preferência de meninos e meninas para esses desenhos, visualizamos que o desenho Barbie foi escolhido apenas por meninas e o desenho Ben 10 por cinco meninos e três meninas, o que nos fez escolher o Ben 10 para analisar, uma vez que ele é assistido pelos dois gêneros.

Quando interrogados se o desenho que mais assistiam era o seu preferido, 72,9% dos participantes afirmaram que sim. Quanto aos motivos para que esse desenho recebesse essa indicação, encontramos os seguintes resultados:

Tabela 6- Motivos pelos quais o desenho foi apontado como preferido

Motivos	Frequência	%
Porque é legal/engraçado	32	45,7%
Porque tem arte/brincadeiras/aventuras	12	17,1%
Porque tem poderes sobrenaturais	9	12,9%
Porque os personagens são bonitos/ambientes bonitos	4	5,7%
Porque os personagens ajudam as pessoas	2	2,9%
Porque me identifico com o desenho	1	1,4%
Porque os personagens são bonzinhos	1	1,4%
Porque assisto sempre	3	4,3%
Porque assisto com irmã (o)	1	1,4%
Não respondeu	5	7,1%
Total	70	100,0%

Por meio desses dados podemos afirmar que os principais motivos que levaram as crianças a escolher o desenho como preferido é que o mesmo é legal/engraçado (45,7%) ou porque tem arte/brincadeiras/aventuras (17,1%). Os poderes sobrenaturais dos personagens também foi um motivo que compareceu com considerável frequência (12,9%).

4.1.2 Análise do desenho

Para a escolha dos episódios a serem analisados, decidiu-se pela temporada que estava sendo transmitida na TV aberta no momento da pesquisa (outubro de 2013), a qual era Ben 10 *Omniverse*, e os episódios selecionados foram os dois primeiros da

temporada, o episódio 1 (BEN 10, 2012a) e o episódio 2 (BEN 10, 2012b), que na verdade eram sequenciais e, por serem extensos, foram divididos em primeira e segunda parte; a duração de cada episódio é de vinte e dois minutos.

Para a observação do desenho e das crianças definimos alguns tipos de comportamentos que nos permitiam caracterizar de acordo com os estilos citados.

Agressividade: agressão física (bater, empurrar), agressão verbal (xingar, ofender, tirar sarro)

Submissão: chorar, chamar uma autoridade para resolver a situação, sair da situação sem expor sua opinião.

Assertividade: tentar conversar sobre a situação, expor sua opinião.

Na Tabela 7 são apresentados os resultados da análise dos dois episódios, conforme a frequência com a qual compareceram os diferentes estilos de resolução de conflitos. Lembrando que a observação e o registro dos eventos foram realizados no desenho como um todo, sem especificações dos personagens.

Tabela 7 - Estilos que compareceram no desenho *Ben 10*

Estilos de Resolução de Conflitos	Frequência	Porcentagem
1- Agressivo	13	44,8 %
2- Submisso	6	20,6%
3- Assertivo	4	13,7%
4- Assertivo-Submisso	0	0%
5- Submisso-Agressivo	2	6,8%
6- Assertivo-Agressivo	4	13,7%
TOTAL	29	100%

Analisando a tabela acima podemos visualizar que a tendência que mais compareceu foi a dos estilos agressivos de resolução de conflitos, em treze situações (44,8%), seguida do estilo submisso, com seis ocorrências (20,6%). O estilo assertivo apareceu quatro vezes, os estilos mistos assertivo-agressivo e o submisso-agressivo ocorreram apenas em duas situações de conflito, ficando o assertivo-submisso com nenhuma ocorrência.

Com base nesses dados, constatamos que as tendências de estilos de resolução de conflitos predominantes foram a agressiva e a submissa, o que merece atenção, pois se as ações das personagens, que ou partem para a briga ou se submetem à uma relação coercitiva, de modo a fugir das situações sem resolvê-las, não forem discutidas com os

telespectadores corremos o risco de, talvez, essas crianças aceitarem isso como o correto e conceber que as principais formas de se resolver conflitos são as mais frequentes e explicitadas em seus desenhos preferidos.

4.2 Resultados da segunda fase da pesquisa de campo

4.2.1 Caracterização dos participantes

Dentre os 70 sujeitos que participaram da primeira fase da pesquisa, foram escolhidos de modo aleatório (por sorteio) 30 sujeitos, nascidos entre os anos de 2003 a 2007 e que frequentassem a instituição no período da tarde (pois foi o período que mais tinha crianças nessa faixa etária), sendo que desse total, 21 eram do sexo feminino e nove do sexo masculino.

A distribuição da amostra total dessa fase da pesquisa se deu da seguinte maneira:

Tabela 8- Distribuição do total de participantes da segunda fase da pesquisa conforme o sexo e a idade

Idade	Sexo do sujeito		Total
	Masculino	Feminino	
6 a 7	1	2	3
	3,3%	6,7%	10,0%
8 a 9	6	11	17
	20,0%	36,7%	56,7%
10 a 11	2	8	10
	6,7%	26,7%	33,3%
Total	9	21	30
	30,0%	70,0%	100,0%

Como podemos visualizar, nossa amostra total se concentrou em sua maior parte (56,7%) na faixa etária de oito a nove anos e foi predominantemente feminina (70%).

Para a composição dos grupos da pesquisa (GC, GE1, GE2) procedeu-se pela alocação aleatória dos trinta sujeitos, no entanto com o controle de variáveis, de modo que os grupos ficassem o mais homogêneo possível com relação ao gênero e à faixa etária. O procedimento para a distribuição dos sujeitos nos grupos foi o seguinte: definimos uma cor de papel para meninos e uma cor para as meninas, escrevemos o nome da cada participante no interior do mesmo e o fechamos, do lado externo

escrevemos o ano do nascimento do participante, em seguida distribuimos igualmente (de acordo com as possibilidades) para todos os grupos a quantidade de meninas e meninos e a faixa etária, sendo assim obtivemos as seguintes amostras:

Tabela 9- Distribuição dos participantes do Grupo Controle (GC) conforme o sexo e a idade

Idade	Sexo do sujeito		Total
	Masculino	Feminino	
8 a 9	2	4	6
	20,0%	40,0%	60,0%
10 a 11	1	3	4
	10,0%	30,0%	40,0%
Total	3	7	10
	30,0%	70,0%	100,0%

Tabela 10- Distribuição dos participantes do Grupo Experimental 1 (GE1) conforme o sexo e a idade

Idade	Sexo do sujeito		Total
	Masculino	Feminino	
6 a 7	0	1	1
	,0%	10,0%	10,0%
8 a 9	2	4	6
	20,0%	40,0%	60,0%
10 a 11	1	2	3
	10,0%	20,0%	30,0%
Total	3	7	10
	30,0%	70,0%	100,0%

Tabela 11- Distribuição dos participantes do Grupo Experimental 2 (GE2) conforme o sexo e a idade

Idade	Sexo do sujeito		Total
	Masculino	Feminino	
6 a 7	1	1	2
	10,0%	10,0%	20,0%
8 a 9	2	3	5
	20,0%	30,0%	50,0%
10 a 11	0	3	3
	,0%	30,0%	30,0%
Total	3	7	10
	30,0%	70,0%	100,0%

Como podemos visualizar os três grupos ficaram iguais com relação ao gênero (30% masculino e 70% feminino) e o mais próximo possível com relação à faixa etária.

No Quadro 2, apresentamos como se deu a participação de cada integrante dos diferentes grupos (GC, GE1, GE2) nas diferentes etapas da segunda fase da pesquisa. Percebe-se que não foi possível a participação de todos os sujeitos em todas as etapas, uma vez que a mesma dependia da presença da criança na Instituição de realização da pesquisa no momento em que a respectiva etapa ocorreu. Como o pós-teste foi realizado no fim do ano (período próximo às férias escolares), a presença das crianças na Instituição diminuiu consideravelmente, chegamos a ligar para que os pais e responsáveis as enviassem para a participação, mas, mesmo assim, algumas crianças não retornaram à Instituição, não sendo possível realizar o pós-teste com as mesmas.

Quadro 2- Participação dos sujeitos nas diferentes etapas da segunda fase da pesquisa

Iniciais	Grupo	Idade (no início da pesquisa)	Gênero	Aplicação da CATS		Sessões de OBSERVAÇÃO		Exposição do DESENHO no GE1 (total de 10 sessões)	INTERVENÇÃO no GE2 (total de 10 sessões)
				Pré: set. 2013 Pós: dez. 2013	Pré: set. 2013 Pós: nov./dez. 2013	out./nov 2013	out./nov 2013		
				PRÉ	PÓS	PRÉ (total de 5 sessões)	PÓS (5) (total de 5 sessões)	Números de sessões com participação	Números de sessões com participação
MAPS	GC	10	M	SIM	SIM	5	2	-	-
BHBC	GC	8	M	SIM	NÃO	0	0	-	-
MGGB	GC	10	F	SIM	NÃO	5	3	-	-
GNAG	GC	10	F	SIM	SIM	5	2	-	-
JMCT	GC	10	F	SIM	SIM	5	3	-	-
ADC	GC	9	F	SIM	NÃO	3	0	-	-
ASA	GC	9	F	SIM	SIM	4	2	-	-
DDV	GC	9	F	SIM	SIM	4	3	-	-
AJGR	GC	8	F	SIM	SIM	5	4	-	-
LAM	GC	8	M	SIM	NÃO	5	1	-	-
DMDJ	GE1	10	M	SIM	NÃO	2	0	5	-
LVSC	GE1	9	M	SIM	SIM	4	4	8	-
VHM	GE1	8	M	SIM	SIM	5	5	10	-
JGR	GE1	9	F	SIM	SIM	2	0	7	-
STAS	GE1	10	F	SIM	SIM	2	1	6	-
ACSR	GE1	10	F	SIM	SIM	4	2	10	-
SMOS	GE1	8	F	SIM	NÃO	1	0	6	-
CDS	GE1	8	F	SIM	SIM	3	5	10	-
RGGC	GE1	8	F	SIM	SIM	1	0	5	-
MVAL	GE1	7	F	SIM	SIM	3	2	7	-
VVG	GE2	9	M	SIM	SIM	5	4	-	12
KMB	GE2	9	M	SIM	SIM	3	1	-	8
CEDC	GE2	7	M	SIM	NÃO	2	0	-	6
KIM	GE2	11	F	SIM	SIM	5	2	-	11
LFSB	GE2	10	F	SIM	SIM	5	3	-	12
MEOC	GE2	10	F	SIM	SIM	4	2	-	9
DJM	GE2	9	F	SIM	SIM	5	3	-	11
NAL	GE2	9	F	SIM	SIM	2	2	-	9
MESO	GE2	9	F	SIM	SIM	3	5	-	10
TIM	GE2	7	F	SIM	SIM	5	4	-	11

Considerando que foram incluídos na avaliação dos resultados do pré e pós-teste somente aqueles que participaram das diferentes etapas da pesquisa, apresentamos na Tabela 12 a distribuição dos mesmos conforme o número total em cada grupo (GC, GE1, GE2), gênero e idade.

Tabela 12- Distribuição dos participantes conforme o número total em cada grupo da pesquisa

Grupo da Pesquisa	Idade do sujeito	Sexo do sujeito		Total
		Masculino	Feminino	
Grupo Controle	8 a 9	0	3	3
		,0%	100,0%	100,0%
	10 a 11	1	2	3
		33,3%	66,7%	100,0%
Total		1	5	6
		16,7%	83,3%	100,0%
Grupo Experimental 1	6 a 7	0	1	1
		,0%	100,0%	100,0%
	8 a 9	2	3	5
		40,0%	60,0%	100,0%
10 a 11	0	2	2	
	,0%	100,0%	100,0%	
Total		2	6	8
		25,0%	75,0%	100,0%
Grupo Experimental 2	6 a 7	0	1	1
		,0%	100,0%	100,0%
	8 a 9	2	3	5
		40,0%	60,0%	100,0%
10 a 11	0	3	3	
	,0%	100,0%	100,0%	
Total		2	7	9
		22,2%	77,8%	100,0%

Como visualizamos na tabela acima o Grupo Controle foi composto da seguinte maneira: 100% na faixa etária entre oito a nove anos foram do sexo feminino (três meninas), enquanto que na faixa etária de dez a onze anos compareceram um menino (33,3%) e duas meninas (66,7%), somando um total de um menino (16,7%) e cinco meninas (83,3%), ou seja, de seis participantes no GC.

No Grupo Experimental 1: apenas uma menina na faixa etária de seis a sete anos (100%), dois meninos (40%) e três meninas (60%) de oito a nove anos, e duas meninas (100%) de dez a onze anos, somando um total de dois meninos (25%) e seis meninas (75%), ou seja, oito participantes no GE1.

Formando o Grupo Experimental 2, tivemos uma menina de seis a sete anos (100%), dois meninos (40%) e três meninas (60%) na faixa etária de oito a nove anos e

três meninas (100%) de dez a onze anos, somando um total de dois meninos (22,2%) e sete meninas (77,8%), ou seja, de nove participantes no GE2.

4.2.1.1 Pré-Teste: a escala de resolução de conflitos

A aplicação da escala CATS, na forma de Pré-Teste, foi realizada nas duas semanas iniciais do mês de setembro de 2013 com as crianças participantes da segunda fase da pesquisa, antes de fazermos o sorteio dos grupos. A escala foi aplicada de forma individual, em uma sala na instituição e gravada em áudio. Após o término da aplicação, realizamos o sorteio dos Grupos Controle e Experimentais, de forma aleatória com o cuidado de deixá-los, intragrupo, o mais heterogêneo possível, e intergrupos o mais homogêneo possível em relação à idade e ao gênero, tal como já foi descrito.

Todas as crianças selecionadas para essa fase da pesquisa foram entrevistadas. As entrevistas foram transcritas e analisadas e chegamos aos resultados descritos na sequência.

Na Tabela 13 apresentamos as pontuações obtidas pelos participantes de cada grupo, em valores medianos, nos diferentes estilos de resolução de conflitos. Buscamos verificar, também, se as variações entre os grupos eram estatisticamente significantes.

Tabela 13 - Resultados em valores medianos dos estilos de resolução de conflitos nos diferentes grupos – (Pré- teste/CATS/Intergrupo)

Estilos de Resolução de Conflitos	Grupos	Mediana (Q ₁ – Q ₃) ¹	Média dos postos ²	H _{KW} ³ p ⁴	Comentário
Porcentagem AG	Grupo Controle (GC)	25 (15-65)	14.17	2,68 0,261	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	25 (12-40)	13.56		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	10 (05-30)	9.17		
Porcentagem SU	Grupo Controle (GC)	15 (0-22)	8.67	3,28 0,193	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	15 (02-45)	11.25		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	30 (15-45)	14.89		
Porcentagem AS	Grupo Controle (GC)	25 (07-35)	12.75	1,40 0,496	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	20 (02-27)	9.81		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	20 (15-30)	13.44		
Porcentagem AG/SU	Grupo Controle (GC)	05 (0-10)	7.0	5,10 0,075	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	10 (10-20)	13.44		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	10 (10-20)	14.06		
Porcentagem AG/AS	Grupo Controle (GC)	05 (0-10)	11.75	2,28 0,319	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	10 (0-17)	14.44		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0 (0-10)	10.00		

Porcentagem SU/AS	Grupo Controle (GC)	15	(0-27)	13.58	1,83	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	10	(10-17)	13.38	0,400	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-15)	9.72		
Porcentagem AG/SU/AS	Grupo Controle (GC)	0,0	(0-2)	13.42	2,83	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0,0	(0-0)	11.50	0,243	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0,0	(0-0)	11.50		

¹(Q1-Q3)= Intervalo interquartilico;

²Posto=Num conjunto de "n" dados observados, ordena-se em ordem crescente esses dados; em seguida atribui-se um número de ordem a cada dado observado. Denomina-se posto do dado a cada número de ordem atribuído. ;

³H_{KW} = valor da estatística de Kruskal-Wallis;

⁴p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira.

