

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

**Lívia Maria Silva Licciardi
Orientador: Telma Pileggi Vinha**

**INVESTIGANDO OS CONFLITOS ENTRE AS CRIANÇAS NA
ESCOLA**

CAMPINAS

2010

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Investigando os conflitos entre as crianças na escola

Autor: Livia Maria Silva Licciardi
Orientadora: Telma Pileggi Vinha

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

Data: 18/08/2010

Assinatura: Telma Vinha

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Telma Vinha
Isabel de Almeida
Ollyzm de Almeida

2010

© by Livia Maria Silva Licciardi, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

L616i	Licciardi, Livia Maria Silva. Investigando os conflitos entre as crianças na escola / Livia Maria Silva Licciardi. – Campinas, SP: [s.n.], 2010. Orientador : Telma Pileggi Vinha. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Conflito interpessoal. 2. Construtivismo (Educação). 3. Educação infantil. 4. Estratégias pedagógicas. I. Vinha, Telma Pileggi. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	10-152/BFE

Título em inglês: Investigating conflicts among children in school

Keywords: Interpersonal conflict; Construtivism (Education); Child Education; Pedagogical strategies

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Telma Pileggi Vinha (Orientadora)
Profª. Drª. Orly Zucatto Mantovani de Assis
Profª. Drª. Maria Isabel da Silva Leme
Profª. Drª. Jussara Cristina Barboza Tortella
Profª. Drª. Luciene Regina Paulino Tognetta

Data da defesa: 18/08/2010

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : liviamfsilva@iq.com.br

DEDICATÓRIA

Ao Paulo Renato, por tudo o que representa na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas se fizeram presentes nesse período tão especial da minha vida. Expressar a minha gratidão seria o mínimo a fazer.

A Fafá e à vó, que sempre incentivaram meus estudos.

Ao meu querido e amado marido pelo amor, dedicação, compreensão, amizade, apoios moral e material e por tudo o que você é.

Ao meu pai, para quem estudo sempre foi valor.

A minha mãe, a quem amo tanto.

A Dani, minha irmã de alma, qualquer coisa que diga a você será pouco representativo dos meus sentimentos. Se posso superar desafios, é porque você me auxilia não só a vê-los com mais clareza, mas também a descobrir quem sou. Mas, sobretudo, por me amar tanto.

A Adri, por compartilhar ideias, sentimentos, pelos incentivos, muitos auxílios e almoços...

Às demais colegas de curso - Sandroca, Mari, Lara pelos papos e pela torcida.

A Luciene, pelos ensinamentos, exemplo, carinho, competência e pela lista infinita de qualidades.

A Eliane Doratiotto, por acreditar em mim, sem nunca duvidar.

A Vanessa, pelo ágil e comprometido auxílio.

Aos diversos colegas do GEPEM.

A Márcia, pelo estímulo ao estudo do inglês e pelos auxílios que me prestou.

Aos funcionários da biblioteca que me auxiliaram inúmeras vezes, com muita simpatia e competência.

À querida professora orientadora Telma Pileggi Vinha pelos inúmeros desafios propostos que tanto me fizeram crescer, pelo carinho com que me orientou, pelas discussões teóricas tão empolgantes nos momentos de orientação. Meu carinho e gratidão.

Aos inúmeros professores que passaram pela minha vida e que deixaram marcas tão importantes - Euclides, Ana, Maria Angélica, Gilvan...

A CAPES, pela bolsa concedida.

EPÍGRAFE

"Qualquer criança me desperta dois sentimentos - ternura pelo que ela é e respeito pelo que poderá vir a ser." (Louis Pasteur)

RESUMO

Caracterizando-se como um estudo qualitativo e quantitativo, cujo delineamento é o do estudo de campo e fundamentada na teoria piagetiana, esta pesquisa teve por objetivos-identificar as causas, as estratégias empregadas pelos sujeitos e os resultados dos conflitos vividos entre as crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos e comparar se há diferenças entre as duas faixas etárias estudadas, bem como comparar se há diferenças nas formas como as crianças resolvem os conflitos vividos e como julgavam solucioná-los. A amostra foi constituída por quatro classes, sendo duas de crianças de 3 a 4 anos e duas de 5 a 6 anos, de duas escolas municipais de uma cidade do interior paulista, escolhidas por conveniência. Os dados foram coletados por meio de 44 sessões de observação das interações sociais das crianças, sendo 11 em cada classe, em diferentes situações da rotina escolar. Para avaliar como as crianças julgavam resolver os conflitos, empregando o método clínico piagetiano, foram apresentadas histórias contendo conflitos hipotéticos, elaboradas a partir das situações observadas. Os resultados indicaram que os principais motivos que geraram conflitos nas crianças de 3 a 6 anos foram disputas por objeto, ação provocativa e exclusão, sendo que a exclusão aumenta com a idade. As estratégias de negociação empregadas em situações de conflitos interpessoais pelas crianças foram predominantemente físicas e impulsivas. Entretanto, as mais velhas utilizaram-se de mais estratégias impositivas do que as mais jovens. Com relação aos resultados do emprego dessas estratégias, encontrou-se que a maior parte dos conflitos foram simplesmente abandonados ou resolvidos de forma unilateral. Todavia, os resultados considerados bilaterais foram significativamente maiores na faixa etária dos 3 a 4 anos, do que aos 5 a 6 anos. Assim como na ação, as estratégias verbalizadas nas entrevistas pelas crianças, também foram predominantemente físicas e impulsivas, sendo que as de 5 a 6 anos apresentaram mais estratégias impositivas do que as de 3 a 4 anos. Ao comparar as estratégias empregadas pelas crianças nos conflitos vividos por elas e aquelas apresentadas nas entrevistas, encontrou-se que as mais evoluídas aparecem em maior quantidade na ação, o que é coerente com a teoria piagetiana. A análise dos dados e a discussão dos resultados foram embasadas nos estudos de Jean Piaget e Robert Selman.

Palavras-chave: CONFLITOS INTERPESSOAIS, CONSTRUTIVISMO, EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL, ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS.

ABSTRACT

Characterized as a qualitative and quantitative study, whose design is the field study and grounded in piagetian theory, this research aimed to- identify the causes, the strategies employed by the subjects and results of conflicts experienced among children aged 3-4 and 5-6 and compare if there are differences between the two age groups and to compare whether there were differences in the ways children solve the conflicts experienced and judge how to solve them. The sample was consisted of four classes, two of children 3-4 and two 5-6, two public schools in the state of São Paulo, chosen for convenience. The data were collected through 44 sessions of observation of social interactions of children, 11 in each class, in different situations in the school routine. To assess how children think resolving conflicts, using the piagetian clinical method were presented hypothetical stories containing conflicts, which were based on observed situations. The results indicated that the main reasons that led to conflicts in children aged 3-6 were dispute, provocative action and exclusion, so that exclusion increases as the age advances. The interpersonal negotiation strategies employed in situations of conflicts in children were predominantly physical and impulsive. However older children used more imposed strategies than younger children. Concerning the employment outcomes of these strategies, we found that most conflicts were simply abandoned or resolved unilaterally. Despite the results were considered significantly greater bilateral in children aged 3-4 than for 5-6. Just like in action, strategies verbalized in interviews with children, were also predominantly physical and impulsive, and the children aged 5-6 had more imposed strategies than those aged 3-4. By comparing the strategies employed by children in the conflicts experienced by them and those presented in the interviews, it was found that the most evolved more numerous in the action, which is consistent with the theory of Piaget. The interventions of the teachers were few and were designed to contain or resolve the conflict quickly and unilaterally, not favoring the development of more elaborate strategies and cooperative resolution of the children. The data analysis and discussion of results were based on studies of Jean Piaget and Robert Selman.

Keywords: INTERPERSONAL CONFLICT, CONSTRUCTIVISM, EDUCATION, CHILD EDUCATION, INTERPERSONAL NEGOTIATION STRATEGIES.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Algumas estratégias interpessoais prototípicas codificadas em níveis desenvolvimentais 0 - 3 em cada orientação	56
Quadro 2	Algumas estratégias interpessoais prototípicas codificadas em níveis desenvolvimentais 0-3 em cada orientação	68
Quadro 3	Categorias dos motivos de conflitos	104
Quadro 4	Estratégias de resolução de conflitos em crianças de 3 a 6 anos	119
Quadro 5	Resultados dos conflitos	133
Quadro 6	Estratégias de resolução de conflitos em crianças de 3 a 6 anos	157

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Porcentagens para os motivos dos conflitos interpessoais	105
Figura 2	Porcentagens para os motivos dos conflitos interpessoais - 3 a 4 anos	112
Figura 3	Porcentagens para os motivos dos conflitos interpessoais - 5 a 6 anos	113
Figura 4	Porcentagens para os motivos dos conflitos interpessoais por faixa etária	114
Figura 5	Porcentagens para as estratégias de resolução de conflitos	121
Figura 6	Porcentagens para as estratégias de resolução de conflitos - 3 a 4 anos	128
Figura 7	Porcentagens para as estratégias de resolução de conflitos -5 a 6 anos	128
Figura 8	Porcentagens para as estratégias de resolução de conflitos por faixa etária	129
Figura 9	Porcentagens para os resultados dos conflitos	134
Figura 10	Resultados dos conflitos ocorridos entre as crianças de 3 a 4 anos	137
Figura 11	Resultados dos conflitos ocorridos entre as crianças de 5 a 6 anos	137
Figura 12	Porcentagens para os resultados dos conflitos por faixa etária	138
Figura 13	Porcentagens das respostas emitidas pelos sujeitos nas entrevistas	158
Figura 14	Juízo - Porcentagens das respostas emitidas pelos sujeitos de 3 a 4 anos nas entrevistas	162
Figura 15	Juízo - Respostas emitidas pelos sujeitos de 5 a 6 anos nas entrevistas	163
Figura 16	Porcentagens para os juízos das estratégias de resolução de conflitos por faixa etária	164
Figura 17	Porcentagens para os juízos e ações das estratégias de resolução de conflitos para o grupo total	167
Figura 18	Porcentagens para os juízos e ações das estratégias de resolução de conflitos por faixa etária	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Frequências e porcentagens para os motivos de conflitos interpessoais por faixa de idade e para o grupo total	105
Tabela 2	Frequências e porcentagens para as estratégias de resolução de conflitos por faixa de idade e para o grupo total	120
Tabela 3	Frequências e porcentagens para os resultados dos conflitos por faixa de idade e para o grupo geral	134
Tabela 4	Frequências e porcentagens para as estratégias de resolução de conflitos por faixa de idade e para o grupo geral	157
Tabela 5	Frequências e porcentagens para os juízos e ações das estratégias de resolução de conflitos para o grupo total	166
Tabela 6	Frequências e porcentagens para os juízos e ações das estratégias de resolução de conflitos por faixa etária	168