Conforme o demonstrado na Tabela 13, verifica-se que:

- no **Grupo Controle (GC)**, os maiores valores medianos foram nos estilos puros agressivo e assertivo (ambos com mediana = 25,00), em seguida no estilo puro submisso e no estilo misto submisso/assertivo (ambos com mediana = 15,00). Os próximos valores foram os apresentados nos estilos mistos agressivo/submisso e agressivo/assertivo (ambos com mediana= 5,00). O valor obtido na resposta do tipo misto agressivo/submisso/assertivo, com mediana zero, expressa que pelo menos 50% dos participantes do GC não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- no **Grupo Experimental 1 (GE1)**, o maior valor mediano foi no estilo puro agressivo (com mediana = 25,00), em seguida no estilo puro assertivo (com mediana = 20,00), logo depois no estilo submisso (com mediana = 15,00). Os próximos valores foram os apresentados nos estilos mistos agressivo/submisso, agressivo/assertivo e submisso/assertivo (com mediana= 10,00). O valor obtido na resposta do tipo misto agressivo/submisso/assertivo, com mediana zero, expressa que pelo menos 50% dos participantes do GE1 não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- no **Grupo Experimental 2 (GE2)**, o maior valor mediano foi no estilo puro submisso (com mediana = 30,00), seguido do estilo puro assertivo (com mediana = 20,00). Os próximos valores foram apresentados nos estilos agressivo e agressivo/submisso (ambos com mediana = 10,00). Os valores obtidos nas respostas dos tipos mistos agressivo/assertivo, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo, com mediana zero, expressam que pelo menos 50% dos participantes do GC não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

Os resultados apresentados demonstram que os maiores valores medianos, obtidos pelos diferentes grupos, foram nos estilos puros e que, apesar das variações entre os grupos, nesses mesmos estilos, essas não foram consideradas significantes por meio do teste de *Kruskal-Wallis*.

4.2.1.2 Pré-Teste: as sessões de observação

Após definidos os grupos da pesquisa, partimos para as observações. Uma pequena mudança foi realizada quanto às observações, no projeto inicial tínhamos pensado em sessões de observações imediatas após as sessões de desenho (GE1) e ao Programa de Intervenção (GE2), porém dentro da rotina da instituição não seria possível separar as crianças dos grupos da pesquisa para observá-las em momento de recreação livre. Assim seria necessário tirar as crianças específicas da sala para alguma atividade programada, o que poderia implicar em uma observação artificial, uma vez que a pesquisadora seria a responsável pela atividade, não tendo condições de se colocar como uma observadora neutra e, ainda, não seriam momentos de atividades rotineiras das crianças. Outro ponto que justificou nossa mudança foi o de potencializar o entendimento do efeito das variáveis manipuladas com o uso das observações como pré e pós-teste, evitando que as mesmas se diluíssem ao longo do desenvolvimento da intervenção. Sendo assim, decidimos por realizar cinco sessões de observação como pré-teste e cinco sessões como pós-teste. Devido à rotina da instituição, ficou estabelecido que essas observações fossem realizadas no momento das atividades de esporte, duas vezes por semana, durante 30 minutos, das quais todas as crianças dos três grupos participariam.

As sessões de observação relativas ao pré-teste iniciaram na terceira semana do mês de setembro de 2013 e foram finalizadas na segunda semana de outubro 2013. As crianças se sentiram bem à vontade com a presença da filmagem, às vezes se lembravam e perguntavam sobre ou acenavam para a câmera, mas em sua maior parte se relacionaram sem se preocupar com esse detalhe.

Na Tabela 14, apresentamos as pontuações obtidas pelos participantes de cada grupo, em valores medianos, nos diferentes estilos de resolução de conflitos. Buscamos verificar, também, se as variações entre os grupos eram estatisticamente significantes.

Tabela 14 - Resultados em valores medianos dos estilos de resolução de conflitos nos diferentes grupos – (Pré- teste/Observação/Intergrupo)

Estilos de Resolução de Conflitos	Grupos	Mediana	(Q ₁ – Q ₃) ¹	Média dos postos ²	H _{KW} ³ p ⁴	Comentário
Porcentagem AG	Grupo Controle (GC)	33	(0-58)	8.92	0,805	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	55	(0-81)	11.92	0,669	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	45	(9-62)	10.63		
Porcentagem SU	Grupo Controle (GC)	0	(0-8)	8.33	2,052	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	16	(0-54)	12.67	0,358	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	5	(0-15)	10.50		
Porcentagem AS	Grupo Controle (GC)	0	(0-74)	11.08	0,850	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-16)	8.92	0,654	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	4	(0-15)	11.25		
Porcentagem AG/SU	Grupo Controle (GC)	3	(0-33)	12.17	1,460	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-5)	8.67	0,482	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-11)	10.63		
Porcentagem AG/AS	Grupo Controle (GC)	3	(0-37)	9.83	2,922	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-21)	7.83	0,232	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	16	(10-33)	13.0		
Porcentagem SU/AS	Grupo Controle (GC)	0	(0-8)	9.58	1,247	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-8)	9.58	0,536	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-40)	11.88		
Porcentagem AG/SU/AS	Grupo Controle (GC)	0	(0-0)	10.50	0,000	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-0)	10.50	1,000	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-0)	10.50		

¹(Q1-Q3)= Intervalo interquartilico;

²Posto=Num conjunto de “n” dados observados, ordena-se em ordem crescente esses dados; em seguida atribui-se um número de ordem a cada dado observado. Denomina-se posto do dado a cada número de ordem atribuído. ;

³H_{KW} = valor da estatística de Kruskal-Wallis;

⁴p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira.

Conforme o demonstrado na Tabela 14, verifica-se que:

- no **Grupo Controle (GC)**, o maior valor mediano foi no estilo puro agressivo (com mediana = 33,00), em seguida nos estilos mistos agressivo/submisso e agressivo/assertivo (ambos com mediana = 3,00). O valor obtido na resposta do tipo submisso, assertivo, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo, com mediana zero, expressa que pelo menos 50% dos participantes do GC não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- no **Grupo Experimental 1 (GE1)**, o maior valor mediano foi no estilo puro agressivo (com mediana = 55,00) seguido do estilo puro submisso (com mediana = 16,00). Os próximos valores foram encontrados nos estilos assertivo,

agressivo/submisso, agressivo/assertivo, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo (todos com mediana = 0,00) mostrando que, pelo menos 50% dos participantes do GE1 não demonstraram essas tendências na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- no **Grupo Experimental 2 (GE2)**, o maior valor mediano encontrado foi no estilo puro agressivo (com mediana = 45,00), em seguida no estilo misto agressivo/assertivo (com mediana = 16,00). Os próximos valores foram apresentados nos estilos puros submisso (com mediana = 5,00) e assertivo (mediana = 4,00). Os valores obtidos nas respostas dos tipos mistos agressivo/submisso, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo, com mediana zero, expressam que pelo menos 50% dos participantes do GC não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

Os resultados apresentados demonstram que os maiores valores medianos, obtidos pelos diferentes grupos, foram no estilo puro agressivo e que, apesar das variações entre os grupos, nesse mesmo estilo, essas não foram consideradas significantes por meio do teste de *Kruskal-Wallis*.

4.3 As sessões de exposição aos desenhos no GE1

As sessões de exposição aos desenhos no Grupo Experimental 1 foram realizadas em uma sala da Unidade, iniciaram na segunda quinzena do mês de outubro (semana seguinte ao término das observações do pré-teste), terminando no fim do mês de novembro, o desenho animado foi projetado na parede com uso de um notebook e projetor, e durou em média quinze minutos. As crianças se acomodaram em cadeiras e no chão, sentadas ou deitadas. No total foram realizadas dez sessões, com frequência de duas vezes por semana.

Foram exibidos todos os episódios da temporada (*Ben 10 Omniverse*), a qual, na época, estava sendo transmitida na TV aberta, são eles:

- Episódio 1: *Quanto mais as Coisas Mudam Parte I* (BEN 10 OMNIVERSE, 2012a)

Sinopse: Agora sozinho, Ben propõe a ser um super-herói solo, mas Max, seu avô, o frustra ao fazer o experiente Rook ser seu novo companheiro nas batalhas contra o mal. Paralelamente a isto, um caçador de recompensas e seu mascote querem capturar Ben, e uma máfia está ameaçando explodir o comércio de Bellwood.

- Episódio 2: *Quanto mais as Coisas Mudam Parte II* (BEN 10 OMNIVERSE, 2012b)

Sinopse: Ben e Rook investigam a Cidade de Baixo para descobrir mais sobre a máfia dos protetores de loja, e fazem revelações surpreendentes. Paralelamente a isto, Khyber e seu mascote continuam seu plano de capturar Ben.

- Episódio 3: *Um Choque do Passado* (BEN 10 OMNIVERSE, 2012c)

Sinopse: Ben e Rook descobrem que os Nosedeenianos retornaram, mas desta vez eles podem não ser os vilões da história.

- Episódio 4: *Problema Helicoidal* (BEN 10 OMNIVERSE, 2012d)

Sinopse: No presente, Khyber invade a Base dos Encanadores em busca dos segredos de Ben. No passado, Malware ataca Galvan Prime em busca da Hélice de DNA, e só Ben pode detê-lo.

- Episódio 5: *Tenho uma Proposta para Você* (BEN 10 OMNIVERSE, 2012e)

Sinopse: Ben e Pax querem libertar uma criatura que está em cativeiro servindo de fonte para um produto de um Professor Blarney T. Hokestar, mas não sabem que em contato com a atmosfera da terra ela pode se tornar extremamente destrutiva.

- Episódio 6: *Foram Eles* (BEN 10 OMNIVERSE, 2012f)

Sinopse: Ben desconfia que Dr. Animal esteja por trás dos ataques do Mascote de Khyber. Depois, ele e Rook descobrem que o vilão fugiu da cadeia dos Encanadores e está planejando usar formigas gigantes para dominar o mundo.

- Episódio 7: *Adeus, e Obrigado pelos Sorvetes* (BEN 10 OMNIVERSE, 2012g)

Sinopse: Argit, os Inkursianos e os Irmãos Vreedle estão lutando pela posse do Aniquilargue, um dispositivo que pode destruir o Universo.

- Episódio 8: *Beco do Calor* (BEN 10 OMNIVERSE, 2012h)

Sinopse: Ben e Rook se deparam com os Kraahos, alienígenas que gostam do calor, e que podem destruir Bellwood para tê-lo. No entanto, uma Kraaho híbrida chamada Ester pode ajudar os heróis.

- Episódio 9: *Predadores e Presas Parte I* (BEN 10 OMNIVERSE, 2012i)

Sinopse: No passado, Malware consegue a assinatura do Omnitrix e o entrega para Dr. Psychobos. No presente, Ben e Rook discutem e tomam rumos separados, dando a Khyber a oportunidade de capturar o portador do Omnitrix.

- Episódio 10: *Predadores e Presas Parte II* (BEN 10 OMNIVERSE, 2012j)

Sinopse: Enquanto fica preso e mantido prisioneiro na nave de Khyber, Ben descobre detalhes chocantes sobre a criação do Nemetrix, e também sobre a ligação de Khyber, Malware e Dr. Psychobos.

4.4 O Programa de Intervenção

Na semana seguinte ao término das observações do pré-teste, foi iniciado o Programa de Intervenção com os participantes, com duração de cada encontro de, em média, 40 minutos. Esse Programa foi iniciado na segunda quinzena do mês de outubro e findado ao término do mês de novembro, com sessões duas vezes por semana. Todas as sessões foram realizadas em uma sala na Instituição disponível para esse fim, na mesma tínhamos dez jogos de mesas e cadeiras, além de uma mesa baixa grande na qual ficavam dispostos os materiais a serem utilizados durante o Programa.

A maior parte das sessões desse programa iniciou com a exposição do episódio do desenho selecionado (o mesmo e na sequência daqueles projetados ao GE1) e, em seguida, partíamos para as discussões e atividades (apenas em duas sessões o desenho não foi projetado). As questões que iniciaram as discussões foram pensadas com base nos estudos realizados por Tardelli (2010) que utilizou filmes e desenhos animados para trabalhar com diversos tipos de conflitos, afetividade e sentimentos entre as crianças.

Ao final de todas as atividades fizemos uma avaliação na qual foram colocadas as seguintes questões: o que vocês mais gostaram no encontro de hoje, o que não gostaram e quais as sugestões para o próximo encontro. A lógica das atividades propostas no Programa seguiu conforme o episódio assistido, em cima de cada episódio as atividades eram pensadas e elaboradas.

A seguir são apresentados os relatos de cada sessão, os quais foram narrados em primeira pessoa, pois foram feitos com base no diário de bordo da pesquisadora.

SESSÃO DE INTERVENÇÃO I

Data: 16/10/2013

Número de crianças participantes: 5

Episódio: *Ben 10 "Quanto mais as Coisas Mudam- Parte I"*

Atividades

1- Dinâmica do pirulito.

Objetivo: interação entre os pares de modo a incentivar nas crianças a troca de perspectivas, o reconhecimento da importância de cooperar.

Desenvolvimento: todos em círculo, de pé. É dado um pirulito para cada participante, e os seguintes comandos: todos devem segurar o pirulito com a mão direita, com o braço estendido. Não pode ser dobrado, apenas levado para a direita ou esquerda, mas sem dobrá-lo. A mão esquerda fica livre, para trás e não poderá ser usada. Primeiro solicita-se que desembrulhem o pirulito, já na posição correta (braço estendido, segurando o pirulito e de pé, em círculo). Quando a maioria conseguir (se estiver demorando demais deixe que abram usando a mão esquerda) é dada a seguinte orientação: sem sair do lugar em que estão, mão esquerda atrás, direita segurando o pirulito e braço esticado sem poder dobrá-lo, todos devem chupar o pirulito! Aguardar até que alguém tenha a iniciativa de imaginar como executar esta tarefa, que só há uma solução: oferecer o pirulito para a pessoa ao lado. Assim, automaticamente, os demais irão oferecer e todos poderão chupar o pirulito. Encerra-se a dinâmica, cada um pode sentar e continuar chupando, se quiser o pirulito que lhe foi oferecido.

2- Discussão sobre o desenho assistido.

Objetivo: permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram.

3- Desenho sobre um possível final para o episódio.

Objetivo: propiciar, por representação gráfica, a elaboração de diferentes interpretações e soluções para o desenho assistido, de modo que fosse possível a expressão e discussão dos diversos pontos de vista sobre a situação apresentada no desenho e os desfechos criados.

RELATO GERAL DA SESSÃO

Questões colocadas pela pesquisadora, após a projeção do desenho:

- Quais sentimentos o desenho despertou?
- Quais foram as cenas mais significativas?
- Como vocês acham que Ben se sentiu ao receber um aliado?
- Será que Ben teria sobrevivido se não tivesse recebido ajuda? Por quê?
- O que vocês acham que vai acontecer no final?

Com essas questões buscou-se conhecer a percepção das crianças sobre o episódio assistido e iniciar uma reflexão sobre a importância do outro na vida de cada um, da cooperação entre pares.

Durante a exibição do episódio as crianças prestaram atenção. Nas discussões o que mais chamou a atenção das crianças foi a briga do Ben com os alienígenas e despertou sentimentos de ódio e raiva pela ação demonstrada no desenho. As crianças

que mais se expressaram foram: KIM (11), VVG (9) e TIM (7), comentando sobre suas preferências e empolgados com a aventura transmitida no episódio.

Na dinâmica do pirulito eles conseguiram descascar sozinhos, chegaram a levantar a hipótese de um colocar na boca do outro, mas não chegaram a executar, após diversas tentativas DJM (9) e TIM (7) quebraram as regras e chuparam seu pirulito sem se preocupar, o que fez com que os outros participantes reclamassem sobre a desobediência das regras. Quando questionados sobre a relação entre o desenho e a dinâmica levantaram a questão da luta, pois eles lutaram para conseguir chupar o pirulito e Ben lutou para vencer os alienígenas. Questionei sobre a ajuda do novo parceiro, se Ben teria conseguido sobreviver e eles responderam que não, que a ajuda foi importante.

No momento da atividade em grupo pedi que fizessem um trio e uma dupla e que criassem e desenhassem um possível final para o episódio. No trio conversaram sobre o que desenhariam e cada um fez o que “sabia”: um desenhou a árvore, outro desenhou o personagem, o outro escreveu, discutiram sobre o que desenhar, como pintar e o que escrever, pude perceber uma cooperação entre eles. A dupla não fez nada, não entraram em um acordo, TIM (7) começou a desenhar sozinha e DJM (9) não participou em momento algum, pude perceber que DJM (9) não tinha muita afinidade com TIM (7) por isso não quis realizar a atividade com a amiga. Nesse dia não tivemos tempo para fazer a avaliação do dia.

SESSÃO DE INTERVENÇÃO II

Data: 18/10/2013

Número de crianças participantes: 8

Episódio: *Ben 10 “Quanto mais as Coisas Mudam- Parte II”*

Atividades

4- Discussão sobre o desenho assistido.

Objetivo: permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram.

5- Elaboração de um anúncio de jornal.

Objetivo: Favorecer o tema integração social, possibilitando o exercício da auto-percepção e da percepção do outro.

Desenvolvimento: consiste em pedir que os participantes redijam um anúncio classificado procurando um AMIGO. Deverão colocar as características essenciais, em

sua opinião, que o amigo deverá ter. Após a apresentação dos anúncios, pode-se pedir a seguinte análise “Qual critério de valores você utilizou para fazer o anúncio?” (TARDELLI, 2010, p. 72).

RELATO GERAL DA SESSÃO

Questões colocadas pela pesquisadora, após a projeção do desenho:

- O que mais chamou a atenção no episódio?
- Quais foram as cenas mais significativas?
- O que vocês sentiram ao assistir?
- O final que vocês propuseram foi o que aconteceu?
- Quem será que é o inimigo de Ben?
- O que esse inimigo quer de verdade?
- De que forma Ben resolve as situações?
- Como os demais personagens resolvem as situações?
- Na vida real podem acontecer situações parecidas com as do desenho?
- Como Rook conseguiu conquistar a amizade de Ben?
- Vocês acham que foi a melhor maneira?
- O que mais Rook poderia ter feito?
- O que uma pessoa precisa fazer, ser ou ter para ser seu amigo?
- Com qual personagem você mais se parece?

Durante a exibição do episódio as crianças prestaram atenção. Após a sessão de desenho fizemos a discussão com as questões propostas, na qual a cena mais significativa para as crianças foi a luta do Ben com os vilões. Os sentimentos despertados foram: emoção pela aventura e ação.

O final proposto pelo trio na sessão anterior foi o que aconteceu: Ben e Rook ficaram amigos.

Quando questionados sobre o real inimigo de Ben, algumas crianças propuseram que seria o próprio Rook, outras discordaram e argumentaram sobre suas opiniões. Ao serem questionados sobre como Ben resolve as situações, NAL (9) disse: “*Primeiro ele tenta conversar, mas como não resolve, ele parte pra briga*” e afirmaram que na vida real podem acontecer situações parecidas, como a briga, por exemplo.

Quando perguntei como Rook conseguiu conquistar a amizade de Ben, algumas crianças responderam que foi por meio da batata frita e outros afirmaram que foi com a ajuda na luta.

Na atividade de fazer um anúncio CEDC (7), DJM (9) e TIM (7) tiveram muita dificuldade em relação à escrita, mas com exceção de DJM (9), os outros conseguiram expor suas opiniões e elencar qualidades necessárias para um amigo ter, essas serão descritas mais abaixo. MEOC (10) não participou das atividades e pediu para sair da sala, o que lhe foi permitido, uma vez que o objetivo não era forçá-los a fazer a atividade.

Não conseguimos finalizar a atividade devido ao tempo, por isso retomamos na sessão seguinte. Nesse dia não foi possível fazer a avaliação do dia, também devido ao tempo.

SESSÃO DE INTERVENÇÃO III

Data: 22/10/2013

Número de crianças participantes: 7

Episódio: *Ben 10 "Um Choque do Passado"*

Atividades

6- Discussão sobre o desenho assistido.

Objetivo: permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram.

7- Finalização da atividade anterior relativa à elaboração de um anúncio de jornal.

8- Jogo Cara ou Coroa (jogo adaptado de Tognetta (2009, p. 138)

Objetivo: Constatar o sentimento alheio buscando uma empatia com o estado psicológico do outro.

Desenvolvimento: Materiais- Um dado, uma moeda, um tabuleiro e fichas contendo algumas situações-problema, como “Tatiana empurra Clara para fora da fila. Clara então...”, “Fabrício é xingado por um colega de sala. Fabrício então...”, “Sabrina diz que não quer mais ser amiga de Lívia, pois ela é muito chata. Lívia então...”.

Cada participante joga o dado. A ordem de quem realizará as tarefas será dada pelo dado: quem tirar o maior número é o primeiro a jogar e assim sucessivamente. Então, na sua vez, cada participante joga novamente o dado. O número que ele indicar será o número do dilema que deverá ser resolvido. Então o jogador da vez lê o dilema e depois joga a moeda se cair Cara a criança deverá responder o que o personagem deve fazer e por que, se cair Coroa a criança deve responder como o personagem se sentiria e por que, se o dilema for respondido andam-se as casas no tabuleiro de acordo com o número do dado, se não quiser responder passa a vez para o colega ao lado e não joga.

- Avaliação das atividades do dia.

Objetivo: oportunizar às crianças uma interação com o outro e com a pesquisadora e a coordenação de diferentes pontos de vista.

RELATO GERAL DA SESSÃO

Questões colocadas pela pesquisadora, após a projeção do desenho:

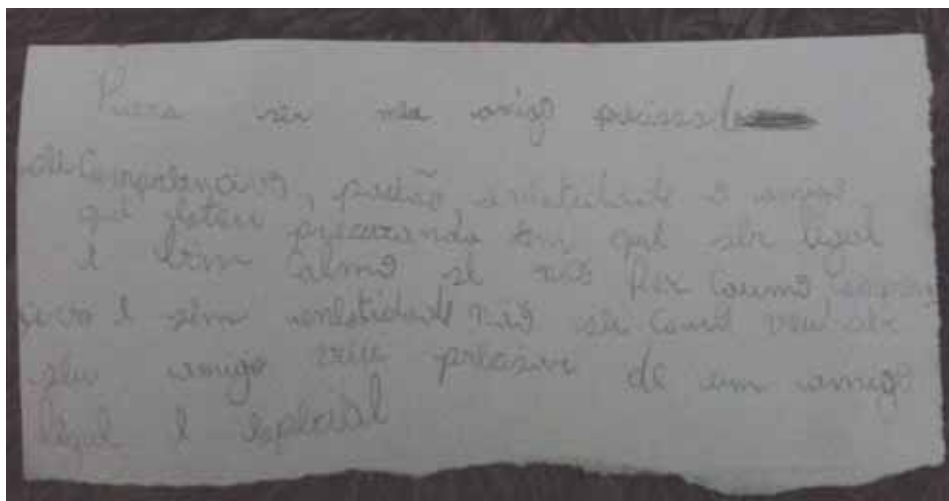
- Quais cenas foram mais significativas?
- Quais sentimentos o episódio despertou?
- Com qual personagem você acha que se parece mais?
- Qual dos personagens você queria para seu amigo?

As crianças não estavam muito animadas, foi difícil terminar a atividade anterior (elaboração de um anúncio de jornal), mas conseguimos elencar as qualidades que cada um, em discussão com o grupo, julgou ser importante para ser seu amigo. Ser educado, respeitar, ser rico, carinhoso, ter compaixão, ser bondoso, ter brinquedo, ter carro, ser bonito, ser humilde, feliz, sincero e legal.

Questionei sobre o significado de cada uma das qualidades e ainda perguntei se para ter um amigo com essas qualidades seria preciso tê-las também; algumas crianças afirmaram que sim e outras não.

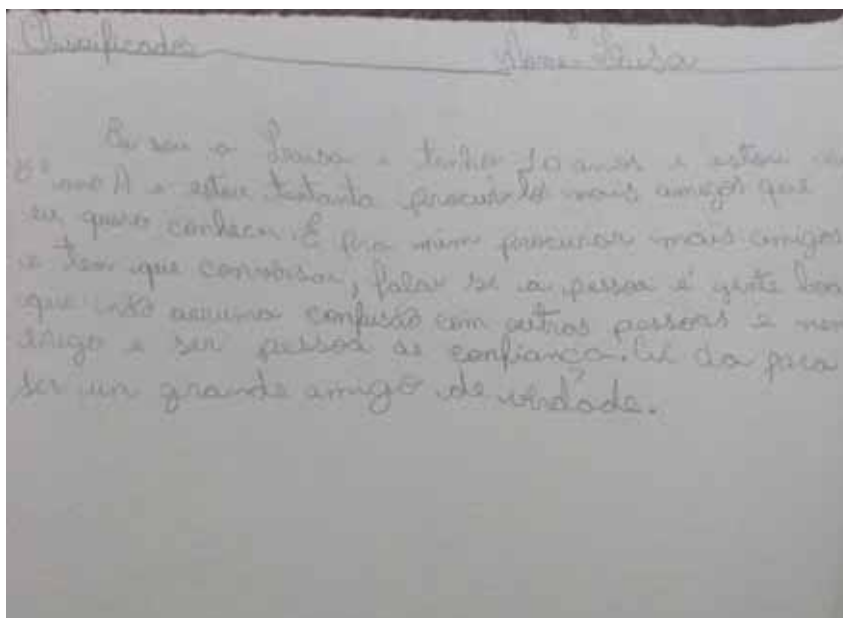
Segue abaixo os anúncios propostos por algumas crianças:

Figura 1- Anúncio elaborado por VVG (9)



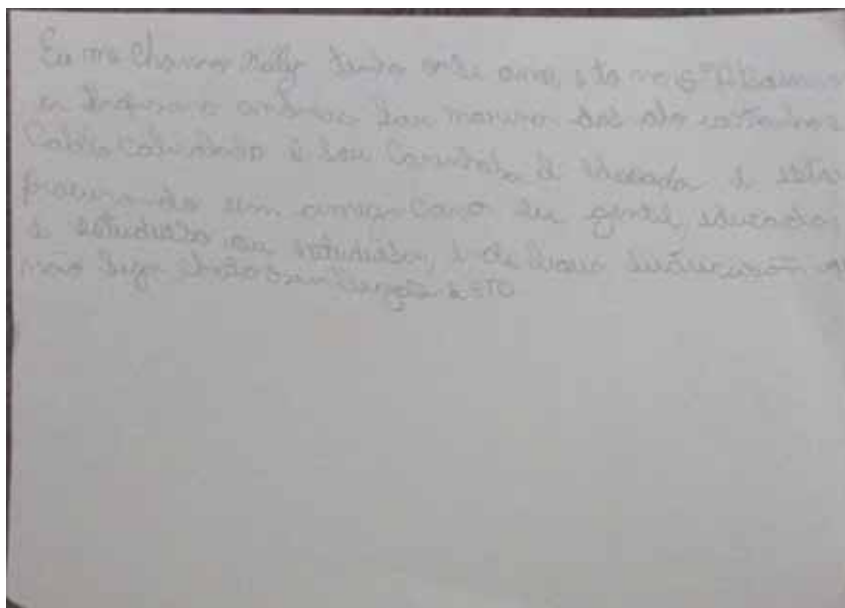
Legenda: Para ser meu amigo precisa ser compreensivo... o amigo que estou procurando tem que ser legal e bem calmo se não for calmo, compreensivo e sem honestidade não sei como vai ser, seu amigo vai precisar de um amigo legal e especial.

Figura 2- Anúncio elaborado por LFSB (10)



Legenda: Eu sou a Laisa e tenho 10 anos e estou no 5º ano A e estou tentando procurar mais amigos que eu quero conhecer. E pra mim procurar mais amigos e tem que conversar, falar se a pessoa é gente boa, que não arruma confusão com outras pessoas e nem brigo e ser pessoa de confiança. Aí dá pra ser um grande amigo de verdade.

Figura 3- Anúncio elaborado por KIM (11)



Legenda: Eu me chamo Kelly tenho onze anos e to no 5 A com a professora Andreia. Sou morena dos olho castanho e cabelo cacheado e sou carinhosa e educada e estou procurando um amigo como a gente, educada e estudiosa, e de boa educação que não seja chato sim legal e etc.

No jogo Cara ou Coroa as crianças se animaram e participaram colocando suas opiniões. No momento de decidir quem começava, eles mesmos decidiram entre eles tirando “jôquei pô”. KIM (11) disse que não daria certo, mas VVG (9) e MEOC (10) afirmaram que sim e resolveram quem começaria.

Durante o jogo apenas MESO (9) não quis responder as perguntas do jogo, as crianças participaram interessadas nessa atividade. Na avaliação final pediram mais jogos.

SESSÃO DE INTERVENÇÃO IV

Data: 25/10/2013

Número de crianças participantes: 10

Episódio: Não teve

Atividades

9- Continuidade do jogo Cara ou Coroa.

10- Avaliação das atividades do dia.

Objetivo: Oportunizar momentos em que os participantes pudessem se expressar, demonstrando suas opiniões, diferenciando-as e considerando as dos demais.

RELATO GERAL DA SESSÃO

Nesse dia estava acontecendo na Instituição o “Dia da Pizza”, o que fez atrasar o início das atividades programadas para o encontro, sendo assim, a exibição do desenho foi suprimida e continuamos o jogo iniciado na sessão anterior (Cara ou Coroa). Eles estavam muito agitados e não prestavam atenção, deram pouca importância à atividade proposta. Não tivemos tempo para fazer a avaliação do dia.

SESSÃO DE INTERVENÇÃO V

Data: 29/10/2013

Número de crianças participantes: 9

Episódio: *Ben 10 “Problema Helicoidal”*

Atividades

11- Discussão sobre o desenho assistido.

Objetivo: permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram.

12- Avaliação da atividade do dia.

Objetivo: Oportunizar momentos em que a criança possa se expressar, demonstrando suas opiniões, diferenciando-as e considerando as dos demais.

RELATO

Após a sessão de desenho fizemos a discussão sobre o episódio levantando as seguintes questões:

- Qual cena mais gostaram?
- Quais sentimentos o desenho despertou?
- Com qual personagem você se parece? Por quê?
- Qual personagem você gostaria de ser?
- Quais conflitos apareceram no episódio?
- Quais as soluções possíveis?

Nesse encontro as crianças falavam todas ao mesmo tempo, xingavam umas às outras e eu quase não consegui falar com eles, tive que pedir que colaborassem para que fosse possível continuar a atividade pois da forma como estava isso não seria possível. Os conflitos que apareceram foram resolvidos, em sua maior parte, de forma agressiva.

Na avaliação final falaram que não gostaram da forma como eles me trataram e propuseram games para o próximo encontro.

SESSÃO DE INTERVENÇÃO VI

Data: 01/11/2013

Número de crianças participantes: 8

Episódio: *Ben 10 “Tenho uma Proposta para Você”*

Atividades

13- Discussão sobre o desenho assistido.

Objetivo: permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram.

14- Construção e discussão sobre o painel de regras.

Objetivo: facilitar a convivência da turma, demonstrando que é fundamental que todos se relacionem bem, e que cada um se sinta livre para expressar seus pensamentos e emoções sendo respeitado.

- Elaborar e refletir sobre regras de convivência, a partir da necessidade do grupo.

Desenvolvimento: em grupos construir um painel de regras nas quais as crianças deverão falar o que as incomodam durante as atividades do Programa e o que deveria se colocar como regras dentro da sala nos momentos em que estivéssemos ali. As crianças deverão falar e a pesquisadora deverá escrever todas as sugestões na lousa, uma vez esgotadas as ideias as próprias crianças deverão avaliar se todas as regras propostas são válidas, ou não, e quais devem ser mantidas para a construção do mural.

RELATO GERAL DA SESSÃO

Devido ao acontecido no encontro anterior decidi elaborar com eles um mural de regras que deveriam ser construídas por todos, para que pudéssemos conviver melhor no tempo em que passaríamos juntos. Cada criança deu uma opinião e discutimos se era válido ou não para ir para o mural de regras, discutimos ainda o que faríamos se alguém quebrasse as regras. Ao fim de muitas discussões chegamos ao seguinte:

- Não gritar
- Não brigar
- Não xingar ou falar palavrão
- Respeitar os colegas e a professora
- Não fazer bullying
- Ser educado
- Não bater
- Pedir permissão para sair da sala
- Fazer as atividades
- Não mexer nos materiais da sala sem permissão

O tema bullying estava nas conversas das crianças em toda a Unidade, por todo o espaço da mesma havia cartazes espalhados sobre a temática. Segundo Tognetta e Vinha (2010) o bullying se caracteriza como uma intimidação entre os pares, o que para as autoras é uma faceta da violência que alguns educadores nem prestam muita atenção.

Pude perceber que as crianças entendiam, até certo ponto o conceito da palavra, mas mesmo assim cometiam a violência com os colegas.

O mural que construímos foi fixado na parede e sempre que alguém infringia uma regra outro lembrava que estava lá. Não houve avaliação do dia, pois não tivemos tempo para tal.

SESSÃO DE INTERVENÇÃO VII

Data: 05/11/2013

Número de crianças participantes: 6

Episódio: *Ben 10 "Foram Eles"*

Atividades

15- Discussão sobre o desenho assistido.

Objetivo: permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram.

16- Jogo de mímica, inspirado em Tognetta (2009).

Objetivo: expressar como cada um se sente em cada situação de conflito, possibilitando situações de descentração, e de reconhecimento dos próprios sentimentos e dos de outrem.

Desenvolvimento: Serão escritos em fichas as seguintes situações de conflito (A grita com B; A bate em B; A tira sarro de B; A come um doce, B pede, mas A não dá; A está doente, A ajuda B em uma tarefa; A faz bullying com B; A pede ajuda para se levantar, A despreza B, A abraça B). Formam-se duplas e após a decisão (feita pelos participantes) de qual dupla começa o jogo, escolhe (de olhos fechados) uma ficha, a dupla deve ler qual foi a situação de conflito escolhida e decidir qual será a reação do outro personagem, decide-se quem fará o papel de A e B e assim deverão dramatizar por mímica, sem falar, a situação e a reação, a dupla que acertar é a próxima a jogar.