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA	5
3	O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET	21
3.1	A gênese do desenvolvimento infantil	28
3.1.1	Estágio sensório-motor e os afetos intraindividuais	28
3.1.2	Estágio pré-operatório e o início dos sentimentos morais	30
3.1.3	Estágio operatório-concreto e os afetos normativos	41
3.1.4	Estágio operatório-formal e os sentimentos ideais	45
4	AS ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS DE ACORDO COM OS ESTUDOS DE ROBERT SELMAN	49
4.1	A concepção de amizade	59
4.2	As estratégias de resolução de conflitos	65
5	MÉTODO	83
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	101
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS	181
	ANEXOS	189
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	191
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO DAS ESCOLAS	193
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR	195
	ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	197
	ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS PARTICIPANTES	199
	ANEXO F – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO	201
	ANEXO G – HISTÓRIAS	203

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos nossa carreira de professora na rede pública municipal, lecionando para o Ensino Infantil e Fundamental, de acordo com as concepções construtivistas as quais fundamentavam o Projeto Pedagógico dessa instância de ensino. Assim, buscamos no decorrer do nosso trabalho como professora e coordenadora pedagógica, realizar uma práxis embasada na teoria construtivista, porque também ia ao encontro com nossa visão de homem. Nosso caminhar profissional teve início por meio do trabalho com as classes de alfabetização, a partir dos estudos de Emilia Ferreiro e de Constance Kamii, ex-alunas de Piaget. Contudo, se no trabalho com a aquisição do conhecimento procurávamos pautar-nos princípios construtivistas, partindo das hipóteses e das ideias prévias das crianças, procurando proporcionar situações desafiadoras, colocando questões que pudessem favorecer o desequilíbrio cognitivo, estimulando a troca entre os pares, envolvendo-as no planejamento, execução e avaliação dos conteúdos e da rotina diária, buscando ainda incentivar que verificassem suas hipóteses, procurassem soluções diferentes, estabelecessem relações e comparassem os resultados, o mesmo não ocorria quando era necessário intervir nas situações de indisciplina e conflitos¹. Quanto a este aspecto, atualmente percebemos que possuíamos uma concepção e uma práxis totalmente empirista. Apesar de ter consciência da contradição com os princípios defendidos, não sabíamos como agir de uma maneira mais coerente com eles. Essa dificuldade causava um desconforto muito grande, que nos levou a dar continuidade aos estudos, aprofundando esse aspecto. Como esclarece Piaget, a ação é movida pelos afetos e foi este sentimento o responsável por essa busca tão prazerosa e, ao mesmo tempo, tão sofrida.

Quando se pensa sobre indisciplina ou conflitos interpessoais, normalmente vem à mente algo ruim, que deve ser evitado. Essa concepção ainda parece mais clara na escola, local onde se empreendem diversos esforços para se obter a ordem, a obediência, a calma... Com frequência, associa-se à ausência de conflitos com o sucesso. É compreensível que se conceba o conflito como algo ruim, uma vez que ele sempre vem acompanhado de uma dose de sofrimento.

¹ Nesse trabalho, sempre que o vocábulo conflito for empregado, refere-se ao interpessoal, cujo conceito é o de interação em desequilíbrio, de acordo com a teoria piagetiana.

Entretanto, tal fenômeno pode ser encarado sob outro prisma. Na acepção chinesa, crise quer dizer oportunidade e perigo. Se for traçado um paralelo com a concepção construtivista, adotada neste trabalho, pode-se estabelecer relações interessantes. Conflito aqui é compreendido como interações em desequilíbrio. Ora, aceitando que a palavra desequilíbrio remete a algo que não está adequado e que torna o sistema abalado, ele encerra tanto a ideia do perigo quanto a da oportunidade. Sim, o perigo está na inércia e na manutenção daquilo que dá sinais de mau funcionamento e a oportunidade é a possibilidade de reestruturar o sistema para adaptá-lo às novas circunstâncias.

Se a escola pudesse adotar tal concepção, o projeto educativo certamente se tornaria mais eficaz. Porém, diversas pesquisas, como poderemos ver no capítulo 1, têm apresentado o aumento da violência, submissão e do emprego de formas mais “contemporâneas” de lidar com os conflitos interpessoais. Dentre essas formas encontra-se a utilização dos meios digitais, como por exemplo, as redes sociais, as mensagens de texto, os vídeos veiculados na internet e com acesso irrestrito, entre outros, para intimidar, vingar-se, difamar ou vitimizar o outro. Tal fenômeno denominado de *cyberbullying* tem se tornado cada vez mais conhecido e preocupa pais e educadores, dadas as graves consequências psíquicas, sociais e escolares para as crianças e jovens. A expansão da violência, como ocorre nos meios digitais, nos obriga a pensar (ou ao menos deveria) nas intervenções educativas que foram utilizadas nos ambientes que essas crianças interagem. Por exemplo, se, geralmente, a escola, para resolver os conflitos entre os alunos, a indisciplina e a violência utiliza-se de mecanismos de contenção, tais como o emprego de punições diversas e prêmios, ou de vigilância, por meio de câmeras nas salas de aula, nos pátios, como “vigiar e punir” nesse novo contexto? E essa questão nos remete a outra: será que o trabalho com os conflitos interpessoais na escola deve se valer de prêmios e castigos? Por que os jovens ainda resolvem suas contendas de forma tão pouco elaborada?

A questão é complexa e, diante das novas demandas sociais, estamos em crise. Oportunidade e perigo. Qual é o perigo? E qual é a oportunidade? Se os educadores permanecerem inertes, o problema se mantém. Junto ao perigo há a possibilidade de conhecê-lo. Só é possível vencer o perigo mergulhando em sua profundidade. Diante desse cenário, este trabalho visa às primeiras braçadas que podem auxiliar a compreender esse oceano imenso e delicioso que é o ser humano. Buscamos principalmente compreender quais são os motivos que

causam conflitos entre as crianças pertencentes à primeira infância², quais são as principais estratégias que utilizam para resolvê-los e se há diferenças entre como afirmam solucionar situações de conflitos interpessoais e como efetivamente os resolvem na prática. Para atingir esses objetivos, o trabalho está estruturado em 4 capítulos, sendo 3 teóricos e o 4º enfocando a descrição da pesquisa e seus resultados.

No primeiro capítulo, destinado à revisão de literatura, apresentaremos pesquisas nacionais e internacionais sobre os conflitos interpessoais na escola, em que abordam principalmente as estratégias empregadas, os motivos, as diferenças entre os sexos e a relação entre a idade e os tipos de conflitos.

No capítulo 2, abordaremos a teoria piagetiana que embasa a presente pesquisa e apresentaremos as principais características do desenvolvimento infantil para esse autor e demais pesquisadores que utilizam esse referencial teórico, dando maior enfoque a primeira infância, particularmente dos 3 aos 6 anos. Piaget nos mostra que o meio pode acelerar ou atrasar o desenvolvimento, daí a necessidade de se proporcionar um ambiente estimulador que possa contribuir para esse desenvolvimento, como demonstra as pesquisas realizadas por de Mantovani de Assis. Além disso, é um estágio em que se evidenciam os progressos da socialização, momento em que as crianças começam a perceber a existência de pontos de vista diferentes dos seus, ingressam no universo da moral propriamente dito buscando compreender o “certo” e o “errado” e a experimentar sentimentos importantes tais como respeito, simpatia, solidariedade, confiança. Desse modo, o papel da escola faz-se essencial no sentido de promover e favorecer as interações sociais num clima de respeito mútuo e confiança, considerando os aspectos do desenvolvimento da criança que já estão consolidados e aqueles que ainda estão por vir. As interações sociais são de extrema importância, pois contribuem para a minimização do pensamento egocêntrico, característico desse estágio e, conseqüentemente, para a socialização progressiva. Essas interações são sempre recheadas de situações lúdicas, mas também conflituosas, as quais possibilitarão às crianças a construção de novas hipóteses sobre as relações sociais e sobre o modo de nelas atuar.

No capítulo 3, trataremos dos pressupostos teóricos de Robert Selman, uma vez que suas concepções piagetianas auxiliam na compreensão de como se desenvolvem a coordenação de

² De acordo com Piaget (1964/2006) a primeira infância compreende as idades de 2 a 7 anos.

perspectivas e as estratégias de negociação interpessoal nos sujeitos e como o autor explica a distância entre juízo e a ação, especificamente em situações de conflitos. Além disso, seus estudos contribuem para que os docentes possam refletir sobre as intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento.

No capítulo 4, descreveremos o método da pesquisa, de caráter qualitativo e quantitativo, seu delineamento, bem como os procedimentos para a coleta dos dados, a saber, observação sistemática e entrevista clínica piagetiana. Ainda nesse capítulo, trataremos da análise e discussão dos resultados.

Na discussão final, serão inseridos os questionamentos e considerações construídas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Esperamos com esse trabalho contribuir para desequilibrar nossas concepções sobre as situações de conflitos, encarando-as como oportunidades de autoconhecimento e conhecimento do outro, sobre as limitações e possibilidades do fazer docente, sobre os desafios a serem encarados quando se decide educar. Avaliamos que esse grande compromisso que encerra a profissão docente, está ligado a outro: a necessidade de autotransformação, que evidentemente se dá na relação com o outro. Oportunidade e perigo!

2 OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA

Neste capítulo apresentaremos diversas pesquisas que abordam os conflitos interpessoais na escola. Como os diversos autores utilizam-se de expressões diferentes para designar o mesmo conceito, buscamos uniformizá-los, quando possível, com o intuito de facilitar a compreensão para o leitor. Contudo, informaremos qual é a nomenclatura original.