- Avaliação das atividades do dia.

RELATO GERAL DA SESSÃO

Questões colocadas:

- Quais as cenas mais significativas? Por quê?
- Quais sentimentos o desenho despertou?

O jogo de mímica funcionava da seguinte maneira: em um papel havia diversas situações de conflito. Formaram-se duplas que escolheram aleatoriamente um papel, o conflito escolhido deveria ser dramatizados e o sentimento resultante da situação conflituosa deveria ser escolhido e dramatizado pela dupla e os colegas deveriam adivinhar, a dupla que acertasse ganhava a vez de dramatizar.

As crianças participaram ativamente dessa atividade, pude perceber um envolvimento e animação de todos, novamente a ação “*está fazendo bullying*” apareceu no momento de adivinharem qual situação a dupla dramatizava, provando que as crianças entendiam o que significava, mas por algum motivo, continuavam agindo da mesma forma com os amigos. Nessa atividade enfatizei que eles observassem qual a reação da criança que sofria com um tipo de violência como esse, na expectativa de chamar-lhes a atenção para as consequências causadas por esse tipo de atitude.

Na avaliação final pediram que continuássemos o jogo no próximo encontro.

SESSÃO DE INTERVENÇÃO VIII

Data: 08/11/2013

Número de crianças participantes: 8

Episódio: *Ben 10 “Adeus, e Obrigado pelos Sorvetes”*.

Atividades

17- Discussão sobre o desenho assistido.

Objetivo: permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram.

18- Discussão sobre o jogo de mímica.

19- Avaliação das atividades do dia

Objetivo: Oportunizar momentos em que a criança possa se expressar, demonstrando suas opiniões.

RELATO GERAL DA SESSÃO

Após a discussão sobre o desenho, fizemos uma rodada do jogo de mímica e discutimos sobre as ações e juízos das crianças, como eles se sentiriam se aquela situação tivesse acontecido de verdade, o que o colega fez quando se viu em uma situação hipotética de conflito.

Todos participaram e deram suas opiniões.

SESSÃO DE INTERVENÇÃO IX

Data: 13/11/2013

Crianças participantes: 6

Episódio: *Ben 10 “Beco do Calor”*

Atividades

20- Discussão sobre o desenho assistido.

Objetivo: permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram.

21- Elaboração de um júri simulado (BACELLAR, 2009).

Objetivo: Aprender a adotar outros pontos de vista e demonstrá-los, por meio da dramatização.

Desenvolvimento: “O Tribunal de Júri é muito importante, pois é formado por pessoas do povo (Tribunal popular) que ajudam a Justiça a julgar. O júri é importante também para lembrar a democracia (o povo participa e ajuda a governar, a fazer as leis e a julgar). Todos os anos algumas pessoas são chamadas pelo juiz para ajudar a decidir, são os Jurados. Os jurados prestam bastante atenção em tudo o que acontece no julgamento. Juiz é quem comanda e dirige o julgamento. O advogado fala para defender o acusado do crime. O promotor de justiça é o fiscal da lei e no julgamento, acusa quem não cumpre a lei. As testemunhas são as pessoas que viram o caso e vão contar o que aconteceu. Depois que o promotor acusa e o advogado defende os jurados decidem respondendo as perguntas do juiz apenas com SIM ou NÃO.

Os jurados recebem duas papeletas depois que o juiz faz a pergunta eles respondem entregando um dos papéis ao oficial de justiça que encaminha ao juiz, ele conta quantos SIM e quantos NÃO e vai saber o que os jurados decidiram. O juiz pode fazer quantas perguntas quiser até que tenha a certeza de que o réu é INOCENTE ou CULPADO. Depois que o juiz tem todas as respostas ele prepara uma sentença (decisão do juiz) que dirá se o réu foi ABSOLVIDO ou CONDENADO” (BACELLAR, 2009)

- Avaliação da atividade do dia.

RELATO GERAL DA SESSÃO

Nesse encontro expliquei às crianças o que seria um júri e as funções de cada componente do mesmo. Em seguida utilizamos o conflito que compareceu no episódio para eles dramatizarem um júri simulado, o conflito foi escolhido por eles: a garota da história, Ester, trai seu povo quando leva Ben e seu amigo Rook para o esconderijo deles. A ré foi Ester. Foi realizada a escolha dos personagens e qual seria a acusação: Ester deve ser culpada ou absolvida por ter traído seu povo?

Como faltaram quatro crianças, tivemos que esperar o próximo encontro para finalizarmos essa primeira etapa do júri. As crianças se empolgaram da escolha dos personagens e ficaram ansiosos para continuarem a atividade.

SESSÃO DE INTERVENÇÃO X

Data: 14/11/2013

Crianças participantes: 10

Episódio: Não teve

Atividades

22- Elaboração do júri simulado.

23- Confeção dos figurinos dos personagens.

24- Avaliação das atividades do dia.

Objetivo: Oportunizar momentos em que a criança possa se expressar, demonstrando suas opiniões.

RELATO GERAL DA SESSÃO

Nesse encontro as crianças elaboraram as perguntas e respostas que seriam feitas, construíram os figurinos dos personagens e ensaiaram as falas. O júri foi composto por: juiz, promotor, advogado, escrivão, oficial, réu, testemunha de defesa, testemunha de acusação, dois jurados e um policial.

SESSÃO DE INTERVENÇÃO XI

Data: 19/11/2013

Crianças participantes: 10

Episódio: Não teve

Atividades

25- Apresentação do júri simulado

RELATO GERAL DA SESSÃO

Nessa sessão realizamos o júri simulado, as crianças participaram e se mostraram muito interessadas, propuseram até de apresentar para o restante da Instituição, o que não foi aprovado por alguns por ficarem tímidos de falar para muitas pessoas, decidimos respeitar e apresentar apenas para o grupo.

O júri simulado procedeu da seguinte forma:

Juiz: DJM (9)

Promotor: VVG (9)

Advogado: MESO (9)

Escrivão: KMB (9)

Oficial de justiça: Pesquisadora

Ré: MEOC (10)

Testemunha defesa: NAL (9).

Testemunha acusação: CEDC (7)

Jurados: LFSB (10) e KIM (11)

Policial: TIM (7)

Abertura: Pesquisadora toca o sino na entrada do tribunal de júri, e o escrivão KMB (9) já está em sua mesa.

1. Escrivão: hoje será levada a julgamento a ré Ester. O júri será presidido tendo como juiz a meritíssima senhora doutora DJM (9), o doutor promotor de justiça VVG (9) e a doutora advogada de defesa MESO (9), e membros do conselho de sentença.

Toca a campanha: todos se levantam, entram a juíza DJM (9), o promotor VVG (9) e a advogada de defesa MESO (9).

2. Juiz: sob a proteção de Deus, declaro aberta a sessão de julgamento da ré Ester. Vamos proceder ao sorteio dos jurados (sorteia os nomes)

3. Escrivão: que entrem os senhores jurados.

4. Juiz: existe alguém entre os jurados que seja amigo ou parente da ré, do advogado ou do promotor?

Os jurados fazem sinal de “não” com a cabeça.

5. Juiz: não havendo impedimento está formado o conselho de sentença. Vocês prometem que decidirão com imparcialidade, com consciência e justiça?

6. Jurados: ficam em pé, levantam a mão direita e são chamados um a um pelo nome dizendo: “assim eu prometo” voltam a sentar.

7. Juiz: que entre a ré.

A ré MEOC (10) escoltada pela policial TIM (7) fica em frente ao juiz.

8. Juiz: qual o seu nome?

9. Ré: Ester

10. Juiz: qual a sua idade?

11. Ré: 10 anos.

12. Juiz: você tem advogado?

13. Ré: sim, é a doutora MESO (9).

14. Juiz: no dia 08 de novembro de 2013, Ester é perseguida por Ben e Rook por roubar um motor de fusão. Ela leva esse motor para a cidade de baixo na qual o seu povo, os kraahos, liderados por Seebik, usam esse motor para destruir a cidade de Bellwood e transformá-la num lugar melhor para eles morarem. Quando Seebik tenta matar Ben e Rook, por tentarem estragar seu plano, Ester os salva e vai contra seu povo. A ré Ester está sendo acusada de ter traído os kraahos, salvado seu inimigo e tentado destruir a cidade de Belwood.

- você pegou o motor de fusão?

15. Ré: sim

16. Juiz: para quê?

17. Ré: para ajudar meu povo a se esquentar.

18. Juiz: você se considera traidora do seu povo?

19. Ré: Não.

20. Juiz: por quê?

21. Ré: eu não traí meu povo!

22. Juiz: satisfeito.

A ré retoma o seu lugar.

23. Juiz: que entre a testemunha de acusação.

A testemunha CEDC (7) fica em pé em frente ao juiz.

24. Escrivão: jura dizer a verdade, somente a verdade sob as penas da lei?

25. Testemunha de acusação: sim.

26. Juiz: qual o seu nome?

27. Testemunha de acusação: Seebik

28. Juiz: você estava no local onde a ré salvou Ben?

29. Testemunha de acusação: sim.

30. Juiz: você viu ela salvando um inimigo e traindo seu povo?

31. Testemunha de acusação: sim.

32. Juiz: com a palavra o doutor promotor de justiça.

33. Promotor de justiça: quem você viu no dia 08 de novembro de 2013?

34. Testemunha de acusação: eu vi a ré Ester.

35. Promotor de justiça: onde você estava nesse dia?

36. Testemunha de acusação: eu estava na cidade de baixo tentando aquecer a mim e meu povo quando a ré Ester trouxe nossos inimigos para nos destruírem e ainda ajudou a salvar eles.

37. Promotor de justiça: meritíssima, estou satisfeito.

38. Juiz: com a palavra a doutora advogada de defesa.

39. Advogado de defesa: você conhece a ré?

40. Testemunha de acusação: sim.

41. Advogado de defesa: você se dava bem com o pai dela?

42. Testemunha de acusação: não muito.

43. Advogado de defesa: se quem era líder antes de você era o pai dela, o certo não seria ela ser a líder depois que o pai morreu?

44. Testemunha de acusação: ela é só uma menina. Não tem capacidade para isso.

45. Advogado de defesa: estou satisfeita.

46. Juiz: a testemunha está dispensada. Que entre a testemunha de defesa.

47. Escrivão: jura dizer a verdade, somente a verdade sob as penas da lei?

48. Testemunha de defesa: eu juro.

49. Juiz: qual o seu nome?

Testemunha de defesa: Kincelerana

50. Juiz: você conhece a ré?

51. Testemunha de defesa: sim.

52. Juiz: a ré roubou o motor de fusão com a intenção de destruir Belwood?

53. Testemunha de defesa: não.

54. Juiz: com a palavra a doutora advogada de defesa.

55. Advogada de defesa: a ré sabia que os kraahos usariam o motor de fusão para destruir Belwood?

56. Testemunha de defesa: não.

57. Advogada de defesa: você viu ela roubando o motor de fusão?

58. Testemunha de defesa: não.

59. Advogada de defesa: estou satisfeita.

60. Juiz: com a palavra o doutor promotor de justiça.

61. Promotor de justiça: você pode nos contar com detalhes o que aconteceu no dia 08 de novembro de 2013?

62. Testemunha de defesa: sim, eu estava brincando na rua com meus amigos quando Ester chegou e brincou com a gente.

63. Promotor de justiça: tinha mais alguém com ela?

64. Testemunha de defesa: sim, estavam com ela Ben e Rook.

65. Promotor de justiça: Ester se dava bem com seu povo?

66. Testemunha de defesa: sim.

67. Promotor de justiça: a depoente é amiga da ré?

68. Testemunha de defesa: sim.

69. Promotor de justiça: meritíssima, estou satisfeito.

Fala do promotor e advogado para convencer os jurados de que a ré é culpada ou inocente.

70. Promotor: a ré não pode ficar impune, sendo que ela roubou o motor de fusão e traiu seu povo, ela tem que ser presa e só sair daqui cinco anos, ela traiu seu povo por causa de Ben e Hook, por isso peço a condenação dessa mulher, Meritíssima juíza, senhores jurados, pelo que foi exposto aqui hoje, peço a condenação da ré Ester por achar ser justa esta condenação.

71. Advogado de defesa: a ré é inocente e não deve ser presa porque ela roubou o motor de fusão para ajudar o povo dela. Essa acusação é injusta, senhores jurados, não condenem um inocente. Peço que a ré seja absolvida.

72. Juiz: declaro encerrados os debates. Senhores jurados você estão prontos para decidir?

73. Jurados: sim.

74. Juiz: as perguntas que vocês irão responder são as seguintes:

1) A ré é inocente quanto a ter traído seu povo?

Os jurados responderam sim ou não e entregaram ao oficial, que leva as respostas ao juiz.

2) a ré roubou o motor de fusão com a intenção de destruir Belwood?

O mesmo procedimento anterior.

O juiz conta os votos dos jurados, toca a campainha e pronuncia a sentença.

Absolvido:

75. Juiz: como os jurados entenderam que não houve intencionalidade nos atos praticados pela acusada, o conselho de sentença resolveu absolver a ré Ester por maioria

humanidade dos votos. Declaro absolvida a acusada e determino que seja colocada em liberdade imediatamente com alvará de soltura. Declaro encerrado o julgamento.

Toca a campainha.

As crianças gritam eufóricas com a liberdade da ré. Achei interessante o desfecho que foi dado à situação, uma vez que se fossemos olhar para os argumentos elaborados no momento da apresentação pelo promotor de justiça (que acusa) e pela advogada de defesa, os do promotor foram mais convincentes do que da advogada, mas mesmo assim as crianças que eram jurados decidiram por dar a liberdade à ré.

Todas as questões levantadas para a apresentação do júri foram discutidas na sessão anterior, mas no momento da apresentação deixei os argumentos para que as crianças elaborassem e mesmo com o fracasso da persuasão do promotor pareceu-me que todos ficaram felizes com a liberdade da ré, pude ver que eles se colocaram no lugar dela, entenderam seus motivos para roubar o motor de fusão e principalmente: levaram em consideração a intencionalidade dos fatos.

SESSÃO DE INTERVENÇÃO XII

Data: 22/11/2013

Crianças participantes: 4

Episódio: *Ben 10 “Predadores e Presas- Parte I” e Ben 10 “Predadores e Presas- Parte II”*

Atividade

26- Discussão sobre o desenho assistido

Objetivo: permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram

27- Avaliação das atividades realizadas durante todo o programa

Objetivo: Oportunizar momentos em que a criança possa se expressar, demonstrando suas opiniões.

RELATO GERAL DA SESSÃO

Como a elaboração do júri simulado tomou bastante tempo decidi realizar duas sessões a mais do que estava inicialmente planejado para que déssemos conta de realizar as dez sessões de exposição do desenho, sendo assim no último encontro foram expostos dois episódios do desenho, discutido seu final e pedi que as crianças dessem suas opiniões sobre o que acharam dos encontros que tivemos, além do relato oral, pedi que desenhassem o que ficou de mais importante para eles. Todos afirmaram gostar e reclamaram que não teriam mais esses encontros semanais comigo, e isso foi relatado

nos desenhos, na qual expuseram a amizade entre Ben e Rook como algo que chamou a atenção nos episódios assistidos e as atividades realizadas com eles.

Figura 4- Desenho elaborado por VVG (9)



Legenda: Assistimos filme, a gente também fizemos brincadeiras e fizemos regras e etc.

Figura 5- Desenho elaborado por KIM (11)



Legenda: Isso significa o filme que a gente assistiu e todas as coisas que a gente aprendeu!!! As coisas que a gente brincou as regras e as regras também que nos ajudou.

Figura 6- Desenho elaborado por LFSB (10)



Legenda: Assistindo filme. Isso significa que eu gostei muito.

Figura 7- Desenho elaborado por MEOC (10)



Legenda: Não brigar. Não xingar.

4.5 Resultados do Pós-teste

4.5.1 Pós-teste: a escala de resolução de conflitos

Após a finalização do Programa de Intervenção, iniciou-se a aplicação do pós-teste, nas primeira e segunda semanas do mês de dezembro aplicamos a escala CATS. Como nessa época do ano letivo as aulas da escola já estão sendo finalizadas, as crianças foram parando de frequentar a Instituição, sendo assim mesmo com a insistência da pesquisadora não foi possível aplicar o pós-teste em todas as 30 crianças participantes da pesquisa, “perderam-se” sete crianças. Assim, tal como já apresentado na Tabela 12, o número de crianças participantes em cada grupo foi:

- no **Grupo Controle (GC)**: 06 crianças;
- no **Grupo Experimental 1 (GE1)**: 08 crianças;
- no **Grupo Experimental 2 (GE2)**: 09 crianças.