As questões de indisciplina, violência e conflitos envolvendo alunos nas relações com seus pares e, também, nas relações com a autoridade têm sido objeto de estudos e pesquisas. Apesar de sempre terem existido, parece haver um aumento dos conflitos e da dificuldade dos educadores para lidar com essas situações. O trabalho de Fante (2003) aponta que 47% dos docentes gastam de 21 a 40% do seu dia escolar resolvendo situações de indisciplina e de desavenças entre os alunos. Outro trabalho versando sobre essa problemática é o de Biondi (2008) que, ao entrevistar diretores de escolas públicas e particulares, verificou que 64% consideram a indisciplina como um problema bastante presente nas escolas. Ao pesquisar as concepções dos educadores e dos alunos sobre essa temática, Leme (2006) constatou que 76% dos profissionais da escola acreditam que as desavenças estão sendo resolvidas de maneira cada vez mais violenta. Essa visão também é compartilhada pelos alunos, sendo que 52% dos discentes da 6ª e 46,9% da 8ª série afirmaram que os conflitos aumentaram nos últimos anos. Tais dados demonstram o quanto esses fenômenos são recorrentes e vistos como problemas a serem resolvidos.

Os esforços empregados pelos educadores para enfrentar essas questões são de dois modos: para evitá-los (regras, vigilância, ameaças) ou para resolvê-los rapidamente (transferência do problema, soluções prontas, emprego de mecanismos de contenção e punição, incentivo à delação, culpabilização, obediência pelo temor à punição ou submissão à autoridade). Infelizmente, não podemos dizer que tais práticas desapareceram do contexto escolar; tampouco que elas, de fato, resolvem as situações de indisciplina e conflitos. Essas estratégias podem até evitar ou conter o problema, porém em curto prazo, visto que não favorecem a construção, pelos alunos, de modos mais respeitosos de se relacionar e de formas mais justas, cooperativas, assertivas e não violentas de resolver suas contendas.

Ainda, estudos de De Vries e Zan (1998), Leme (2004) e Vinha (2003) indicam que tais estratégias parecem, em geral, surtir algum efeito dentro do espaço escolar, nas demais situações

em que o sujeito está sendo controlado ou ainda por obediência acrítica à autoridade. Entretanto, nos momentos em que não há regulação externa, não raro, constata-se a dificuldade desses jovens de coordenar perspectivas diferentes e resolver seus conflitos de forma justa e respeitosa. Tal fato é comprovado, por exemplo, por um fenômeno um tanto quanto recente, o *cyberbullying*, que se caracteriza por uma forma virtual de praticar o *bullying*; ou seja, é quando as pessoas “utilizam-se das modernas ferramentas da Internet ou de outras tecnologias da informação e comunicação, móveis ou fixas com o intuito de maltratar, humilhar ou constranger”³. Uma pesquisa⁴ realizada em Brasília com 530 jovens do 1º ano do Ensino Médio de uma escola privada revelou que 20% deles já tinham sido vítimas de *cyberbullying*, sendo que 63% eram meninas. Outro estudo (CEATS/FIA, 2010), com 5168 jovens pertencentes as cinco regiões brasileiras, estudantes da 5ª à 8ª séries, revelou que 17% dos participantes foram vítimas de *cyberbullying*, por meio de insultos e difamações feitas por e-mail, sites de relacionamento, MSN etc.

Considerando que é mais difícil a regulação externa por meio da vigilância, controle da autoridade ou punição para agressões cometidas por essas vias e que esses jovens não tiveram oportunidades efetivas para desenvolver as características supracitadas, constata-se que os conflitos ocorridos na escola e em outros espaços “continuam” no meio virtual. Esses jovens utilizam, assim, os meios de comunicação eletrônica para insultar, coibir, difamar e agredir seus desafetos. As agressões realizadas por intermédio dos meios digitais assumem proporções muito grandes, uma vez que o alvo fica exposto a um número indeterminado de pessoas, podendo gerar sentimentos de desconforto psíquicos tão intensos que possibilitam até depressão e suicídio, nas formas mais extremas.

Contudo, não é só por intermédio do *cyberbullying* que os conflitos aparecem fora da escola. Diversos desentendimentos iniciados dentro dos muros da instituição se perpetuam para além destes, muitas vezes, de forma violenta, obrigando muitas famílias a reorganizar sua rotina e buscar seus filhos na saída da escola a fim de protegê-los. Em vista disso, questionamos se essas intervenções e procedimentos estão efetivamente contribuindo para formar pessoas mais aptas para enfrentar as situações cada vez mais complexas de nossa sociedade contemporânea. Em alguns casos, o uso de punições pode agravar o problema, ainda mais se contribuir para o

³ Disponível em: www.bullying.pro.br/cyberbullying

⁴ Ibidem.

prejuízo acadêmico do aluno como apresenta Leme (2004), podendo gerar mais frustração e, por consequência, ainda mais agressividade.

Os fatos acima apresentados ilustram a dificuldade que a escola está tendo para lidar com esses fenômenos de forma eficaz e construtiva, favorecendo o desenvolvimento de uma autorregulação. Esses dados apontam para a necessidade de preparar melhor os jovens para conviver de forma harmônica e respeitosa, lidar com as diferenças individuais e educar para o conflito; ou seja, considerar que estes estarão sempre presentes nas relações e que, dependendo das concepções e interações entre os envolvidos podem, se bem administrados, contribuir para a construção de formas cooperativas e justas para as soluções das desavenças. É o que demonstra Saéz (2003, p. 66) ao considerar que uma educação para a paz pode ser construída mediante uma “didática do conflito”. Segundo o autor:

Como a convivência entre os seres humanos está cheia de conflitos de todo tipo, os quais habitualmente se resolvem por meio da força, da coerção ou da violência, o objetivo de uma educação para a paz seria a generalização de um tratamento desses conflitos baseado no diálogo, na cooperação e no respeito mútuo entre os principais atores envolvidos nos problemas. Mais do que de educar para a paz, é preciso educar para o conflito.

Todavia, para uma “didática do conflito” é preciso conhecer melhor esse fenômeno e como se desenvolvem as estratégias de negociação dos envolvidos em situações conflituosas, de forma que a escola possa atuar no sentido de favorecer este processo.

A concepção de que os conflitos são naturais e podem colaborar para a aprendizagem não está presente na perspectiva tradicional de educação, que compreende o professor como responsável, principalmente, pelo ensino dos conteúdos curriculares, excluindo as relações interpessoais. Tal concepção de currículo tem suas bases no pensamento dos filósofos gregos que elegeram os conteúdos de Física, Matemática, Filosofia entre outros, como essenciais e necessários para o desenvolvimento humano. Isso porque a sociedade grega era estritamente elitista, escravagista e, por isso, desprezava os trabalhos manuais, classificando-os inferiores. Era considerado indigno tudo aquilo que era útil e aplicado (SASTRE e MORENO, 2002).

É evidente que muitos dos valores que sustentavam a sociedade e educação gregas não são os nossos, mas a divisão das matérias curriculares permanece, assim como a exclusividade de se ensinar alguns conteúdos em detrimento de outros, como aqueles relacionados à ciência, como se estes fossem mais importantes. Mas, seguindo essa linha de pensamento, desenvolver as diversas características que compõem formas mais saudáveis de solucionar os problemas interpessoais não seria, também, útil para a sociedade? Segundo Sastre e Moreno (2002, p. 44-45), a escola não incorporou no currículo temas tão importante para a vida em comum, tais como o conhecimento dos próprios sentimentos e a resolução de conflitos interpessoais. Nesse sentido, as autoras ressaltam que:

... nunca a ignorância de qualquer tema do currículo provocou as mazelas individuais e coletivas às quais conduz a ignorância dos próprios sentimentos e as ações derivadas deles, nem a ignorância de formas não violentas de resolver os conflitos, tanto os individuais como os coletivos. Violações, suicídios, crimes e agressões não têm comumente como causa a ignorância das matérias curriculares, mas estão frequentemente associados a uma incapacidade para resolver os problemas interpessoais e sociais de maneira inteligente.

Indagamos ainda: o desenvolvimento cognitivo não ocorre também a partir de conteúdos diversos como, por exemplo, as relações e os sentimentos? Se for considerada a teoria piagetiana, constata-se que a inteligência exerce a função de adaptação do sujeito ao meio (PIAGET, 1964/2006). Desse modo, a inteligência está aberta para conhecer tudo aquilo que for de interesse do indivíduo e um objetivo bastante significativo para uma pessoa são os conteúdos que dizem respeito a si mesma e às relações próximas (TOGNETTA, 2003). Tais relações estão cada vez mais presentes nas pesquisas tanto em educação quanto em psicologia e trazem diversas colaborações no sentido de esclarecer quais são as variáveis que interferem nos conflitos entre as crianças.

Com o fim de investigar a influência do ambiente no desenvolvimento moral das crianças japonesas que frequentam o que corresponde à educação infantil brasileira, Taylor, Ogawa e Wilson (2002) entrevistaram crianças, professores e o diretor de uma instituição que visa à educação extraescolar, informal e o que os japoneses intitulam de grupo orientado. É um espaço em que as crianças vão para conviver. Entretanto, há nesse local, segundo relato dos

entrevistados, a preocupação de formar indivíduos responsáveis, que sejam autônomos e que cooperem com os outros. Os professores afirmam que, para atingir tais objetivos, eles pedem o auxílio das crianças no gerenciamento da sala, orientam os alunos a expressarem seus sentimentos, a resolverem seus próprios conflitos e estimulam a interação entre os pares. As 28 crianças participantes da pesquisa foram entrevistadas individualmente e a elas foram oferecidos três dilemas para que dissessem como os resolveriam. Da análise dos dados, os pesquisadores concluíram que as crianças japonesas desse grupo baseiam suas respostas nas regras e na autoridade, porém cerca de 30% das crianças explicitaram seus próprios sentimentos e demonstraram reconhecimento com relação aos dos outros. Houve, também, um claro senso de responsabilidade, ou seja, essas crianças manifestaram a preocupação do cuidado consigo e com o outro, o desejo de contribuir para a comunidade e de construir um mundo melhor. Esse resultado demonstra que esses alunos estão sensíveis ao outro, indicando que esse tipo de ambiente favorece o desenvolvimento da moralidade autônoma.

Fontes (2004) investigou os níveis de entendimento interpessoal segundo Selman (1980) no contexto do jogo simbólico. Essa autora pesquisou 48 crianças de 5 a 6 anos em situações de brincadeira simbólica, em tríades, por intermédio de filmagens e sem a presença do adulto. Ela constatou que as crianças pesquisadas apresentaram comportamentos predominantes do nível 0 - que se caracteriza por amizades momentâneas e soluções físicas para os conflitos - e incidência considerável de comportamentos do tipo 1, denominado de amizade unilateral e não relacionada com a solução das contendas. Os sujeitos de seis anos apresentaram maior porcentagem de comportamentos de nível 1 e 2, amizades bilaterais e soluções cooperativas para as desavenças, do que as crianças de cinco anos, ainda que, em ambas as idades, o comportamento de nível 2 apareceu em número reduzido.

Com relação às diferenças envolvendo o sexo e a idade das crianças, Fríoli (1997), em pesquisa de doutorado, investigou os episódios de conflito e reconciliação entre 256 crianças de classe média baixa, de 4 a 7 anos de idade, divididas em três estágios: primeiro estágio correspondia a crianças de 4 a 5 anos; segundo estágio, crianças de 5 a 6 anos e terceiro estágio, crianças de 6 a 7 anos. Para tanto, observou a ação das crianças por intermédio da filmagem dos episódios de conflitos. Na análise dos dados, a autora considerou a diferença entre os sexos e a evolução das estratégias ao longo dos estágios. Encontrou diferenças nos conflitos envolvendo

meninos e meninas. Aqueles demonstraram mais agressão física, e como consequência mais submissão, enquanto nelas houve a predominância da agressão verbal.

Percebe-se uma diferença quanto à duração dos conflitos ao longo dos estágios. Nos mais novos, os conflitos duram menos e tomam a forma de soluções físicas, tais como, a disputa por objeto. No segundo estágio, formado por crianças de 5 a 6 anos, as amizades são um pouco mais estruturadas, havendo a formação de grupos, com a predominância de crianças do mesmo sexo. Há, portanto, um aumento da brincadeira social e os conflitos tornam-se mais verbais, há ameaça e argumentação. No terceiro estágio (6, 7 anos), mantêm-se as características do anterior, mas as contendas vão se tornando, cada vez mais, verbais e as crianças recorrem menos aos adultos. Ainda nesse estágio, nota-se a diferença entre os sexos, pois as contendas entre meninos, geralmente, se originam das brincadeiras turbulentas e se transformam em brigas. Nas meninas, há o predomínio das brincadeiras de faz de conta em que os conflitos são originados.

A autora encontrou, também, diferenças com relação às agressões intersexuais. As meninas são menos ofensivas quando se relacionam com meninos, e quando o são, geralmente essa relação é de disputa, no primeiro estágio. No segundo estágio, essa característica se mantém. As meninas agredem menos os meninos do que oponentes do mesmo sexo. No terceiro estágio, surge a modalidade “ficar de mal”, com a presença de formas ritualizadas. Ao longo dos estágios percebe-se um aumento na ameaça e diminuição da disputa, assim como aumenta o tempo em que as crianças permanecem em conflito, sendo que este é maior entre crianças do mesmo sexo. Os meninos envolvem-se num maior número de desavenças do que as meninas e, também, há um número maior de envolvidos nos conflitos protagonizados por eles. De acordo com Leme (2004), a agressividade começa a se apresentar de maneiras diferentes entre sexos já no período pré-escolar, de modo que os meninos agredem mais fisicamente do que as meninas. Isso pode ser explicado pela repressão que as meninas sofrem quando manifestam esse tipo de comportamento.

Quanto à intervenção da professora, os dados obtidos por Fríoli (1997) e por Magalhães (1995) apontam para a sua pouca interferência, contribuindo para a reconciliação entre as crianças em situações de conflitos. Em geral, quando a reconciliação ocorria não era decorrente de uma ação da professora, e sim, por iniciativa das meninas (FRÍOLI, 1997). Segundo Magalhães (1995), quando o adulto intervinha era com o objetivo de repreender e esta forma de agir era mais direcionada aos meninos. Os resultados encontrados por essa autora também

confirmam que o principal motivo dos conflitos entre as crianças na primeira infância é a disputa por objetos.

Os trabalhos de Magalhães (1995) e de Sager e Sperb (1998) apresentam os mesmos dados que Fríoli no que se refere à maior agressividade por parte dos meninos. Investigando a relação entre os tipos de brincadeiras, sexos e conflitos entre as crianças, Sager e Sperb (1998) identificaram que, de fato, há interação entre estas variáveis. Os pesquisadores concluíram que os meninos envolveram-se em um maior número de desavenças quando as brincadeiras continham regras e, também, quando tinham necessidade de negociação, como o jogo simbólico. Nos grupos mistos, formados por meninos e meninas, os conflitos ocorreram mais quando a brincadeira envolvia regras. Esse resultado corrobora os encontrados nos trabalhos de Piaget (1932/1977), o qual explica que as crianças pequenas têm dificuldades em compreender a função das regras e de codificá-las. Nos grupos formados exclusivamente por meninas, houve aumento dos conflitos quando os jogos eram de acoplagem, ou seja, brincadeiras em que há a necessidade de as crianças combinarem partes para formar um todo, tal como o quebra-cabeça. Segundo os próprios autores, tal dado não encontrou similaridade em outros trabalhos.

Sager e Sperb (1998) estudaram, ainda, a relação entre os tipos de brinquedos, os sexos e os conflitos. Os meninos conflitaram mais quando os brinquedos eram orientados para crianças (carrinhos, super-heróis, bonecos). Já os grupos mistos se envolveram em conflitos quando os brinquedos eram orientados para adultos (objetos que não foram criados para as crianças brincarem, como por exemplo, guarda-chuva). Não houve relação entre o tipo de brinquedo e conflitos envolvendo meninas.

A pesquisa de Souza (1999) também buscou relacionar os tipos de brincadeiras e os motivos dos conflitos, além das estratégias empregadas pelas crianças. Entretanto, tal estudo não ocorreu no ambiente escolar, mas em situação de brincadeira de rua, com crianças de 2 a jovens de 18 anos. Com relação aos motivos dos conflitos, essa autora encontrou que dentre as categorias observadas – discordância no procedimento da brincadeira, interrupção da brincadeira, disputa de objeto, provocação e brincadeira turbulenta a que apareceu com maior frequência foi a discordância no procedimento da brincadeira e, em 2º lugar, provocação e interrupção da brincadeira.

Outros estudos que também investigaram os motivos dos conflitos (DAWE, BRENNER e MUELLER, BRONSON, GENISHI e DIPAOLA, HOUSEMAN apud SHANTZ, 1987) apontam que o motivo principal dos conflitos na primeira infância, observados na escola, é a disputa por objetos. Nessa mesma direção, Friedman e Neary (2008) concluíram que as crianças de 2 a 4 anos acreditam que o possuidor legítimo do objeto é aquele que primeiro o encontrou. Isso parece indicar que a ideia de propriedade não se conserva nessa faixa etária. Isso fica claro quando observamos as crianças levarem brinquedos ou outros pertences de que gostam muito para a escola e permanecem com eles nas mãos o tempo todo, receosos de que se o deixarem, perderão sua propriedade.

Segundo estudos de Dawe (1934), quanto mais velhas as crianças, mais os conflitos se dirigem ao controle do ambiente social e quanto menor elas são, mais a disputa recai sobre controle do ambiente físico (brinquedos, espaço, por exemplo). Essa autora investigou os conflitos das crianças entre 2 a 5 anos, por meio da observação em situações de brincadeiras livres na escola. Ela encontrou que os principais motivos dos conflitos eram: disputa por objetos, violência física, ação provocativa e exclusão⁵. Os conflitos eram resolvidos principalmente por intermédio de estratégias físicas, sendo que quando havia alguma emissão verbal acompanhando a estratégia, esta consistia em demandas, choros e recusas. A autora encontrou 5 tipos de finalizações para os conflitos: resolução unilateral, abandono do conflito, compromisso, interferência por outra criança e interferência pelo professor⁶. Por um lado, a categoria mais frequente foi a unilateral, estando mais presente nas crianças mais jovens quando estas se relacionavam com as mais velhas. Por outro lado, os mais velhos abandonavam o conflito mais vezes em favor dos mais jovens. Os professores interferiram nos conflitos em 35% das ocorrências. A autora constatou ainda que não havia ressentimentos após o término da contenda, o que parece ir ao encontro da tese defendida por Selman (1980) de que, para as crianças pequenas, o conflito se trata de algo momentâneo e depende de interações físicas para ocorrerem. Esse autor considera ainda que a forma de raciocinar da criança parece indicar a inexistência de

⁵ A autora denominou de interferência na atividade e ajustamento social. Em nosso trabalho denominamos esses motivos de ação provocativa e exclusão.

⁶ A autora denominou assim: criança concorda à força, criança concorda voluntariamente, compromisso, outra criança interfere, professor interfere.

reflexão sobre os efeitos psicológicos (sentimentos, motivos) gerados nos envolvidos no conflito ao empregar determinada estratégia.

Krasnor e Rubin (1983) investigaram a resolução de problemas sociais⁷ entre as crianças de 3 a 4 anos pertencentes à classe média dos Estados Unidos, utilizando como procedimento metodológico a observação focal. Concluíram que o principal objetivo das estratégias empregadas era obter a atenção e o auxílio dos pares do mesmo sexo. Essas estratégias consistiam em demandas, pedidos indiretos, ameaça, chantagem e ações físicas como apontar, sendo que os sujeitos obtiveram mais sucessos (57%) do que falhas, ou seja, conquistaram os recursos físicos e sociais almejados. Em 50% das vezes em que houve fracasso, a criança procedeu à nova tentativa, mudando a estratégia. Esse estudo, como outros (SELMAN, 1980; VINHA, 2003), indicam que esse “resultado negativo” pode favorecer o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das estratégias empregadas pelas crianças na solução de seus conflitos.

Outros estudos buscaram verificar a relação entre o variável sexo e tipo de vínculo entre as crianças, ou seja, a existência de amizade com os tipos de conflitos. Uma dessas pesquisas é a de Daudt (1995), que investigou se as relações de amizade interferiam na interação verbal e nas expressões afetivas entre as crianças. Os resultados referentes aos conflitos demonstraram que há uma tendência do grupo de amigos de apresentarem mais conflitos do que o grupo de não amigos. Segundo essa autora, as crianças não amigas são aquelas pouco próximas e que nunca ou quase nunca brincavam juntas. Com relação ao sexo, não houve diferenças quanto à incidência, mas as meninas apresentaram mais conflitos cuja oposição era caracterizada por verbalizações com recusa implícita ou explícita ao pedido da outra parte com presença de explicação desta recusa. As meninas amigas, ainda, apresentaram mais a estratégia de permanecer firme, isto é, de insistir quanto ao objetivo inicial do que os meninos amigos, demonstrando uma posição bastante incisiva com o fim de influenciar suas parceiras. Já com relação à estratégia de negociação, o grupo de meninos amigos negociou significativamente mais do que os meninos não amigos e os dois grupos de meninas.