Na Tabela 15 são apresentadas as pontuações obtidas pelos participantes de cada grupo, em valores medianos, nos diferentes estilos de resolução de conflitos, buscando-se verificar também se as variações entre os grupos eram estatisticamente significantes.

Tabela 15 - Resultados em valores medianos dos estilos de resolução de conflitos nos diferentes grupos – (Pós- teste/CATS/Intergrupo)

Estilos de Resolução de Conflitos	Grupos	Mediana	(Q ₁ – Q ₃) ¹	Média dos postos ²	H _{KW} ³ p ⁴	Comentário
Porcentagem AG	Grupo Controle (GC)	05	(0-17)	10.92	2,50	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	15	(2-27)	14.88	0,285	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-15)	10.17		
Porcentagem SU	Grupo Controle (GC)	40	(30-60)	17.33	6,52	GC>GE1<GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	25	(02-30)	8.25	0,038	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	30	(15-40)	11.78		
Porcentagem AS	Grupo Controle (GC)	30	(17-50)	12.83	0,975	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	30	(20-55)	13.25	0,614	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	20	(20-30)	10.33		
Porcentagem AG/SU	Grupo Controle (GC)	10	(0-10)	9.33	1,447	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	15	(02-27)	13.38	0,485	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	10	(0-35)	12.56		
Porcentagem AG/AS	Grupo Controle (GC)	0	(0-10)	10.50	0,561	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	05	(0-10)	12.88	0,756	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-10)	12.22		
Porcentagem SU/AS	Grupo Controle (GC)	05	(0-10)	9.75	5,104	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-10)	9.55	0,078	
	Grupo Experimental 2 (GE2)	20	(5-20)	15.72		
	Grupo Controle (GC)	0,0	(0-0)	11.00	0,749	

Porcentagem	Grupo Experimental 1 (GE1)	0,0	(0-0)	12.44	0,688	GC=GE1=GE2
AG/SU/AS	Grupo Experimental 2 (GE2)	0,0	(0-0)	12.28		

¹(Q1-Q3)= Intervalo interquartilico;

²Posto=Num conjunto de “n” dados observados, ordena-se em ordem crescente esses dados; em seguida atribui-se um número de ordem a cada dado observado. Denomina-se posto do dado a cada número de ordem atribuído. ;

³H_{KW} = valor da estatística de Kruskal-Wallis;

⁴p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira.

Conforme o demonstrado na Tabela 15, verifica-se que:

- no **Grupo Controle (GC)**, o maior valor mediano foi no estilo puro submisso (com mediana = 40,00), em seguida compareceu o estilo puro assertivo (com mediana = 30,00), o estilo misto agressivo/submisso (com mediana = 10,00). Os próximos valores foram apresentados nos estilos agressivo e submisso/assertivo (ambos com mediana = 5,00). Os valores obtidos nas respostas dos tipos mistos agressivo/assertivo e agressivo/submisso/assertivo tiveram mediana igual a zero, o que indica que pelo menos 50% dos participantes do GC não demonstraram essas tendências na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- no **Grupo Experimental 1 (GE1)**, o estilo puro assertivo teve a mediana de maior valor (mediana = 30,00), seguido do estilo puro submisso (com mediana = 25,00), em seguida compareceram os estilos puro agressivo e o misto agressivo/submisso (ambos com mediana = 15,00) e o estilo misto agressivo/assertivo (com mediana = 5,00). Os valores obtidos nas respostas dos tipos mistos submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo tiveram mediana igual a zero.

- no **Grupo Experimental 2 (GE2)**, o maior valor mediano foi no estilo submisso (com mediana = 30,00), em seguida compareceram nos estilos assertivo e submisso/assertivo (com mediana = 20,00). O próximo valor foi apresentado no estilo misto agressivo/submisso (com mediana = 10,00). Os valores obtidos nas respostas dos tipos agressivo, agressivo/assertivo e agressivo/submisso/assertivo obtiveram mediana igual a zero.

Considerando os valores de modo comparativo entre os três grupos, ao se aplicar o Teste de *Kruskal-Wallis*, constatou-se que houve diferença significativa somente no estilo puro submisso, no qual a mediana apresentada pelo Grupo Controle (GC) (mediana = 40,00) foi superior àquelas obtidas pelos participantes do Grupo Experimental 1 (GE1) e do Grupo Experimental 2 (GE2) (respectivamente, mediana = 25,00; mediana = 30,00).

4.5.2 Pós-teste: as sessões de observação

Foram realizadas cinco sessões de observação como pós-teste, assim como nos mostra o Quadro 2, podemos visualizar que houve menos participação no pós do que no pré-teste devido ao fato que justificamos na aplicação da escala.

Na Tabela 16 apresentamos as pontuações obtidas pelos participantes de cada grupo, em valores medianos, nos diferentes estilos de resolução de conflitos. Buscamos verificar, também, se as variações entre os grupos eram estatisticamente significantes.

Tabela 16 - Resultados em valores medianos dos estilos de resolução de conflitos nos diferentes grupos – (Pós- teste/Observação/Intergrupo)

Estilos de Resolução de Conflitos	Grupos	Mediana	(Q ₁ – Q ₃) ¹	Média dos postos ²	H _{KW} ³ p ⁴	Comentário
Porcentagem AG	Grupo Controle (GC)	100	(50-100)	12.0	4.829 0,089	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	25	(0-87)	8.0		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-50)	6.29		
Porcentagem SU	Grupo Controle (GC)	0	(0-0)	8.0	1,286 0,526	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-0)	8.0		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-0)	9.14		
Porcentagem AS	Grupo Controle (GC)	0	(0-0)	7.3	1,797 0,407	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-24)	7.25		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	12	(0-50)	10.07		
Porcentagem AG/SU	Grupo Controle (GC)	0	(0-0)	8.4	0,208 0,901	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-75)	9.13		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-0)	8.21		
Porcentagem AG/AS	Grupo Controle (GC)	0	(0-0)	6.50	3,435 0,180	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	16	(0-45)	11.0		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-25)	8.50		
Porcentagem SU/AS	Grupo Controle (GC)	0	(0-0)	7.0	1,665 0,435	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-24)	8.75		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-50)	9.43		
Porcentagem AG/SU/AS	Grupo Controle (GC)	0	(0-0)	8.0	1,286 0,526	GC=GE1=GE2
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	(0-0)	8.0		
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	(0-0)	9.14		

¹(Q1-Q3)= Intervalo interquartilico;

²Posto=Num conjunto de “n” dados observados, ordena-se em ordem crescente esses dados; em seguida atribui-se um número de ordem a cada dado observado. Denomina-se posto do dado a cada número de ordem atribuído. ;

³H_{KW} = valor da estatística de Kruskal-Wallis;

⁴p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira.

De acordo com a tabela acima:

- no **Grupo Controle (GC)**, o estilo puro agressivo teve a mediana de maior valor (mediana = 100,00). Os valores obtidos nas respostas dos demais tipos (submisso, assertivo, agressivo/submisso, agressivo/assertivo, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo) tiveram mediana igual a zero, o que indica que pelo menos 50% dos participantes do GC não demonstraram as demais tendências na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- no **Grupo Experimental 1 (GE1)**, o maior valor mediano foi no estilo puro agressivo (com mediana = 25,00), em seguida no estilo misto agressivo/assertivo (com mediana = 16,00). O valor obtido nas respostas dos tipos submisso, assertivo, agressivo/submisso, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo, com mediana zero, o que expressa que pelo menos 50% dos participantes do GE1 não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- no **Grupo Experimental 2 (GE2)**, o maior valor mediano foi no estilo puro assertivo (com mediana = 12,00). O valor obtido nas respostas dos demais tipos (agressivo, submisso, agressivo/submisso, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo), com mediana zero, expressa que pelo menos 50% dos participantes do GE1 não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

Considerando os valores de modo comparativo entre os três grupos, ao se aplicar o Teste de *Kruskal-Wallis*, constatou-se que não houve diferença significativa entre os três grupos. No entanto, ressalta-se a diferença de valor apresentada no estilo puro agressivo pelo Grupo Controle (GC) (mediana = 100,00), sendo muito superior àquelas obtidas pelos participantes do Grupo Experimental 1 (GE1) (mediana = 25), e do Grupo Experimental 2 (GE2), com mediana igual a zero., além disso o valor de p foi próximo ao significativo (para $p=0,05$), uma vez que o obtido foi $p=0,089$.

4.5.3 Comparações Intragrupo CATS e observações

A seguir, procedeu-se à análise comparativa intragrupo, por meio da qual se buscou verificar as variações, em valores medianos, e respectivas significâncias, pelo Teste dos *Postos com Sinais de Wilcoxon*, dos diferentes estilos em cada grupo no momento do pré-teste com relação ao pós-teste, tanto na aplicação da CATS como nas sessões de observações. Na Tabela 17 e 18 esses dados são apresentados.

Tabela 17 - Resultados dos estilos de resolução de conflitos nas comparações intragrupos – (Pré e Pós - teste/CATS/Intragrupo)

Estilos de Resolução de Conflitos	Grupos	Pré Mediana	Pós Mediana	Z ¹	P ²	Comentário
Porcentagem AG	Grupo Controle (GC)	25	05	-2,032	0,042	pré > pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	25	15	-1,194	0,233	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	10	0	-1,611	0,107	pré = pós
Porcentagem SU	Grupo Controle (GC)	15	40	-2,032	0,042	pré < pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	15	25	-0,184	0,854	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	30	30	-0,284	0,776	pré = pós
Porcentagem AS	Grupo Controle (GC)	25	30	-1,134	0,257	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	20	30	-2,041	0,041	pré < pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	20	20	-0,108	0,914	pré = pós
Porcentagem AG/SU	Grupo Controle (GC)	05	10	-0,577	0,564	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	10	15	-0,431	0,666	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	10	10	-0,108	0,914	pré = pós
Porcentagem AG/AS	Grupo Controle (GC)	05	0	-0,447	0,655	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	10	05	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	0	-0,816	0,414	pré = pós
Porcentagem SU/AS	Grupo Controle (GC)	15	05	-1,511	0,131	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	10	0	-2,121	0,034	pré > pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	20	-1,155	0,248	pré = pós
Porcentagem AG/SU/AS	Grupo Controle (GC)	0,0	0,0	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0,0	0,0	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0,0	0,0	-1,000	0,317	pré = pós

¹ Z = valor da estatística do Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon para dados pareados;

² p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira

Conforme os dados apresentados na Tabela 17 pode-se afirmar que:

- no **Grupo Controle (GC)**, as diferenças foram significantes no estilo agressivo, em que a mediana verificada no pré-teste (mediana = 25,00) foi superior àquela apresentada no pós-teste (mediana = 5,00), e submisso, no qual a mediana do pré-teste (mediana = 15,00) foi inferior à obtida no pós-teste (mediana = 40,00).

- no **Grupo Experimental 1 (GE1)**, houve diferenças estatisticamente significantes nos estilos assertivo, no qual a mediana apresentada no pré-teste (mediana = 20,00) foi inferior à obtida no pós-teste (mediana = 30,00), e no submisso/ assertivo, em que a mediana apresentada no pré-teste (mediana = 10,00) foi superior àquela do pós-teste (mediana = 0,00).

- no **Grupo Experimental 2 (GE2)**, não foram verificadas diferenças significantes, apesar de ser possível visualizar uma variação importante no estilo submisso/assertivo, no qual a mediana do pré-teste (mediana = 0,00) foi inferior à obtida no pós-teste (mediana = 20,00).

Na tabela 18 demonstraremos os dados da comparação intragrupo das observações:

Tabela 18 - Resultados dos estilos de resolução de conflitos nas comparações intragrupos – (Pré e Pós - teste/observação/Intragrupo)

Estilos de Resolução de Conflitos	Grupos	Pré Mediana	Pós Mediana	Z ¹	P ²	Comentário
Porcentagem AG	Grupo Controle (GC)	33	100	-1,841	0,066	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	55	25	-0,552	0,581	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	45	0	-1,753	0,080	pré = pós
Porcentagem SU	Grupo Controle (GC)	0	0	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	16	0	-1,342	0,180	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	5	0	-0,365	0,715	pré = pós
Porcentagem AS	Grupo Controle (GC)	0	0	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	0	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	4	12	-1,414	0,157	pré = pós
Porcentagem AG/SU	Grupo Controle (GC)	3	0	0,000	1,000	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	0	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	0	-0,365	0,715	pré = pós
Porcentagem AG/AS	Grupo Controle (GC)	3	0	-1,604	0,109	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	16	-0,730	0,465	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	16	0	-1,214	0,225	pré = pós
Porcentagem SU/AS	Grupo Controle (GC)	0	0	-1,000	0,317	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	0	0,000	1,000	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	0	-0,447	0,655	pré = pós
Porcentagem AG/SU/AS	Grupo Controle (GC)	0	0	0,000	1,000	pré = pós
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	0	0,000	1,000	pré = pós
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	0	-1,000	0,317	pré = pós

¹ Z = valor da estatística do Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon para dados pareados;

² p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira

Conforme os dados apresentados na Tabela 18 pode-se afirmar que:

- no **Grupo Controle (GC)**, as diferenças não foram significantes, no entanto ressalta-se a variação no estilo agressivo, em que a mediana verificada no pré-teste (mediana = 33,00) foi bem inferior àquela apresentada no pós-teste (mediana = 100,00).

- no **Grupo Experimental 1 (GE1)**, não foram verificadas diferenças significantes.

- no **Grupo Experimental 2 (GE2)**, também não houve diferenças estatisticamente significantes, porém observa-se uma variação importante no estilo agressivo, no qual a mediana apresentada no pré-teste (mediana = 45,00) foi superior à obtida no pós-teste (mediana = 0,00).

4.5.4 Comparações entre a escala de resolução de conflitos e as observações no Pré e Pós-teste: relações entre o juízo e a ação

Durante o processo de análise dos resultados e extração das tabelas acima descritas, ao nos depararmos com as diferenças de resultados entre os obtidos pela CATS e os decorrentes das observações, decidimos verificar se haveria, no pré e pós-teste, diferenças estatisticamente significantes na forma como as crianças resolvem os conflitos hipotéticos no juízo com relação a como agem diante conflitos reais. Essa análise foi realizada intragrupo. Na tabela 19 e 20 podemos visualizar esses dados:

Tabela 19 - Resultados dos estilos de resolução de conflitos nas comparações entre a CATS e as Observações no Pré-teste – (CATS/observação-Pré-teste/Intragrupo)

Estilos de Resolução de Conflitos	Grupos	CATS Mediana Pré	Observação Mediana Pré	Z ¹	P ²	Comentário
Porcentagem AG	Grupo Controle (GC)	25	33	0,000	1,000	CATS=Observação
	Grupo Experimental 1 (GE1)	25	55	-1,214	0,225	CATS=Observação
	Grupo Experimental 2 (GE2)	10	45	-1,825	0,068	CATS=Observação
Porcentagem SU	Grupo Controle (GC)	15	0	-1,095	0,273	CATS=Observação
	Grupo Experimental 1 (GE1)	15	16	-0,730	0,465	CATS=Observação
	Grupo Experimental 2 (GE2)	30	5	-2,521	0,012	CATS>Observação
Porcentagem AS	Grupo Controle (GC)	25	0	-0,135	0,893	CATS=Observação
	Grupo Experimental 1 (GE1)	20	0	-0,365	0,715	CATS=Observação
	Grupo Experimental 2 (GE2)	20	4	-2,103	0,035	CATS>Observação
Porcentagem AG/SU	Grupo Controle (GC)	05	3	-0,677	0,498	CATS=Observação
	Grupo Experimental 1 (GE1)	10	0	-1,382	0,167	CATS=Observação
	Grupo Experimental 2 (GE2)	10	0	-1,524	0,128	CATS=Observação
Porcentagem AG/AS	Grupo Controle (GC)	05	3	-0,730	0,465	CATS=Observação
	Grupo Experimental 1 (GE1)	10	0	-0,378	0,705	CATS=Observação
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	16	-2,207	0,027	CATS<Observação
Porcentagem SU/AS	Grupo Controle (GC)	15	0	-0,736	0,461	CATS=Observação
	Grupo Experimental 1 (GE1)	10	0	-1,166	0,244	CATS=Observação
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	0	-0,405	0,686	CATS=Observação
	Grupo Controle (GC)	0,0	0	-1,000	0,317	CATS=Observação

Porcentagem AG/SU/AS	Grupo Experimental 1 (GE1)	0,0	0	0,000	1,000	CATS=Observação
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0,0	0	0,000	1,000	CATS=Observação

¹ Z = valor da estatística do Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon para dados pareados;

² p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira

Segundo os dados apresentados na Tabela 19, pode-se afirmar que:

- no **Grupo Controle (GC)**, não foram verificadas diferenças significantes entre a entrevista e as observações.

- no **Grupo Experimental 1 (GE1)**, não foram verificadas diferenças significantes entre a entrevista e as observações.

- no **Grupo Experimental 2 (GE2)**, houve diferenças estatisticamente significantes no estilo submisso, no qual a mediana apresentada na CATS (mediana = 30,00) foi superior a obtida na observação (mediana = 5,00), no estilo assertivo, no qual a mediana apresentada na CATS (mediana = 20,00) foi superior à obtida na observação (mediana = 4,00), e no estilo agressivo/assertivo, em que a mediana apresentada na observação (mediana = 16,00) foi superior a alcançada na CATS (mediana = 0,00).

Tabela 20 - Resultados dos estilos de resolução de conflitos nas comparações entre a CATS e as Observações no Pós-teste – (CATS/observação-Pós-teste/Intragrupo)

Estilos de Resolução de Conflitos	Grupos	CATS Mediana Pós	Observação Mediana Pós	Z ¹	P ²	Comentário
Porcentagem AG	Grupo Controle (GC)	05	100	-1,841	0,066	CATS=Observação
	Grupo Experimental 1 (GE1)	15	25	-0,730	0,465	CATS=Observação
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	0	-0,944	0,345	CATS=Observação
	Grupo Controle (GC)	40	0	-2,041	0,041	CATS>Observação
Porcentagem SU	Grupo Experimental 1 (GE1)	25	0	-1,342	0,180	CATS=Observação
	Grupo Experimental 2 (GE2)	30	0	-1,187	0,235	CATS>Observação
Porcentagem AS	Grupo Controle (GC)	30	0	-1,355	0,176	CATS=Observação
	Grupo Experimental 1 (GE1)	30	0	-1,473	0,141	CATS=Observação
	Grupo Experimental 2 (GE2)	20	12	-0,341	0,733	CATS>Observação
Porcentagem AG/SU	Grupo Controle (GC)	10	0	-0,378	0,705	CATS=Observação
	Grupo Experimental 1 (GE1)	15	0	0,000	1,000	CATS=Observação
	Grupo Experimental 2 (GE2)	10	0	-0,687	0,492	CATS=Observação
Porcentagem AG/AS	Grupo Controle (GC)	0	0	-1,414	0,157	CATS=Observação
	Grupo Experimental 1 (GE1)	05	16	-1,069	0,285	CATS=Observação
	Grupo Experimental 2 (GE2)	0	0	-0,365	0,715	CATS=Observação
Porcentagem SU/AS	Grupo Controle (GC)	05	0	-1,732	0,083	CATS=Observação
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0	0	0,000	1,000	CATS=Observação
	Grupo Experimental 2 (GE2)	20	0	-0,105	0,916	CATS=Observação

Porcentagem AG/SU/AS	Grupo Controle (GC)	0,0	0	0,000	1,000	CATS=Observação
	Grupo Experimental 1 (GE1)	0,0	0	-1,000	0,317	CATS=Observação
	Grupo Experimental 2 (GE2)	05	0	-1,000	0,317	CATS=Observação

Segundo os dados apresentados na Tabela 20, pode-se afirmar que:

- no **Grupo Controle (GC)**, houve diferença estatisticamente significativa no estilo submisso, no qual a mediana apresentada na CATS (mediana = 40,00) foi superior a obtida na observação (mediana = 0,00). Destaca-se, ainda, a diferença no estilo agressivo, apesar de não atingir o índice de significância, porém estando próximo a ele, em que a mediana apresentada na CATS (mediana = 5,00) foi inferior a alcançada na observação (mediana = 100,00).

- no **Grupo Experimental 1 (GE1)**, não foram verificadas diferenças significantes entre a entrevista e as observações.

- no **Grupo Experimental 2 (GE2)**, não foram verificadas diferenças significantes entre a entrevista e as observações.

4.6 Discussões

Como pudemos ver nos resultados apresentados, o desenho animado ainda é o programa mais assistido por crianças de seis a onze anos de idade, embora haja uma boa quantidade de programas televisivos, o desenho se faz presente, principalmente e com mais pertinência, na faixa etária estudada, o que justifica a nossa pesquisa nesse tipo de programação e dentro dessa faixa etária.

Porém, como nos perguntamos desde o início desse trabalho: quais as tendências de estilos de resolução de conflitos veiculadas nesses desenhos? Respondendo a essa questão, a análise dos episódios nos permite afirmar que nos desenhos escolhidos por nossa amostra de participantes veicula tendências submissas e agressivas, em sua maior parte, essa análise vem ao encontro de outro estudo realizado (OLIVEIRA, 2012) na qual os três desenhos animados mais assistidos por uma amostra de crianças (n=162), de seis a onze anos, veiculavam a predominância dos estilos de resolução de conflitos agressivo e submisso. Observou-se, ainda, em todos os desenhos, que os personagens preferidos das crianças eram não só receptores, mas também agentes de comportamentos violentos, assim como aplicavam sanções expiatórias.

Não julgamos ser o ideal, para uma boa formação moral, esse tipo de conteúdo, uma vez que não sabemos se essas crianças tem a oportunidade de momentos para

discussão e reflexão sobre o que assistiram, pois como vimos, para Blumberg, Bierwirth e Schwartz (2008) é importante que haja uma intervenção para ajudar as crianças a compreender as relações entre os atos sociais retratados na televisão, é aí que nosso Programa de Intervenção pode auxiliar, pois ele teve como objetivo propiciar esses momentos, nos quais a criança pôde se expor, opinar, refletir sobre as suas ações e a dos outros, seus juízos e ver a perspectiva do outro, aprendendo a falar e a escutar.

Nas sessões de observação foi possível perceber as crianças bem à vontade com a câmera, e com a análise dessas sessões, assim como das entrevistas com a CATS, esperou-se compreender a forma como elas interagiam entre si, em determinadas situações de conflitos, e entender se o Programa de Intervenção gerou algum efeito.

Na análise do pré-teste da CATS pudemos perceber que, apesar das diferenças entre os grupos não terem sido estatisticamente significantes, foi possível visualizar que o estilo agressivo compareceu com os maiores valores medianos nos Grupos Controle e Experimental 1, marcando uma presença importante. Os demais estilos – assertivo e submisso - também foram apresentados pelos diferentes grupos. Nas observações, por sua vez, o estilo agressivo compareceu com maior predominância e nos três grupos. Esses resultados indicam que, no pré-teste, a forma de resolução de conflito agressiva foi uma das mais utilizadas pela maioria das crianças em situações hipotéticas e, sobretudo, em situações reais. No Grupo Experimental 2, na entrevista o maior valor mediano foi encontrado no estilo submisso.

Esse fator vem justificar a aplicação do nosso Programa de Intervenção. O referido Programa foi sendo elaborado a cada semana, por isso houve uma flexibilidade e a possibilidade de trocas com as crianças, uma vez que as opiniões delas foram fundamentais para a elaboração de cada atividade, pensada para elas. O que pude perceber é que elas não estavam acostumadas a serem ouvidas, o autoritarismo é o estilo que mais entendiam, o obedecer por dever e quando se depararam com uma proposta diferente eles não souberam lidar muito bem, no início, pois não prestavam atenção nas atividades, mais brigavam entre si do que realizavam as atividades propostas, todo momento eu tinha que chamar a atenção para o que estava acontecendo ali no momento. Com isso, senti que em alguns momentos eles não se envolveram, mas com o decorrer dos dias, com a familiaridade comigo, eles começaram a entender o sentido das atividades e se posicionar, seja a favor ou, até mesmo, contra.

Nas primeiras sessões percebi que tinham certa timidez ao se posicionar perante as questões iniciais, a percepção que tive foi que ficavam se perguntando se deveriam dizer o que pensavam ou o que eu queria ouvir, essa percepção pode ter sido confirmada com os dados do pós-teste que serão discutidos mais adiante. Os conflitos entre as crianças durante as sessões do programa foram pertinentes, assim minha posição foi de utilizar esses momentos para problematizar e discutir com as crianças a melhor forma de resolver a situação, pois segundo Tognetta e Vinha (2011) em uma pesquisa realizada com professores da Educação Infantil, a maior dificuldade desses professores na escola é com as relações estabelecidas, ou seja, os professores se sentem angustiados quando se veem em situação de conflito e, muitas vezes, não sabem como resolver partindo para o pressuposto de que a obediência cega e mecânica se torna a melhor estratégia de resolução.

Durante a sessão V, quando interrogava as crianças sobre o episódio assistido, KIM (11) veio reclamar que CEDC (7) havia xingando sua mãe, essa situação envolveu todo o grupo, começando uma discussão e troca de ofensas entre os mesmos. Deixei a situação acontecer por um tempo e quando percebi que não chegariam a alguma resolução sem uma intervenção questionei:

Pesquisadora: “Vocês acham que, quando acontece alguma coisa como aconteceu agora de um xingar o outro, qual a melhor forma de agir?”

CEDC (7): “Xingar”

Pesquisadora: “Vocês acham que xingar de volta é a melhor solução?”

KIM (11): “Não, tem que conversar!”

Pesquisadora: “É KIM (11)? E o que você acabou de fazer?”

CEDC (7): “Bater!”

Pesquisadora: “Você gosta que batam em você CEDC (7)? Porque a gente faz para os outros o que a gente gosta que façam para nós”

KIM (11) ficou pensativa e a discussão terminou. Nessa situação não precisei intervir de forma a resolver o problema mandando um pedir desculpas ao outro, mas agi de forma que eles refletissem sobre o que fizeram e falaram, a ideia foi desequilibrá-los para que pudessem, eles mesmos, chegarem a uma conclusão, mesmo internamente.

Uma atividade que chamou a atenção das crianças foi a elaboração do júri simulado, as crianças participaram com entusiasmo desde a elaboração das perguntas, da escolha dos personagens até a apresentação. Tudo foi pensado e discutido em grupo,

acredito que as trocas de perspectivas foram importantes, pois ao mesmo tempo em que deveriam elaborar perguntas a favor da ré, pensavam em questões que a incriminavam, no final da apresentação, como pudemos ver, a sentença elaborada pelos jurados foi a liberdade da ré e as crianças comemoraram o desfecho como se tivesse sido uma situação real.

Pude perceber que, ao longo das sessões, um vínculo foi criado entre mim e as crianças, pois quando eu chegava para realizar as atividades eles já corriam, me abraçavam, perguntavam como eu tinha passado, se a bebê estava bem (eu estava gestante na época), queriam sentir minha bebê mexer na barriga e na última sessão, quando pedi para que desenhassem o que ficou para eles de todo o nosso trabalho, o que prevaleceu nos desenhos foi a amizade entre os personagens do desenho animado assistido e as regras. Analisando esses fatos de uma forma qualitativa, podemos inferir que a construção e o cumprimento das regras, por necessidade, ajudam a construir relações de respeito e amizade.

Vicentin (2009) faz uma discussão muito interessante sobre os sentimentos na construção da moralidade, baseada em La Taille e em outros autores, ela afirma que para um indivíduo agir, no caso dos conflitos, de forma mais equilibrada, ele precisa, dentre outras coisas que seus sentimentos sejam valorizados e fortalecidos no meio em que vive. Assim, o agir bem depende de alguns sentimentos elencados por La Taille (2006, apud VICENTIN, 2009) como confiança, indignação, simpatia, e culpa e são esses sentimentos, despertados na criança a partir dos quatro e cinco anos, que devem ser fortalecidos para que a mesma venha agir de forma equilibrada em situações de conflito interpessoal.

As crianças que frequentam a instituição estão lá, em sua maioria, por ordem judicial, pois precisam de assistência social e às vezes, até mesmo, psicológica, sendo assim muitas vezes, são crianças emocionalmente fragilizadas. O tempo que permaneci na instituição me fez perceber que os sentimentos das crianças, na maioria das vezes não são fortalecidos, o que permeia os diálogos e as relações são a coerção, punição e o obedecer por dever, fato esse que, acreditamos ser um dos responsáveis pelo pouca diferença gerada pelo nosso Programa de Intervenção, uma vez que a rotina da Instituição já estava predefinida e consolidada.

Percebi que as atividades desenvolvidas com as crianças que as permitiam movimentar-se (jogo cara e coroa, júri simulado) foram bem recebidas e realizadas com

prazer por parte das delas, já as atividades de escrita (elaboração do anúncio de jornal) não teve boa aceitação, uma vez que uma boa parte das crianças escrevem muito mal e outras nem sabem ler e escrever, o que gerou muita dificuldade e uma certa vergonha de expor essa dificuldade.

Ao procurar verificar o efeito do Programa de Intervenção, buscamos os resultados das análises inter e intragrupos, de modo a averiguarmos se encontraríamos mudanças ou variações importantes. No que se refere aos resultados intergrupos do pós-teste, na CATS, obtivemos variações significantes somente no estilo submisso, no qual o Grupo Controle apresentou o maior valor mediano, quando comparado aos demais grupos. Quando olhamos o conjunto dos valores nos diferentes estilos, observamos que no Grupo Controle o maior valor mediano foi no estilo submisso, no Grupo Experimental 1 o maior valor mediano foi no estilo assertivo e no Grupo Experimental 2 no estilo submisso. Pôde-se perceber, ainda, uma sutil diferença entre pré e pós-teste na análise geral da CATS, pois o estilo agressivo, que no pré-teste apareceu com valor considerável, apresentou valores baixos no pós-teste, independentemente da análise por grupo, cedendo lugar aos estilos submisso e assertivo.

Ainda no que tange à análise intergrupos, no pós-teste referente às sessões de observação, apesar de não terem sido encontradas diferenças significantes, constatou-se que o valor mediano do estilo agressivo foi marcadamente superior no Grupo Controle, quando equiparado aos valores obtidos nos demais grupos da pesquisa nesse mesmo estilo. Na visualização do conjunto dos dados, verificou-se que no Grupo Controle e no Grupo Experimental 1 o estilo agressivo, com relação aos demais estilos, foi o que apresentou o maior valor mediano, e no Grupo Experimental 2 foi o estilo assertivo que alcançou o maior valor. Embora essas variações não terem sido estatisticamente significantes, pudemos perceber alguma diferença, principalmente no Grupo Experimental 2, que participou do Programa de Intervenção.

As comparações intragrupos da entrevista CATs nos mostraram que a escolha pelo estilo agressivo foi maior no pré-teste do que no pós-teste, porém com significância somente no Grupo Controle, e a escolha pela tendência submissa de resolução de conflito aumentou no pós-teste, no Grupo Controle (com significância) e no Grupo Experimental 1. A tendência assertiva foi estatisticamente significativa no Grupo Experimental 1, na qual aumentou no pós-teste, enquanto que a escolha pelo estilo misto submisso/assertivo diminuiu no pós-teste. No Grupo Experimental 2 as

diferenças não foram estatisticamente significantes, porém os resultados demonstraram que a escolha pelo estilo misto submisso/assertivo aumentou no pós-teste.

Quanto à análise intragrupos das observações, não obtivemos valores significantes, porém pudemos verificar variações importantes em que, no Grupo Controle, o estilo agressivo aumentou consideravelmente no pós-teste e no Grupo Experimental 2, o estilo agressivo diminuiu no pós-teste.

Esses resultados demonstram que o Programa de Intervenção não surtiu o efeito desejável para a nossa pesquisa, embora algumas diferenças foram notadamente importantes, um dos fatores relevantes a esse aspecto é que o tempo destinado ao desenvolvimento da intervenção foi curto, com poucas sessões para mudanças tão importantes e longitudinais e o modo como provavelmente se estabelecem as relações na instituição, que referimos anteriormente, também foi um dos aspectos importantes para essa pouca diferença.