Quanto à finalização do conflito, definida como a ausência de resistência quanto ao turno anterior da fala dos envolvidos, utilizando a classificação de Hartup et al. (apud DAUDT, 1995),

⁷ Resolução de problemas sociais consiste no processo de se alcançar os objetivos pessoais por meio da interação social. Mantivemos essa nomenclatura por compreender que ela abrange os conflitos interpessoais, mas é mais ampla.

cujas categorias são desvencilhamento, negociação e concordância; o estudo encontrou que as crianças amigas concordaram mais com seus parceiros do que as crianças não amigas. A concordância, nessa perspectiva, refere-se à aceitação da verbalização do outro. O desvencilhamento, por sua vez, significa a verbalização de algo desvinculado da fala do par. A negociação é a disposição para rever sua própria posição, considerando o que foi anteriormente dito pela outra parte. Ao comparar o sexo e as finalizações, constatou-se que as meninas desvencilharam-se mais do que os meninos. Outro resultado interessante diz respeito à análise dos efeitos da estratégia empregada e de que maneira o conflito se encerra. Quando havia negociação, o conflito terminava com mais concordância entre as partes, fato que ocorreu, com frequência maior, no grupo de crianças amigas. Esses resultados indicam que a amizade é um contexto no qual as habilidades sociais são mais bem desenvolvidas, justamente pelos afetos que mobilizam.

A pesquisa de Hartup et al, (apud SHANTZ e HARTUP, 1992), que versou sobre crianças na creche, também comparou as estratégias utilizadas por elas para resolver conflitos entre amigos e entre colegas apenas. Apesar das situações que os geravam serem as mesmas, tais como disputa por objetos e controle de comportamento, aqueles que envolviam amigos eram resolvidos mais rapidamente e estes permaneciam juntos após a desavença. Outro estudo dos mesmos autores, sobre as causas dos conflitos explicitados por crianças de sete anos, levantou que estas recaem sobre irritações, xingamentos, agressões físicas e verbais, regras sociais ou de amizade e sobre divergências envolvendo fatos e opiniões, nesta ordem de ocorrência.

Camacho (2001), visando compreender as faces da violência entre jovens de “classe média” e de “segmentos da elite”⁸, nas escolas, constatou que o fenômeno também ocorre nestes níveis sociais e que normalmente essa violência é mais dirigida aos diferentes, aos socialmente excluídos, ou seja, aos que não contemplam o padrão estereotipado de beleza, aos etnicamente diferentes (descendentes de negros e asiáticos) e aos que têm desempenho escolar inferior. Essa violência, por vezes, é velada, por meio das “brincadeiras” de mau-gosto, mas, em outras situações, ela ocorre de forma explícita.

A pesquisadora constatou, ainda, que não são raros os momentos em que os professores se apercebem da violência e fingem que nada veem. Essa estratégia de ignorar o conflito entre

⁸ Essa expressão foi utilizada pela autora para se referir à classe alta.

alunos é frequentemente utilizada pelos docentes sendo, muitas vezes, visto como simples “brincadeira” da idade. Contudo, a transgressão que atinge o professor é considerada mais grave do que quando ela envolve alunos. Desse modo, o princípio do respeito é relativizado, sendo direcionado principalmente para certo tipo de pessoa, em geral, detentora do status ou autoridade, reforçando as relações de respeito unilateral e a manutenção da heteronomia. Para essa autora, é nesse “faz de conta” que a violência vai se cristalizando. Ela conclui que esse fenômeno está presente em todas as camadas sociais, não sendo de maior amplitude nas mais baixas. Alguns estudos buscaram relacionar a influência do ambiente no desenvolvimento de estratégias de resolução de conflitos.

Uma dessas pesquisas foi realizada por Vinha (2003), que comprovou a interferência da qualidade do ambiente sociomoral⁹ na forma como as crianças resolvem suas desavenças. Caracterizando-se como um estudo de caso, a pesquisadora observou as salas de aula em diversos momentos com o intuito de analisar situações pedagógicas diferentes. Os ambientes das duas salas de aula pesquisadas, da terceira série do Ensino Fundamental, foram classificados, segundo o instrumento de Paulino (2002) como possuindo um ambiente mais autocrático e o outro mais democrático. Na pesquisa foram observadas, comparadas e analisadas as diferenças encontradas nesses ambientes escolares com relação à maneira como ocorriam as relações interpessoais, a forma como a aquisição do conhecimento era trabalhada, ao ambiente sociomoral, como as professoras atuavam quando se deparavam com os conflitos sociais e, principalmente, como as próprias crianças lidavam com os mesmos. Utilizando os níveis de Selman (1980), a pesquisadora concluiu que as crianças pertencentes ao ambiente mais democrático utilizaram estratégias mais desenvolvidas de resolução de conflitos hipotéticos e reais; ou seja, negociavam mais, buscavam soluções satisfatórias para ambos os envolvidos e exigiam menos a atuação da professora. Essas crianças tomavam para si a responsabilidade na resolução e utilizavam estratégias mais justas, elaboradas e cooperativas, em comparação com as crianças do ambiente mais autocrático.

Carita (2004) também investigou as estratégias que os alunos utilizam para resolver seus conflitos. A pesquisa foi feita com 202 jovens portugueses, do 6º ao 12º ano, do meio urbano e rural. A autora utilizou como instrumento duas entrevistas, uma de natureza semi-estruturada, que

⁹ O ambiente sociomoral segundo Devries e Zan (1998, p. 17) é definido como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”.

teve por objetivo levantar informações sobre os processos de conflito na aula e outra que visava a avaliação da competência de negociação interpessoal. Concluiu que a tipologia das resoluções de conflitos propostas era predominantemente heterônoma, uma vez que, por volta de 60% das resoluções eram baseadas em estratégias negativas ou de afastamento (não interação) e intermediárias, que se caracterizam pela comunicação unilateral e “que estão a meio caminho entre as duas estratégias mais extremadas do espectro” (p. 261) que é a heterônoma e a de negociação. Destaca-se que houve uma expressão insignificante de estratégias de negociação.

Essa pesquisa constatou que os alunos participam razoavelmente da resolução dos conflitos, havendo maior participação nas resoluções com a idade. Constatou, ainda, que as estratégias utilizadas por eles eram semelhantes às aquelas utilizadas pelos professores, ou seja, negativas e intermediárias. Partindo da análise do conteúdo dessas entrevistas e considerando que os processos de resolução de conflitos são indicadores do tipo de ambiente proporcionado pelo professor, a autora inferiu que os ambientes não eram baseados em relações de confiança e cooperação, prejudicando a construção, pelos alunos, de estratégias de resolução mais produtivas.

A queixa dos professores e os resultados dessas pesquisas nos mostram que os jovens possuem dificuldades para lidar com as divergências, para resolver seus conflitos de forma justa, respeitosa e cooperativa, coordenando seus interesses com os dos demais envolvidos, utilizando uma linguagem que explicita os sentimentos presentes e que considere os dos outros. Os dados de Sposito (2001) confirmam a crescente dificuldade dos jovens em resolver de forma não violenta seus conflitos. Por intermédio de um levantamento bibliográfico das pesquisas sobre violência e escola nas décadas de oitenta e noventa, a autora encontrou que, na década de noventa, a violência nas escolas, que antes era mais dirigida ao patrimônio, por meio de depredações, por exemplo, passou a se configurar em agressões interpessoais, também. A autora defende a tese de que a violência escolar é decorrente tanto de um processo pedagógico inadequado quanto da “crise do processo civilizatório da sociedade contemporânea” (p. 87). Nessa mesma direção, uma pesquisa realizada por La Taille (2006) apontou que dos cinco mil jovens participantes, 90% afirmaram que, hoje em dia, os conflitos são muito mais resolvidos com agressão do que com o diálogo e que o outro é visto mais como adversário do que como amigo.

A aceitação de que as relações sociais devem ser objeto de estudo e reflexão nas escolas não basta. Faz-se necessário, ainda, o conhecimento de quais são as características do

desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de cada faixa etária para que as intervenções pedagógicas sejam mais construtivas eficazes. As estratégias de vigilância, contenção e de ignorar o conflito são as mais comumente utilizadas na escola, entretanto elas não constituem as mais adequadas para se lidar com os conflitos, uma vez que evitam o problema por meio do temor, podendo, também gerar posturas conformistas, mas não colaboram para desenvolver nos alunos formas mais respeitadas, justas e cooperativas de resolução das desavenças.

Os dados de Leme (2004; 2006), Carina (2008) e Vicentin (2009) comprovam essa afirmação. Estas pesquisas utilizaram-se do instrumento de Deluty para avaliar as tendências de resolução de conflitos entre crianças e jovens brasileiros. As respostas evidenciaram formas de resolução de conflitos predominantemente submissas, seguidas das agressivas, nos três estudos citados. Segundo Deluty (1995), existem três tendências para a resolução de conflitos: a assertividade, a agressividade e a submissão. O comportamento assertivo é caracterizado pelo enfrentamento da situação por meio da defesa dos próprios direitos, expressão de ideias e sentimentos, sem, contudo infringir os direitos dos outros. A pessoa assertiva respeita e considera a perspectiva alheia, sem abandonar as próprias (a não ser ao perceber a insuficiência desta) procurando coordená-las. Na agressividade também há o enfrentamento do conflito e a expressão de sentimentos, contudo esta manifestação assume uma forma coerciva, violando os direitos alheios. Já a tendência submissa é aquela em que não há o enfrentamento do conflito, sendo que os comportamentos predominantes são de fuga ou esquivas do contato direto com o outro. O submisso leva em conta os direitos e sentimentos dos outros, porém age como se desconsiderasse os seus.

Em um estudo¹⁰ observou numa escola, por oito meses, crianças que frequentavam o 5º ano. O autor constatou que a consistência dessas tendências de comportamento pode variar conforme o sexo e o contexto ou tipo de atividades nas quais os alunos estavam envolvidos. Apesar de a frequência da assertividade ter sido mais alta do que as outras, os meninos apresentaram mais comportamentos agressivos do que as meninas. No caso do sexo masculino, houve maior incidência de ações agressivas e assertivas nas atividades do tipo estruturada, sejam passivas ou ativas. Já as meninas apresentaram mais comportamentos assertivos e submissos nessas mesmas condições. A utilização de uma estratégia de acordo com uma ou outra tendência

¹⁰ Idem, 1985

depende de alguns fatores: da avaliação que a criança faz da situação, das possibilidades de resposta que ela consegue pensar e da antecipação das possíveis consequências de cada reação.