No quadro abaixo resumimos de forma a visualizar essas diferenças:

Quadro 3- Resumo dos dados comparativos inter e intragrupos

	INTERGRUPO PRÉ CATS	INTERGRUPO PÓS CATS	INTERGRUPO PRÉ OBSERVAÇÃO	INTERGRUPO PÓS OBSERVAÇÃO	INTERGRUPO PRÉ-PÓS CATS	INTERGRUPO PRÉ-PÓS OBSERV.	RELAÇÃO JUÍZO AÇÃO PRÉ	RELAÇÃO JUÍZO AÇÃO PÓS
Diferenças estatísticas entre significantes	Não houve diferenças entre os grupos.	Grupo Controle com valor maior no estilo submisso do que os demais grupos.	Não houve diferenças entre os grupos.	Não houve diferenças entre os grupos.	- Grupo Controle: no pós-teste com relação ao pré-teste: diminuiu o estilo agressivo e aumentou o submisso. - Grupo Experimental 1: aumentou o estilo assertivo e diminuiu o submisso/assertivo - Grupo Experimental 2: não houve diferença.	Não houve diferenças entre o pré e o pós-teste.	- Grupo Controle: não houve diferenças. - Grupo Experimental 1: não houve diferenças. - Grupo Experimental 2: não houve diferenças. - Grupo Experimental 2: não houve diferenças.	- Grupo Controle: valor maior na CATS: estilo submisso. - Grupo Experimental 1: não houve diferenças. - Grupo Experimental 2: não houve diferenças.
Observações importantes	Os três estilos puros comparecem.	Os diferentes estilos comparecem, com predominância nos puros e diminuição do estilo agressivo.	Predominância do estilo agressivo nos três grupos.	Valor bem superior do estilo agressivo no Grupo Controle, com relação aos demais grupos.	Aumento do estilo submisso/agressivo e diminuição do estilo agressivo no Grupo Experimental 2.	Aumento do estilo agressivo no Grupo Experimental 2.	Maiores valores dos estilos submisso e assertivo na CATS, e maior valor do estilo agressivo na observação.	Grupo Controle: valor bem maior na observação: estilo agressivo. Poucas resoluções, na observação, dos estilos submisso e assertivo, com exceção da apresentação do assertivo no Grupo Experimental 2.

De acordo com o quadro acima podemos perceber que no Grupo Experimental 2, houve uma diminuição das formas de resolução agressiva na observação do pós-teste e o aumento de formas submissa/assertiva na CATS do pós-teste, e uma maior coerência entre ação e juízo, o que nos permite perceber diferenças positivas geradas, possivelmente pelo Programa de Intervenção, porém ainda que tênues.

Durante a análise dos surgiu-nos o interesse em investigar se haveria diferenças estatisticamente significantes entre o juízo e a ação das crianças, ou seja, entre o que elas responderam que fariam em determinada situação de conflito hipotético e o que elas realmente fizeram nas situações de conflito reais.

Os resultados nos surpreenderam mostrando que, independentemente do grupo do qual participavam, no pré-teste, as crianças julgaram de forma mais assertiva e submissa e agiram em maior número de forma agressiva, sendo que no Grupo Experimental 2 essas diferenças foram significantes. No pós-teste também foi possível observar tendências mais agressivas na ação (sobretudo no Grupo Controle, e com menor diferença no Experimental 1), e tendências mais submissas (nos três grupos, porém com significância somente no Grupo Controle) e mais assertivas na entrevista (especialmente nos Grupos Controle e Experimental 1). No pós-teste, com relação ao pré-teste, o Grupo Experimental 2 mostrou menos incoerência entre o juízo e a ação,

A maior incoerência entre ação e juízo se deu no Grupo Controle, no qual houve um aumento do estilo submisso na CATS e um aumento do estilo agressivo nas observações, o que pode indicar a necessidade de as crianças participantes desse grupo em corresponder às expectativas do adulto, ou seja, responder aquilo que o adulto gostaria de ouvir, porém não conseguirem se autorregular em uma situação de conflito real, na relação com os pares.

Nossos resultados foram diferentes dos encontrados por Licciard (2010), que, em sua pesquisa de mestrado, comparou crianças na faixa etária de três a quatro anos com crianças de cinco a seis anos, a fim de identificar quais as estratégias empregadas por elas, se havia diferença entre as faixas etárias e se os resultados dos conflitos vividos entre elas se diferenciavam daqueles relacionados a como eram julgados. Foram realizadas 44 sessões de observação e entrevistas clínicas com as crianças participantes. Fundamentada na teoria piagetiana e nos estudos sobre conflitos de Robert Selman seus resultados demonstraram que os principais motivos que geraram conflitos nas crianças de três a seis anos foram disputas por objeto, ação provocativa e exclusão, as estratégias

utilizadas para resolverem os conflitos foram predominantemente físicas e impulsivas. A autora ainda constatou que a maioria dos conflitos vivenciados pelas crianças foram abandonados ou resolvidos de forma unilateral.

Diferenças significativas foram encontradas quando se fez a comparação entre as faixas etárias, nas quais as crianças mais novas utilizaram mais estratégias físicas e impulsivas do que os mais velhos, mostrando-se assim certa evolução na concepção dos conflitos. As estratégias empregadas pelos sujeitos nas situações de conflitos vividas não foram diferentes daquelas verbalizadas nas entrevistas, estas foram predominantemente físicas e impulsivas, sendo que as de cinco a seis anos apresentaram mais estratégias impositivas do que as de três a quatro anos, porém ela percebeu que, ao comparar as estratégias empregadas pelas crianças nos conflitos vividos por elas e aquelas apresentadas nas entrevistas, as estratégias mais evoluídas apareceram, proporcionalmente em maior quantidade na ação, corroborando com a teoria piagetiana.

Quando Piaget (1932/1994) analisou a prática e a consciência das regras, ele constatou que a criança só era capaz de pensar com autonomia a partir do momento em que conseguia agir de tal forma, ou seja, segundo o autor a ação que possibilita a criação de novas estruturas do pensamento, porém essa evolução aparecia apenas quando a criança se encontrava no estágio operatório concreto, por volta dos sete aos doze anos. As crianças da nossa pesquisa se encontram exatamente nessa faixa etária, então, como explicar os resultados aqui alcançados?

Segundo Piaget (1924/2005) no período operatório concreto a criança vai se libertando do seu egocentrismo e já começa a ser capaz de cooperar e estabelecer relações baseadas no respeito mútuo, além do aparecimento das operações racionais, porém ele explica que as relações que o indivíduo tem com o mundo é muito importante para a sua formação moral e intelectual, o social está por toda parte, no campo da moral. Desde a infância, a criança está acostumada com regras que lhe são impostas, e, como sempre estas regras vêm dos mais velhos, principalmente dos pais, ela assimila essas regras inconscientemente, e as trata como sagrada, porém Piaget não considera essa autoridade como um fato bom para o desenvolvimento da autonomia na criança, pois “para tornar-se consciente de seu eu, é necessário exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro” (PIAGET, 1994/1932, p.81), assim, a coação que o adulto exerce na criança está intimamente ligada ao egocentrismo que ela possui, mesmo este sendo inconsciente.

Fundamentados nessa análise teórica podemos entender que, apesar de as crianças participantes da nossa pesquisa, estarem na faixa etária do período operatório concreto, acreditamos que a maioria delas não se encontrava no mesmo. Em atividades propostas no Programa de Intervenção foi possível perceber que crianças com nove e dez anos ainda não sabiam ler nem escrever, o que nos indica que talvez estas estejam ainda na fase pré-operatória do desenvolvimento.

Sendo assim não teriam estruturas para agir e nem pensar autonomamente, o que nos leva a entender que as respostas mais elaboradas na CATS foram apenas para satisfazer um adulto e, apesar do pouco tempo do Programa de Intervenção essa incoerência entre juízo e ação no Grupo Experimental 2 foi menor do que nos outros grupos da pesquisa.

Essa comparação juízo e ação é, segundo Licciard (2010) bastante complexa, uma vez que envolve duas dimensões, sendo elas a cognição e a afetividade, em seu estudo a autora não analisou cada sujeito individualmente e ela afirma que talvez se assim tivesse feito os resultados poderiam ser diferentes, pois segundo Selman (2003, apud LICCIARD, 2010) o que une juízo e ação é um construto de caráter afetivo.

Quanto ao efeito do desenho pudemos perceber que a exposição do mesmo não permitiu que houvesse mudanças significativas, o que percebemos é que o fato de conviver um pouco mais de perto com as crianças dos Grupos Experimental 1 e 2 já fez com que algum efeito fosse considerado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa veio ao encontro da afirmação de Leme (2004) quando nos diz que é preciso programas escolares com a intenção de utilizar o conflito como oportunidade de desenvolvimento aos educandos, nos quais a criança seja estimulada a resolver seus próprios conflitos a fim de buscar sua autonomia moral. A contribuição deste estudo se deu exatamente nessa questão, pois pudemos perceber que trabalhar com o conflito como forma de aprendizagem é muito melhor do que simplesmente reprimir ou evitá-lo.

Por meio deste estudo alcançamos nossos objetivos ao verificarmos, através da análise do desenho animado mais assistido pelas crianças participantes, que este veicula estratégias de resolução de conflitos predominantemente agressivas e submissas.

Por meio das observações e análise dos julgamentos e ações das crianças, compreendemos que a veiculação desses conteúdos não influencia diretamente na forma como as crianças resolvem conflitos hipotéticos e reais. Um fator importante a destacar é que o que foi exposto para as crianças nas sessões de exposição do desenho não foi nada novo, uma vez que elas afirmaram já assistir esses desenhos em casa.

O Programa de Intervenção elaborado obteve efeitos sutis no favorecimento de formas mais apropriadas de resoluções de conflitos interindividuais, o que se justifica pelo pouco tempo destinado à realização do mesmo. Para que uma intervenção dê resultados significativos e duradouros é preciso que essa seja frequente e contínua, e as mudanças devem partir não apenas de uma pequena amostra, mas de toda a estrutura da instituição e das relações nela estabelecidas. Esse não é um fato isolado uma vez que algumas pesquisas levantadas não obtiveram o êxito desejado em seus programas de intervenção (BASTOS, 2014, OLIVEIRA, 1994) por motivos parecidos com os do nosso estudo.

Ao tecerem considerações sobre os resultados de uma pesquisa realizada por diversos estudiosos do Brasil, que buscou identificar e relatar experiências bem sucedidas em Educação Moral e em Valores, Menin e Bataglia (2013) relatam que das 1062 experiências identificadas, pouquíssimas puderam ser consideradas como bem sucedidas. As autoras explicam que esse dado se deve à ausência de algumas condições que podem ser consideradas como fundamentais para que um Programa dessa natureza tenha êxito, a saber:

- a intervenção deve se originar de uma necessidade da própria instituição que irá desenvolvê-la, ou seja, como uma demanda interna na busca de compreensão e soluções para os problemas apresentados;

- a formação moral e em valores deve ser considerada como uma missão da instituição e não como algo a ser delegada, ou atribuída a responsabilidade, a terceiros;

- a iniciativa deve ser incluída no Projeto Pedagógico da instituição, para que seja incorporada às suas práticas e planejamentos;

- todos os membros da instituição devem ser envolvidos na intervenção, como um projeto coletivo, para isso, os profissionais devem ter formação, condições de trabalho favoráveis e a rotatividade deve ser baixa;

- a intervenção deve abranger os diferentes momentos e espaços da instituição, não ficando circunscrita a encontros restritos, turmas e disciplinas específicas;

- a finalidade dos projetos deve ser o desenvolvimento da autonomia moral, e não a obediência às regras e o controle disciplinar, para isso os meios empregados devem ser coerentes com os fins, com métodos ativos e não verbalistas e doutrinários;

- o projeto deve ser fundamentado teoricamente, para que não seja desenvolvido com base em ações intuitivas e do senso comum;

- o projeto deve ser duradouro, ou seja, algo incorporado à rotina da escola;

- e deve ser realizada uma avaliação permanente dos trabalhos realizados.

Com base nessas considerações, reconhecemos que o Programa desenvolvido nesta pesquisa apresentou limitações por não atender a vários desses requisitos, uma vez que foi uma iniciativa isolada, pontual, desenvolvida somente pela pesquisadora, em turmas específicas. Por outro lado, alguns pontos foram contemplados, a saber: foi sistematizado e embasado teoricamente; teve como finalidade o desenvolvimento da autonomia moral e de formas mais assertivas de se relacionar; os meios foram ativos; e houve uma avaliação sistemática.

Dadas as ponderações realizadas, pudemos perceber, não obstante, que no grupo que participou do Programa as formas agressivas diminuíram no pós-teste, o que não deixa de ser um fato importante, assim como as crianças apresentaram maior coerência entre a forma como julgavam os conflitos e aquelas pelas quais os resolviam na interação com os pares.

Nosso estudo contribuiu em questões metodológicas (por utilizar-se de instrumentos e procedimentos como a escala CATs e as sessões de observações),

educacionais (por elaborar um Programa de Intervenção que trabalhasse os aspectos sociomoraís) e teóricas (uma vez que encontramos dados importantes, sobretudo no que se refere à relação entre juízo e ação). Todas essas contribuições abre caminho para a realização de muitas outras pesquisas e coloca questões a serem pensadas e estudadas.

Por fim entendemos que oportunizar as situações de conflito como momentos de aprendizagem, discutir e refletir com as crianças sobre o que assistem e levá-las a pensar sobre suas ações e juízos são fatores que contribuem muito para o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, para a escolha de formas mais assertivas de resolução de conflitos.

REFERÊNCIAS

- AZZI, R. G. Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 2, pp. 252-258, abr./jun. 2010.
- BACELLAR, J. R. P. *Orientação para Júri Simulado para Jovens*. 2009. Disponível em: http://www.amb.com.br/cej/sub_jurisimulado.html. Acesso em: 05 nov. 2013.
- BAPTISTELLA, E. C. F. *A Compreensão do Conteúdo de um Comercial Televisivo na Infância*. 2001. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2001.
- BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. Os Super-Heróis em Ação — Podem os desenhos animados sugerirem uma orientação estética lúdico-agressiva?. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 7, n. 1, mai. 2013.
- BASTOS, C. Z. A. *O Desenvolvimento Moral na Educação Infantil: Contribuições da Literatura Infantil e dos Jogos Dramáticos e Teatrais*. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília-SP, 2014.
- BELLONI, M. L. *O que é Mídia-Educação*. Campinas-SP: Autores Associados, Coleção polêmicas do nosso tempo, 2001.
- BEN 10 OMNIVERSE (2012a) *Quanto mais as Coisas Mudam Parte I*. Estados Unidos: Cartoon Network Studios. Série de desenho animado transmitida pela emissora Rede Globo, Brasil, em setembro 2013.
- BEN 10 OMNIVERSE (2012b) *Quanto mais as Coisas Mudam Parte II*. Estados Unidos: Cartoon Network Studios. Série de desenho animado transmitida pela emissora Rede Globo, Brasil, em setembro 2013.
- BEN 10 OMNIVERSE (2012c) *Um Choque do Passado*. Estados Unidos: Cartoon Network Studios. Série de desenho animado transmitida pela emissora Rede Globo, Brasil, em setembro 2013.
- BEN 10 OMNIVERSE (2012d) *Problema Helicoidal*. Estados Unidos: Cartoon Network Studios. Série de desenho animado transmitida pela emissora Rede Globo, Brasil, em setembro 2013.
- BEN 10 OMNIVERSE (2012e) *Uma Proposta para Você*. Estados Unidos: Cartoon Network Studios. Série de desenho animado transmitida pela emissora Rede Globo, Brasil, em setembro 2013.
- BEN 10 OMNIVERSE (2012f) *Foram Eles*. Estados Unidos: Cartoon Network Studios. Série de desenho animado transmitida pela emissora Rede Globo, Brasil, em setembro 2013.
- BEN 10 OMNIVERSE (2012g) *Adeus, e Obrigado pelos Sorvetes*. Estados Unidos: Cartoon Network Studios. Série de desenho animado transmitida pela emissora Rede Globo, Brasil, em setembro 2013.
- BEN 10 OMNIVERSE (2012h) *Beco do Calor*. Estados Unidos: Cartoon Network Studios. Série de desenho animado transmitida pela emissora Rede Globo, Brasil, em setembro 2013.

- BEN 10 OMNIVERSE (2012i) *Predadores e Presas Parte I*. Estados Unidos: Cartoon Network Studios. Série de desenho animado transmitida pela emissora Rede Globo, Brasil, em setembro 2013.
- BEN 10 OMNIVERSE (2012j) *Predadores e Presas Parte II*. Estados Unidos: Cartoon Network Studios. Série de desenho animado transmitida pela emissora Rede Globo, Brasil, em setembro 2013.
- BIAGGIO, A. M. B. *Psicologia do Desenvolvimento*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BLUMBERG, F. C.; BIERWIRTH, K. P.; SCHWARTZ, A. J. Does Cartoon Violence Beget Aggressive Behavior in Real Life? An Opposing View. *Early Childhood Educ J*, v.36, p.101-104, August, 2008.
- BOYNARD, A. L. S. *Desenho Animado e Formação Moral: influência sobre crianças dos 4 aos 8 anos de idade*. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2002.
- BREAKWELL, G. M.; FIFE-SCHAW, C.; HAMMOND, S.; SMITH, J. A. *Métodos de pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Artmed. 2010
- BUXARRAIS, M. R. *La Formación del Profesorado en Educación en Valores: propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- CAMINO, C.; BATISTA, L.; REIS, R.; RIQUE, J.; LUNA, V.; CAVALCANTI, M. Transmissão de Valores Morais em Personagens de TV. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 7, n. 1, p. 29-46, 1994.
- CHÁVEZ, M. C. M.; VIRRUETA, E. R. La violencia en los dibujos animados norteamericanos y japoneses: su impacto en la agresividad infantil. *Alternativas en Psicología*, Año XIV, n. 20, p.26-34, Feb. Mar. 2009.
- CARINA, S. C. *O Processo de Resolução de Conflitos entre Pré-Adolescentes: O olhar do professor*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas – SP, 2009.
- DUARTE, R.; LEITE, C.; MIGLIORA, R. Crianças e Televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a10v1133.pdf > Acesso em: 15 set. 2010.
- DELUTY, R. H. Children's Action Tendency Scale: A Self-Report Measure of Aggressiveness, Assertiveness, and Submissiveness in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 47, n. 6, 1061-1071, 1979.
- _____. Alternative-Thinking Ability of Aggressive, Assertive, and submissive Children. *Cognitive Therapy and Research*, v. 5, n. 3, p. 309-312, 1981.
- _____. Cognitive Mediation of Aggressive, Assertive and Submissive Behavior in Children. *International Journal of Behavior Development*, v. 8, p. 355-369, 1985.
- DE VRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DORNELES, A. P. C.; BIBERG, C. O.; LUZ, G. N.; SOARES, N. R.; FILHO, F. F. L. A influência do desenho Ben 10 e sua relação com o consumo. *Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*. V.1, n1. 2009.