Normalmente, as crianças que apresentam tendências submissas e agressivas não conseguem conceber outras formas de resolução para seus conflitos ou mesmo avaliam que a agressão e a submissão são alternativas mais eficazes. Para esse autor, os pais podem modelar o comportamento de seus filhos não só por meio de exemplos, mas também por intermédio da maneira como reagem às atitudes deles. É comum os pais desaprovarem comportamentos agressivos quando estes são manifestados pelas meninas, mas não o fazem com tanta ênfase quando o mesmo ocorre com os meninos. Ainda segundo ele, as crianças devem ser ensinadas a ter atitudes assertivas, compreendendo que nem sempre elas são mais adaptativas. As crianças devem aprender a avaliar a situação e saber quando utilizar esse tipo de estratégia. O autor exemplifica que se a criança está prestes a ser agredida por um grupo de crianças mais velhas, adotar uma atitude assertiva pode ser improdutivo (DELUTY, 1995). A concepção construtivista difere da de Deluty (1985) segundo a qual a aprendizagem de estratégias mais evoluídas de negociação interpessoal ocorra por meio de modelação, mas por meio de um processo de construção (autorregulação), como será discutido nos capítulos 2 e 3.

Ao discutir as possibilidades de construção de estratégias mais evoluídas, Leme (2004) apresenta estudos que permitem à autora concluir que é possível reverter esse quadro da agressão por meio de programas de intervenção, contudo estes apresentam melhores resultados quando são iniciados com os sujeitos mais novos. Isso significa que, quanto **mais cedo** se iniciarem programas educacionais que favoreçam o desenvolvimento nas crianças das capacidades necessárias para estabelecerem relações mais saudáveis, provavelmente os índices de *bullying*, *cyberbullying*, agressões físicas e verbais, bem como demais formas de violência, assim como as atitudes submissas, tenderão a diminuir. Outros estudos também defendem a importância das intervenções dos adultos nos conflitos, uma vez que elas influenciam a construção dos valores e das regras, ou seja, na formação moral de nossas crianças e jovens (BAGAT, 1986; DEVRIES e ZAN, 1995; VINYAMATA, 1999; VINHA, 2000; TOGNETTA, 2003; LEME, 2004; VICENTIN, 2009; CARINA, 2009).

Os dados mencionados nesse capítulo mostram o quanto atitudes violentas entre os jovens, seja na escola, fora dela, nas ruas ou até mesmo virtualmente, como o *cyberbullying* têm crescido

e preocupam os professores. Os docentes brasileiros sentem-se intimidados e desanimados diante das manifestações conflituosas. Um exemplo é a pesquisa realizada por Tardeli (2003) em que foi constatado que 77,7% dos professores se sentiam desmotivados com a profissão devido ao comportamento indisciplinado dos adolescentes. Entretanto, eles não sabem como agir para prevenir e para lidar com tais problemas. Dessa forma, mais investigações científicas são necessárias sobre o tema a fim de que este seja compreendido com maior profundidade, cientificidade e que possam contribuir para a elaboração de implicações pedagógicas para as instituições educativas (FANTE, 2003; VINHA, 2003; MALTA CAMPOS, 2008).

Essas pesquisas ressaltam a importância de se fazer boas intervenções e programas já na primeira infância, com o intuito de contribuir para a construção de formas mais assertivas de resolução de conflitos. No entanto, há poucas pesquisas nacionais e internacionais que abordam o fenômeno, principalmente quando este se refere às crianças pequenas. Somado a isso, observa-se que os estudos contemporâneos indicam o aumento da incidência dos conflitos interpessoais na escola e ainda que os professores não se sentem preparados para enfrentar tal questão, talvez porque poucos possuem um conhecimento científico sobre isso. Nesse sentido, há a necessidade de investigações mais aprofundadas de modo que esses estudos possam cada vez mais contribuir para que os educadores intervenham para auxiliar as crianças a construir maneiras mais eficazes e cooperativas de resolverem as desavenças.

Segundo Selman (1980) e Selman e Schultz (1990), as estratégias de negociação interpessoal desenvolvem-se em níveis evolutivos e de acordo com a capacidade da criança de coordenar perspectivas. Partindo desse pressuposto é de extrema importância conhecer as características do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos sujeitos pertencentes à primeira infância para que possamos compreender as estratégias que estes empregam ao resolver seus conflitos interpessoais. Esse será o assunto do próximo capítulo.

3 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

Neste capítulo abordaremos as contribuições da psicologia genética de Jean Piaget para a compreensão de como o conhecimento é possível no ser humano e como a inteligência é construída pela interação do sujeito com o meio. Esse tema faz-se necessário para o presente trabalho, uma vez que conhecer as características do pensamento infantil, especificamente da primeira infância, nos auxilia a compreender os motivos pelos quais elas se engajam em situações de conflitos, bem como as estratégias por elas empregadas.

Jean Piaget (1896-1980), um grande epistemólogo suíço, iniciou seus trabalhos de pesquisa na biologia estudando a adaptação de moluscos, mas não foi por estes estudos que se tornou tão conhecido e respeitado até hoje. Jovem doutor, ao aplicar os testes de inteligência, de Binet, interessou-se pelas “respostas erradas” fornecidas pelas crianças de maneira tão sistemática. Essa experiência foi a mola propulsora que o motivou a investigar o raciocínio subjacente a essas respostas. A sua grande indagação era: Como o indivíduo passa de uma visão elementar para uma mais elaborada? Como é possível conhecer?

A esse problema epistemológico, Piaget buscou como modelo explicativo a biologia, ou seja, ele almejava explicar a possibilidade do conhecimento no organismo e estabelecer quais eram as condições de “todo o conhecimento possível”. Para uma questão filosófica, buscou uma explicação para a gênese do conhecimento fundamentando sua teoria em Kant e inspirando-se na Biologia (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984) ao utilizar o método experimental e ao formular os principais conceitos, mas foi a psicologia que permitiu a união desses interesses. A influência desse filósofo é tão marcante na obra piagetiana, que ele próprio a denomina de “kantismo evolutivo¹¹”. Sim, porque para Kant o conhecimento é fruto da reorganização da experiência pelas formas *a priori* do pensamento. De acordo com Ramozzi-Chiarotino¹²:

¹¹ Ibidem

¹² Ibidem, p. 30

... Essa conquista do ser humano provava duas coisas: primeiro, que o sujeito epistêmico existe e que suas construções constituem o próprio estofado do entendimento; segundo que a experiência não consiste em simples coleção aditiva de fatos, registrados tal e qual. Era preciso, portanto, a dupla função: capacidade de construção infinita e de estruturação da experiência, qualquer que ela fosse. Daí a necessidade de uma nova epistemologia que superasse a contradição entre o Racionalismo, implicando preformismo com sua hipótese das idéias inatas, e o Empirismo, implicando um construtivismo ainda principiante com a hipótese de aquisição em função da experiência.

Segundo a corrente apriorista, o indivíduo traz na sua bagagem genética todo o rol de conhecimentos, dependendo somente da maturação o aparecimento dos seus efeitos. Para a corrente empirista, o sujeito depende das interferências do meio para adquirir conhecimento, de modo que o sujeito é um ser passivo nesse processo.

Inspirado em Kant, Piaget vai além das duas teorias, explicando que o conhecimento é construído pelo sujeito na interação deste com o meio e que a inteligência se desenvolve ao longo do tempo, em estágios fixos.

Segundo Becker (2001, p. 81) “Piaget criou um modelo para explicar como o conhecimento se origina (gênese) e se desenvolve (devir) por interação”, procurando não apenas fazer uma descrição, mas criando um modelo para explicar este desenvolvimento. Piaget faz uma composição das duas teorias (empirista e apriorista) ressaltando a importância da relação entre sujeitos e as condições e objetos do meio que os cercam.

Se Kant afirmou a existência de formas *a priori* do pensamento, formas estas que são abstratas e existentes no sujeito adulto, Piaget investigou sua gênese e as localizou no organismo, isto é, considerou que as estruturas são orgânicas. Para desenvolver suas pesquisas, concebeu o método clínico, que se constitui basicamente por entrevistas individuais nas quais o entrevistador busca compreender o raciocínio da criança não só a partir de questões previamente formuladas, mas também a partir das respostas que as crianças fornecem no momento da entrevista. À medida que Piaget fazia descobertas sobre o pensamento infantil, ele foi aperfeiçoando seu método clínico, inserindo nas entrevistas objetos manipuláveis a fim de que as crianças pudessem responder aos problemas propostos por ele, de acordo com as características do seu pensamento.

Para esse autor, a inteligência exerce a função de adaptar o sujeito ao meio. Ela não é, portanto, herdada. O que o ser humano possui como bagagem hereditária são as estruturas

biológicas, sensoriais e neurológicas que permitem a construção das estruturas mentais. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1984), as estruturas mentais não estão programadas no genoma humano. Isso quer dizer que os indivíduos herdam as possibilidades, próprias da espécie, para ser inteligentes. As trocas entre o sujeito e o meio possibilitarão essas construções endógenas.

Desse modo, o psiquismo humano possui dois tipos de elementos ou funções, que podem ser as invariantes e as variantes. As funções invariantes são as grandes funções mentais, ou seja, a organização e a adaptação, presentes em todo período do desenvolvimento humano. É a ação que torna possível a adaptação humana e esta “só pode ser compreendida como parte de toda organização viva” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 33). Já as funções variantes são assim denominadas porque, ao longo do desenvolvimento, elas se modificam, se aperfeiçoam. São as chamadas estruturas cognitivas ou esquemas.

Existem alguns fatores que interferem no desenvolvimento dessas estruturas. São eles: a maturação biológica, o processo de equilibração a interação social. A maturação biológica consiste no amadurecimento das estruturas nervosas. Na relação do sujeito com o meio, ocorrem constantes desequilíbrios, caracterizados pela falta de estruturas ou esquemas adequados que permitem ao sujeito compreender a realidade. O estado de equilíbrio é atingido quando o indivíduo consegue compensar as perturbações externas e quando as operações tornam-se reversíveis. Contudo, o processo de equilibração não é desencadeado somente por perturbações externas, mas também, por lacunas internas devido às “dificuldades de compensar ou de fazer corresponder formas de conhecimento” (MONTANGERO e NAVILLE, 1998, p. 156).