- ERAUSQUIM, M. A.; MATILLA, L.; VÁSQUEZ, M. *Os Teledependentes*. São Paulo: Summus, 1983.
- FAGUNDES, A. J. F. M. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon, 1999.
- FAZOLLO, L. L. C. *A Presença da Televisão e suas Implicações / Influências no Âmbito Familiar*. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-presenca-da-televisao-e-suas-implicacoes-influencias-no-ambito-familiar/33213/>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- FERNANDES, A. H. A Televisão e o Cenário do Conhecimento das Crianças na Contemporaneidade. *Teias*, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003. Disponível em: [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=204&path\[\]=203](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=204&path[]=203). Acesso em: 19 mai. 2010
- FIATES, G. M. R.; AMBONI, R. D. M. C.; TEIXEIRA, E. Comportamento consumidor, hábitos alimentares e consumo de televisão por escolares de Florianópolis. *Revista Nutrição*: Campinas, vol. 21, n 1, p.105-114, jan./fev., 2008.
- GARCEZ, A.M. *Animar, se divertir e aprender: as relações de crianças com programas especialmente recomendados*. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2010.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- LA TAILLE, Y de. *Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget*. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS,H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992. p.47-74
- 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.; CARVALHO, A. M.; JOLEVITHS, I. Opinião dos pais e resolução de conflitos por pré-adolescentes. *Temas em Psicologia*, v. 20, no 2, p. 337 – 354, 2012.
- LICCIARD, L. M. S. *Investigando os Conflitos entre as Crianças na Escola*. 2010. 221f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.
- LINDER, J. R.; GENTILE, D. A. Is the television rating system valid? Indirect, verbal, and physical aggression in programs viewed by fifth grade girls and associations with behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v.30, p.286–297, Feb. 2009.
- LISBOA, C. S. M. *Estratégias de coping e agressividade: um estudo comparativo entre vítimas e não vítimas de violência doméstica*. 2001. Dissertação de mestrado (Psicologia do Desenvolvimento), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2001.
- MENIN, M. S. S; BATAGLIA, P. U. R. Considerações finais: o que os projetos deste livro nos ensinam? In: MENIN, M. S. S; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. *Projetos bem-sucedidos de Educação em Valores*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 273-278.
- MIRANDA, O. *Tio Patinhas e os mitos da comunicação*. São Paulo: Summus, 1978.
- NASCIMENTO SILVA, V. *Violência, televisão e infância: um estudo de caso de alunos de uma escola pública de Monte Claros/MG*. 2009. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros-MG, 2009.

OLIVEIRA, D. M. S. de. *Televisão e formação moral: uma investigação sobre os conteúdos sociomoraís presentes nos desenhos animados*. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2011.

_____. *Televisão e formação moral: um estudo sobre os estilos de resolução de conflitos presentes nos desenhos animados*. Relatório Científico (Programa de Bolsa de Iniciação Científica da FAPESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2012.

OLIVEIRA, D. M. S. de., MORAIS-SHIMIZU, A. *Televisão e desenvolvimento moral: análise de conteúdos sócio-moraís presentes em desenhos animado*. *Schéme-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 4, n. 2, p. 142-169, Ago-Dez 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/2745/2155>. Acesso em 25 abr. 2014.

OLIVEIRA, F. S. *A verdade está nas mídias: a fabricação do real infantil na sociedade de consumo*. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006.

OLIVEIRA, A. M. *Literatura Infantil e Desenvolvimento Moral: A Construção de Justiça em Crianças Pré-Escolares*. 125f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas,SP,1994.

PACHECO, E. D. *O Pica-Pau: herói ou vilão?: representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*. São Paulo: Loyola, 1985.

PEREIRA JÚNIOR, A. J. *Impacto da Violência Midiática na Formação da Criança e do Adolescente*. 2008. Disponível em: http://www.univforum.org/pdf/xzimpacto_dapt.pdf. Acesso em: 25 abr. 2010.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. (Trad. Adail Ubirajara Sobral) Aparecida-SP: Ideias e letras, 2005. (Original de 1924).

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

_____. *A Formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Originalmente publicado em 1945).

PRATES, A. A. *As Representações de Beleza Transmitidas pelos Filmes Infantis*. 2004. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=623>. Acesso em: 31 agos. 2010.

PUIG, J. M. *Ética e Valores: Métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

RAMÍREZ, J.M. *Television y Violencia*. *Revista Latinoamericana de Psicología*. v.39, n.2, p. 327-349, 2007.

ROSENKOETTER, L. I.; ROSENKOETTER, S. E.; ACOCK, A. C. *Television violence: An intervention to reduce its impact on children*. *Journal of Applied Developmental Psychology*. v.30 p. 381–397, Mar. 2009.

ROSSI, C. E.; ALBERNAZ, D. O.; VASCONCELOS, F. A. G.; ASSIS, M. A. A.; DI PIETRO, P. F. *Influência da Televisão no Consumo Alimentar e na Obesidade em*

Crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. *Revista Nutrição*, v. 23, n. 4, p.607-620, 2010.

SHURE, M. B. *Eu posso Resolver Problemas*: um programa de solução cognitiva para problemas interpessoais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

SILVA, C.; FONSECA, E.; LOURENÇO, O. Valores Morais em Televisão: análise de uma série televisiva de grande audiência. *Aná Psicológica*, v. 20, n. 4, p. 541-553, Nov. 2002.

STATISTIC PACKAGE FOR SOCIAL SCIENCE/ personal computer for Windows version 18.0.

TARDELI, D. *O Herói na Sala de Aula*: práticas morais para a utilização de filmes pelo professor no ensino fundamental e médio. Santos: Universitária Leopoldianum, 2010.

TOGNETTA, L. R. P. *A Formação da Personalidade Ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

TOGNETTA, L.R.P; VINHA, T.P. Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução (2010). In: *Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero*. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

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

VIDIGUEIRA, V. C. R. *A Influência da Televisão no Desenvolvimento Sócio-emocional dos adolescentes*. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Psicologia) –Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Portugal, 2006

VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003, 426f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2003.

_____. *O Educador e a Moralidade Infantil*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

WAGNER, I.; BONIN, I. T. *Educação em animes: Os Cavaleiros do Zodíaco ensinando sobre masculinidades*. 2008. Disponível em: <<http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2008/artigos/pedagogia/329.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2011.

APÊNDICE C

FICHA PARA O CÁLCULO DO ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA (DESENHO)

1. Nome do Observador A:
2. Nome do Observador B:
3. Data da Observação A:
4. Data da Observação B:
5. Título do Desenho:.....
6. Nome do Episódio:
7. Número do Episódio.....
8. Duração do Episódio:.....

CATEGORIAS	OBSERVADOR A TOTAL	OBSERVADOR B TOTAL	CONCORD. DISCORD.	ÍNDICE DE CONCORD. (%)
Situações de Conflito				
Motivos Geradores				
Estratégias de resolução:				
1- Agressivo				
2- Submisso				
3- Assertivo				
4- Assertivo-Submisso				
5- Submisso-Agressivo				
6- Assertivo-Agressivo				

APÊNDICE E

FICHA PARA O CÁLCULO DO ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA (CRIANÇAS)

CATEGORIAS	OBSERVADOR A TOTAL	OBSERVADOR B TOTAL	CONCORD.	DISCORD.	ÍNDICE DE CONCORD. (%)
Envolvidos					
Situações de Conflito					
Motivos Geradores					
Estratégias de resolução:					
1- Agressivo					
2- Submisso					
3- Assertivo					
4- Assertivo-Submisso					
5- Submisso-Agressivo					
6- Assertivo-Agressivo					

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada “DESENHO ANIMADO E DESENVOLVIMENTO MORAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA FORMA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS”, que tem como objetivos analisar o desenho animado mais assistido pelas crianças participantes, de forma a verificar os estilos de resolução de conflitos presentes em seus episódios; compreender a influência que a veiculação dos conteúdos presentes no desenho animado pode ter na forma como as crianças resolvem conflitos hipotéticos e reais, e verificar o efeito de um determinado Programa de Intervenção na formação de telespectadores ativos e críticos que compreendam e reflitam sobre o que assistem, permitindo, também, o favorecimento de formas mais apropriadas de resoluções de conflitos interindividuais. Participarão da pesquisa 45 crianças de 9 a 12 anos de idade, que frequentem uma unidade de assistência social de uma cidade do interior paulista. A pesquisa será dividida em duas fases:

- a primeira fase consistirá na aplicação de um questionário que identifique o desenho mais assistido pelas crianças participantes. O desenho escolhido será gravado e analisado a fim de identificar os estilos de resolução de conflitos presentes em seus episódios.

- a segunda fase, de delineamento experimental, contará com um Grupo Controle e dois Grupos Experimentais, cada um composto por 15 crianças. Essas crianças responderão a uma entrevista estruturada composta por situações de conflitos fictícias (escala CATS). Em seguida, serão realizadas sessões de exposição ao desenho selecionado nos Grupos Experimental 1 e Experimental 2. Com o Grupo Experimental 2, após as sessões de desenho, será desenvolvido um Programa de Intervenção que tem como objetivo possibilitar às crianças participantes formas mais assertivas de resolução de conflitos e, assim, contribuir com sua formação moral. Haverá, ainda, sessões de observação das crianças participantes em momentos de recreação livre, com o propósito de se identificar como as mesmas resolvem situações reais de conflitos. Essas sessões serão filmadas unicamente para fins de análise e discussão didático-científica. Asseguramos que não haverá, sob nenhuma circunstância, a divulgação da identidade do participante e que os dados coletados estarão disponíveis somente para revisão das pesquisadoras 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 participantes.

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 poderão não ter benefícios diretos. 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, concordo, voluntariamente, que

_____,
 de quem sou responsável legal, participe 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 todas as informações
 apresentadas pelo participante têm 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: ____/____/_____.

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

 Data: ____/____/_____.

 Data: ____/____/_____.

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

Pesquisadora Responsável: Alessandra de Moraes 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.

Pesquisadora: Dilian Martin Sandro de Oliveira

Instituição: Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação pela Faculdade de
 Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília

Dados para Contato – Fone (14) 3221-0287, ou e-mail: dilianvip@gmail.com

ANEXO A

ESCALA CHILDREN'S ACTION TENDENCY SCALE-CATS

(DELUTY, 1981 apud VICENTIN, 2009)

Este questionário tem por objetivo verificar como os jovens se comportam em algumas situações. Procure responder como você reagiria realmente se estivesse nas situações descritas abaixo e por que reagiria desta forma. Escreva também em cada situação como você se sentiria se isto ocorresse com você. Obrigada pela sua colaboração.

1. 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. Como você se sentiria? Escreva 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 e te castigam. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

3. Você está na fila da cantina. Vem um colega da sua idade e do seu tamanho e empurra você para fora da fila. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

4. Você empresta seu livro preferido para um amigo. Uns dias mais tarde, ele devolve o livro, mas algumas páginas estão rasgadas, a capa suja e amassada. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

5. Você está saindo da escola. Uma criança menor que você joga uma bola bem na sua cabeça. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

6. Você vê alguns colegas jogando um jogo. Vai até lá e pede pra entrar no jogo. Eles dizem que não porque você não joga bem. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

7. 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. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

8. Você está tomando lanche na cantina. Um colega está comendo uns chocolates deliciosos. Você pede pra te dar um só, mas ele diz “Não”. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

9. Um colega de classe fica falando que é muito mais inteligente que você. No entanto, você tem certeza de que está errado, que você é mais inteligente. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

10. Você e um colega estão jogando um jogo. Quem ganhar vai levar um prêmio realmente bom. Você tenta ao máximo, mas perde o jogo por um ponto. Como você se sentiria? Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

ANEXO B

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

Parecer do Projeto nº. 0629/2013

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: DESENHO ANIMADO E DESENVOLVIMENTO MORAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA FORMA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Autor(a): Dilian Oliveira
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 05/02/2013
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

Objetivos
Procuraremos, no desenvolvimento desta pesquisa, atingir os objetivos gerais e específicos abaixo especificados. Objetivos gerais: - analisar o desenho animado mais assistido pelas crianças participantes da pesquisa, de forma a verificar os estilos de resolução de conflitos presentes em seus episódios; - compreender, fundamentados nos estudos de Deluty (1985) e de Vicentin (2009), e na observação e análise dos julgamentos e ações das crianças, a influência que a veiculação dos conteúdos presentes no desenho animado pode ter na forma como as crianças resolvem conflitos hipotéticos e reais; - verificar o efeito de um determinado programa de intervenção na formação de telespectadores ativos e críticos que compreendam e reflitam sobre o que assistem, permitindo, também, o favorecimento de formas mais apropriadas de resoluções de conflitos interindividuais.

SUMÁRIO DO PROJETO
Dentro de uma perspectiva construtivista sobre os estilos de resolução de conflitos, esta pesquisa tem como objetivos analisar o desenho animado mais assistido pelas crianças participantes, de forma a verificar os estilos de resolução de conflitos presentes em seus episódios; compreender, fundamentados na observação e análise dos julgamentos e ações das crianças, a influência que a veiculação dos conteúdos presentes no desenho animado pode ter na forma como as crianças resolvem conflitos hipotéticos e reais, e verificar o efeito de um determinado programa de intervenção na formação de telespectadores ativos e críticos, permitindo, também, o favorecimento de formas mais apropriadas de resoluções de conflitos interindividuais. Participarão da pesquisa 45 crianças de 9 a 12 anos de idade, que frequentam uma unidade de assistência social de uma cidade do interior paulista. Primeiramente, será aplicado um questionário que identifique o desenho mais assistido pelos participantes, o qual será gravado e analisado a fim de se identificar os estilos de resolução de conflitos presentes em seus episódios. Em prosseguimento, será feito um estudo experimental, que contará com um grupo controle (GC) e dois grupos experimentais (GE1 e GE2), cada um composto por 15 integrantes, escolhidos de forma aleatória. Serão realizadas sessões de exposição ao desenho selecionado no GE1 e no GE2., sendo que no GE2, após as sessões de desenho, será realizado um programa de

Faculdade de Filosofia e Ciências
Avenida Hygino Macedo, 1100 - CEP 13.224-900 - Marília, SP, Brasil
Tel 14 3402-1300 fax 14 3402-1302



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

intervenção voltado para o desenvolvimento de formas mais assertivas de resolução de conflitos Para a verificar o efeito da exposição aos desenhos e do programa de intervenção serão realizadas sessões de observação das ações das crianças em momentos de recreação livre, e aplicada a Children's Action Tendency Scale-CATS em forma de pré e pós-teste.

COMENTÁRIO DO RELATOR

A realização da pesquisa em questão não apresenta riscos potenciais à saúde ou integridade moral e/ou profissional do sujeito da pesquisa. Os procedimentos metodológicos apresentados são adequados para os objetivos propostos. O termo de consentimento livre e esclarecido apresenta as informações necessárias para esclarecimento dos procedimentos do projeto aos responsáveis pelos participantes da pesquisa. Há consentimento da instituição onde será realizada a pesquisa. O projeto está de acordo com as solicitações e normas da resolução CNS 196/96.


PARECER FINAL

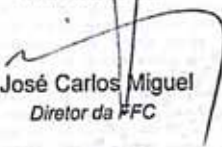
O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 26/06/2013.


Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP


José Carlos Miguel
Diretor da FFC

Faculdade de Filosofia e Ciências
Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 CEP 17.525-900 Marília São Paulo Brasil
Tel 14 3402-1300 fax 14 3402-1302