O processo de adaptação apresenta dois elementos indissociáveis. São eles: a assimilação e a acomodação. A assimilação é a incorporação de novos elementos, retenção de informação ou a solução de uma situação, utilizando as estruturas antigas. A acomodação, por sua vez, é a modificação da organização da estrutura mental, ou criação de novos esquemas para assimilar um determinado objeto¹³. Segundo Piaget (apud MONTANGERO E NAVILLE, 1998, p. 114): “a assimilação e a acomodação são [...] os dois pólos de uma interação entre o organismo e o meio, a qual é a condição de todo funcionamento biológico e intelectual.”

¹³ O vocábulo “objeto” está sendo empregado no sentido piagetiano. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1997, p.115) quando Piaget fala em objeto do conhecimento “refere-se a tudo o que pode ser conhecido pelo homem e não a objetos materiais como entendem alguns... Assim, o objeto do conhecimento do ser humano é tudo aquilo com que ele interage material e simbolicamente: coisas, natureza, pessoas, cultura, história, valores”.

De acordo com La Taille (1990), a assimilação corresponde ao polo aberto do sistema cognitivo e a acomodação corresponde ao polo fechado do sistema, porque se refere a uma reorganização interna. Na assimilação, o sujeito retira informações do meio, interpreta o mundo. A assimilação pode ter um caráter deformante. Isso ocorre quando, por exemplo, a criança atribui aos fenômenos da natureza, causas animistas ou quando joga simbolicamente, transformando a realidade a seu bel prazer. O jogo simbólico será tratado adiante, no tópico sobre o estágio pré-operatório, de modo mais aprofundado.

Muitas vezes, é necessário ocorrer a acomodação, a modificação das estruturas para que o organismo consiga assimilar. O exemplo de Rappaport (1981, p. 57) pode contribuir para o esclarecimento desses conceitos:

Suponhamos que uma criança, que aprendeu a andar de bicicleta, se depare com outro veículo que guarde algumas semelhanças com o primeiro, porém contenha elementos novos que a criança desconhece, como, por exemplo, diversas marchas. Nesta situação a criança tentará agir com a segunda bicicleta da mesma maneira como fazia com a primeira, e não obterá sucesso. Estará usando um processo de assimilação, isto é, de tentar solucionar a situação com base nas estruturas antigas. Este processo não será eficiente, pois estas estruturas são inadequadas e insuficientes para este novo elemento. O sujeito tentará então novas maneiras de agir, levando agora em consideração as propriedades específicas daquele objeto. Isso é, irá modificar suas estruturas antigas para poder dominar uma nova situação. A este processo de modificação de estruturas antigas com vistas à solução de um novo problema de ajustamento, a uma nova situação, Piaget denomina acomodação.

Rappaport (1981) explica a complementaridade desses processos, visto que dificilmente duas situações se apresentam de maneira idêntica ao sujeito, exigindo, então, para a adaptação, a ocorrência da assimilação e da acomodação.

Para assimilar uma nova situação, o sujeito se vale de um elemento denominado esquema ou estrutura. O esquema é a unidade básica de ação ou pensamento que permite ao sujeito se relacionar com o objeto de conhecimento. Nas palavras do mestre:

Chamaremos de esquemas de ações o que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação. Por exemplo, falaremos de “esquema de reunião” para comportamentos como o de um bebê que amontoa blocos, de uma criança de mais idade que reúne objetos procurando classificá-los. (PIAGET, 1973/1959, p. 16)

Um conjunto de esquemas organizados forma um todo mais complexo denominado estrutura e que tende ao equilíbrio. De acordo com Piaget (apud MONTANGERO E NAVILLE, 1998, p. 177): “... nas atividades do sujeito existem estruturas em dois sentidos: (1) de sistemas de conjunto que apresentam leis de composição próprias ao sistema como tal; e (2) de sistemas suscetíveis de apresentar as mesmas formas, independentemente de seus conteúdos diferentes.”

Quando nascem, os sujeitos não herdam estruturas organizadas de pensamento, mas sim, alguns reflexos¹⁴ que, em contato com o mundo, vão se desenvolvendo para esquemas de ação simples, como por exemplo, sugar o dedo e, posteriormente, mais complexos, tais como a leitura de um texto.

Os primeiros modos de atuação do sujeito com o mundo são por meio dos reflexos involuntários, depois os voluntários que progridem para ações e vão se formando os esquemas de ação que permitem a assimilação. À medida que o indivíduo utiliza seus esquemas para assimilar o mundo, algumas acomodações precisam acontecer, isto é, modificações desses esquemas para possibilitar a assimilação. Assim, o processo de conhecimento vai acontecendo de forma espiral, de modo que os esquemas anteriores são utilizados para novas assimilações e esquemas mais elaborados são construídos pelo processo de acomodação.

Desse modo, o sujeito busca sempre um estado de equilíbrio, organizando as estruturas cognitivas num sistema coerente e que possibilita a ele um novo tipo de adaptação à realidade. Entretanto novos desequilíbrios vão ocorrer devido às solicitações do meio. Portanto, equilíbrio e desequilíbrio são fenômenos que estão presentes o tempo todo no psiquismo humano. O equilíbrio majorante é um estado de equilíbrio mais elaborado que o anterior.

Piaget observou que o desenvolvimento cognitivo se dá por estágios, ou seja, por um processo de equilibração progressiva. O termo estágio foi empregado porque as fases do desenvolvimento da inteligência obedecem a uma sequência definida, ainda que a idade

¹⁴ Reflexos são respostas automáticas, involuntárias e inatas à estimulação (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2009, p. 137)

cronológica possa variar de um indivíduo para o outro, de acordo com a qualidade das interações sociais. Além disso, em cada fase observa-se que o comportamento humano obedece a uma lógica característica, “a uma estrutura de conjunto” (PIAGET, 1973/1959, p. 27). Um estágio anterior é sempre necessário e prepara para o posterior, de modo que não há “saltos” no desenvolvimento, e sim mudança de qualidade das estruturas, decorrentes dessa necessidade de adaptação ao meio.

Abstraímos aquilo que os esquemas de assimilação permitem. Assim, os processos de assimilação, acomodação, formação de esquemas, abstração são interdependentes e complementares e buscam resolver os desequilíbrios causados na relação do sujeito com o meio. Nos conflitos entre as crianças, podemos constatar esses processos em ação. É muito comum, quando esses sujeitos começam a perceber que a demanda não está mais funcionando como antes para conseguir o brinquedo desejado, eles se utilizarem da estratégia da barganha. O insucesso da primeira gera um desequilíbrio que acionará os processos de assimilação e acomodação. À criação de uma nova estratégia podemos dizer que houve acomodação das estruturas e assimilação desse novo tipo de conflito.

Em síntese, a teoria piagetiana considera que o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o meio, a partir das estruturas existentes ou das condições *a priori*. Essa construção corresponde a uma reorganização de conceitos e não a uma simples adição de informações. Para que essa reorganização ocorra é necessário que haja uma necessidade ou um desequilíbrio, decorrente da solicitação do meio. Todo esse processo ocorre na construção de estratégias mais elaboradas e sofisticadas de negociação interpessoal. Enquanto um tipo de estratégia funcionar para resolver os conflitos interpessoais, o sistema permanecerá em equilíbrio. Entretanto, à medida que elas não forem mais suficientes para assimilar novas situações, há maior possibilidade de novas acomodações e construções de novos esquemas.

Para que essas estruturas funcionem é necessário algo que as mobilize. Esse papel é exercido pela afetividade, compreendida como o conjunto de emoções e sentimentos que fornecem energia à ação, que impulsionam o indivíduo a agir. A conduta é o resultado da relação entre a necessidade do indivíduo e o objeto. Assim, um copo d’água torna-se interessante para um sedento. Nem a água, nem a sede tomadas isoladamente explicam a conduta, mas a relação entre ambos. O interesse possui dois aspectos, quantitativo e qualitativo. O primeiro refere-se à

quantidade de energia que será empregada numa determinada ação, enquanto que o segundo diz respeito ao valor, troca afetiva entre o sujeito e os objetos e pessoas, que uma vez valorados podem ser fonte de novas atividades (PIAGET, 1954/1994). O autor esclarece que interesse e valor são sistemas reguladores das ações, sendo que este último não é um sentimento específico e privilegiado, mas uma dimensão da afetividade.

Os afetos são a energia que nos move a agir, a pensar, a estudar um assunto. Dessa maneira, não é possível inteligência sem afeto. Nas palavras do autor¹⁵:

Pretendemos então mostrar que, se a afetividade pode ser a causa de comportamentos, se intervém sem parar no funcionamento da inteligência, podendo ser a causa de acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual, não constrói ela mesma estruturas cognitivas e não modifica as estruturas no funcionamento daquelas em que opera.

Afetividade e cognição são indissociáveis, complementares e seu desenvolvimento ocorre de maneira paralela. Entretanto, o autor nos alerta sobre o fato de que a afetividade não cria estruturas de inteligência, diferentemente do que acreditava Freud. Ela pode favorecer ou retardar o processo de construção do conhecimento conforme os sentimentos nutridos pelo sujeito em face do objeto a ser conhecido. Ambas não se opõem, visto que os sentimentos além de impulsionarem a ação podem ser eles mesmos estruturados numa escala, ou seja, podem ser hierarquizados como no processo de seriação. Com relação ao paralelismo entre ambos, o autor afirma que existe uma correspondência termo a termo, ou seja, como não há estrutura sem afeto, a novas estruturas devem corresponder regulações diferentes. Nesse sentido: “... a toda estrutura nova deve corresponder uma nova forma de regulação energética; a cada nível de conduta afetiva deve corresponder um certo tipo de estrutura cognitiva”.¹⁶

No próximo tópico, serão descritas algumas das principais características de cada estágio, destinando-se maior atenção ao período pré-operatório. Essa escolha se deve ao fato de ser a fase em que provavelmente se encontrarão os sujeitos participantes desta pesquisa.

¹⁵ Ibidem, p. 188-189

¹⁶ Ibidem, p. 197

3.1 A gênese do desenvolvimento infantil

3.1.1 Estágio Sensório – motor e os afetos intraindividuais

Esse período se inicia com o nascimento e se estende mais ou menos até os dois anos. Caracteriza-se por uma “revolução copernicana” (PIAGET, 1913/2001, p. 19), uma vez que há um desenvolvimento intelectual considerável nesse estágio. As maneiras iniciais de contato com o mundo que a criança possui são basicamente os reflexos, tais como sucção, preensão, palmar etc., os quais, exercitados constantemente aperfeiçoam-se e originam os primeiros esquemas de ação.

À medida que esses esquemas de ação se desenvolvem, o bebê não se interessa apenas pelo seu corpo, dando origem às reações circulares secundárias, que correspondem à repetição das ações interessantes relacionadas aos objetos, tais como balançar móveis. Por volta dos seis meses, o bebê é capaz de coordenar esses esquemas de ação e isso lhe possibilita, por exemplo, pegar o que vê, ou ainda, levar a mamadeira à boca. Essa coordenação de esquemas permite algo que é de extrema importância para o desenvolvimento: a construção da inteligência prática propriamente dita, caracterizada pela possibilidade de o bebê coordenar meios e fins. Em outras palavras, a criança percebe que pode utilizar uma vareta como um meio para puxar para si um objeto que tanto deseja e que está distante dele. Piaget a denominou de inteligência prática, porque essa se manifesta somente no nível das ações, ainda não é uma inteligência representativa.

Uma importante aquisição desse estágio é o conceito de objeto permanente, ou seja, a criança, embora não veja o objeto escondido vai a sua busca. Esse ato de buscar demonstra uma compreensão de que o objeto ainda existe, apesar de não estar dentro do seu campo perceptivo. Isso se dá, aproximadamente, aos nove meses. A estruturação do real, por meio da permanência do objeto, o da objetivação da causalidade, do espaço e do tempo, indica o início da construção do sujeito como objeto diferenciado dos demais. Isso traz consequências para a afetividade, porque sendo o outro um objeto estável, permanente e não mais ligado às próprias percepções e atividade, começa a haver uma verdadeira troca entre o si mesmo e o outro. “Resultará disto uma valorização mais importante, mais estruturada e mais estável, que constitui o começo dos ‘sentimentos morais’ interindividuais ...” (PIAGET, 1954/1994, p. 243).

A noção de causalidade também é construída nesse estágio. A criança percebe que os objetos causam efeitos entre si e que as causas dos acontecimentos não dependem unicamente de sua ação. Por exemplo: puxar um cordão para mover os móveis sobre o seu berço. Entretanto, essa noção de causalidade é limitada porque ainda há um aspecto “mágico” para a criança. Por exemplo: o bebê puxa o cordão que move os brinquedos suspensos sobre seu berço para fazer durar um assóvio ouvido do fundo do seu quarto (PIAGET, 1964/2006). Os espaços para o bebê não são únicos e nem coordenados entre si, isto é, o espaço bucal é um, o auditivo outro e assim por diante, de modo que ele não é capaz de integrar no mesmo espaço todos estes campos perceptivos.

O mesmo tipo de construção se dará com a noção de tempo, pois se para o bebê as séries temporais estão ligadas a sua atividade, bem como à impressão de expectativa e esforço, ele começa a ordenar os acontecimentos temporalmente, compreendendo que estes não dependem de suas ações. Ao final do estágio sensório-motor, as séries temporais tornam-se representativas, de modo que o lactente pode evocar as recordações, situando-as no tempo. As noções de objeto, espaço, tempo e causalidade são contemporâneas. É um longo percurso que o bebê enfrenta para sair do “caos em direção ao cosmo”¹⁷.

No início desse estágio, os afetos são instintivos e as emoções primárias oriundas da bagagem hereditária. Após um mês de vida, com a formação dos primeiros hábitos e percepções, a afetividade se apresenta por meio dos sentimentos elementares ou afetos perceptivos, ou seja, são afetos ligados à própria atividade, ao que é agradável e desagradável, ao prazer e desprazer, sentimentos de sucesso e fracasso relacionados à ação. Os estados afetivos dependem da ação e não da consciência da relação mantida com as pessoas. Com o progresso da inteligência e a construção da noção de objeto, a criança vai, aos poucos, tomando consciência de si mesma, como objeto diferenciado do meio. Nesse período surgem os afetos interindividuais, primeiro relacionado à figura da mãe e, depois ao pai e às pessoas próximas.

O estágio sensório-motor é caracterizado pela anomia, isto é, ausência total de regras que regulam as ações. Não se pode concluir que o bebê é um ser imoral, uma vez que inconsciente e indiferenciado do meio em que vive não faz sentido pensar em regras que regulem o conviver.

¹⁷ Idem, 1963/1979, p.9

3.1.2 Estágio pré-operatório e o início dos sentimentos morais

Esse estágio compreende aproximadamente o período dos dois até os sete anos. A grande conquista desse período é o desenvolvimento da função semiótica, ou seja, a possibilidade de representar um significado por meio de um significante diferenciado (PIAGET, 1913/2001).

No período sensório-motor é comum as crianças imitarem na presença do modelo. Entretanto, só há representação propriamente dita quando essa imitação ocorre sem a presença direta do modelo e passa, portanto, a ser denominada de imitação diferida. É um processo bastante importante porque informa a passagem do sensório-motor para o pré-operatório.

Outra manifestação da função semiótica é o jogo simbólico, caracterizado principalmente por se constituir de uma assimilação deformante da realidade a fim de que o sujeito possa atender às suas necessidades, seus desejos. Há, nesse caso, um predomínio da atividade assimiladora, o que não quer dizer ausência de acomodação. Na imitação, o sujeito reproduz o objeto de interesse e para fazê-lo há a necessidade de o aspecto acomodativo sobrepor-se à assimilação. Cabe ressaltar que assimilação e acomodação são processos inseparáveis. Segundo Piaget¹⁸, a representação de conflitos afetivos parece ser a principal função do jogo simbólico. Entretanto, ele pode servir, também, para a compreensão de situações vivenciadas ou presenciadas pela criança, mas que não foram satisfatoriamente assimiladas. O autor cita o exemplo da criança que brinca de imitar o pato morto sobre a mesa da cozinha. Muito mais do que apenas refletir ou conversar sobre o assunto, a criança sente a necessidade de reviver a situação. Outra característica interessante do jogo simbólico é que diferentemente da linguagem, ele é “um conjunto de significantes construídos por ela e dóceis a sua vontade”¹⁹.

O desenho partilha dessa mesma função de atenção às próprias necessidades, do jogo simbólico e, por outro lado, se assemelha à imagem mental, outra manifestação da capacidade de representar, se levada em conta a tentativa de imitação da realidade. As características do desenho infantil vão se tornando cada vez mais complexas e parecem ser solidárias ao desenvolvimento da noção de espaço. Com relação à imagem mental, o autor esclarece que esta é influenciada pelo estágio cognitivo no qual a criança se encontra, ou seja, pelo modo como a

¹⁸ Ibidem

¹⁹ Ibidem, p. 53

inteligência está reorganizada. Assim sendo, as imagens mentais pré-operatórias são diferentes daquelas produzidas por um sujeito operatório, na medida em que, enquanto para uma criança pré-operatória somente as imagens reprodutivas são possíveis, nas operatórias essa possibilidade se amplia, como resultado da ação do sujeito sobre o meio, de maneira que, agora, as imagens antecipadoras tornam-se realidade. Mas qual é a diferença entre elas? As imagens reprodutivas, como o próprio nome já nos indica, reproduzem eventos conhecidos ou percebidos anteriormente e são estáticas, ou seja, não reproduzem movimentos ou transformações, diferentemente do que ocorre com as imagens antecipadoras.

Nesse período surge, ainda, a linguagem como outro resultado do desenvolvimento da função semiótica, que levou todo o estágio precedente para a sua construção. Segundo Piaget, a inteligência, cuja origem encontra-se na coordenação geral das ações, é anterior à linguagem, mas esta, assim que desenvolvida, exerce um papel importante no desenvolvimento da inteligência, pois a linguagem permite ao sujeito contar suas ações, reconstituir o passado, antecipar ações futuras. Além disso, ela é um produto cultural, com suas regras próprias. O esforço para assimilar esse novo conteúdo contribui para o enriquecimento (desenvolvimento cognitivo) da criança. A representação possibilita, ainda, o pensamento. Ressalta-se que ele é fruto da interiorização das ações e resultado de um longo processo iniciado com o exercício dos reflexos, seguido da construção, desenvolvimento e coordenação dos esquemas de ação. A linguagem, no período pré-operatório propicia, ainda, a socialização do pensamento.

No estágio pré-operatório todos os esquemas construídos no sensório-motor serão interiorizados, ou seja, atuarão no plano representacional. As noções de tempo, espaço e causalidade, que foram compreendidas na ação, serão reconstruídas num patamar superior. As ações praticadas no sensório motor são interiorizadas, apesar de ainda carecerem de reversibilidade, característica do pensamento que permite ao sujeito reconstruir uma ação e de proceder a generalizações. É por esse motivo que Piaget denominou esse período de pré-operatório, ou seja, anterior à capacidade de realizar operações. Esse estágio também é denominado de intuitivo. Nas palavras de Piaget:

Elas (as intuições) são apenas esquemas perceptivos ou esquemas de ação, esquemas senso-motores, portanto, mas transpostos ou interiorizados como

representações. São imagens ou imitações da realidade, a meio caminho entre a experiência efetiva e a “experiência mental”, não se constituindo ainda em operações lógicas passíveis de serem generalizadas e combinadas entre si. (1964/2006, p. 35)

É característica do pensamento intuitivo avaliar uma situação prática considerando, somente, suas configurações perceptivas, não conservando a quantidade de elementos e a substância. Assim, quando se apresenta à criança, de aproximadamente quatro anos, oito fichas azuis enfileiradas, guardando certa distância entre estas e solicita-se a ela que construa outra fileira, com fichas vermelhas, do mesmo tamanho que as azuis, a criança constrói a fileira fazendo com que as extremidades entre estas duas coincidam, ou seja, não se atém à quantidade de fichas. Quando as crianças ficam mais velhas, por volta dos cinco anos, constroem as fileiras realizando a correspondência termo a termo, isto é, elas emparelham uma ficha azul com uma ficha vermelha. Desse modo, afirmam haver a mesma quantidade de fichas. Contudo, quando o experimentador afasta as fichas vermelhas, fazendo com que estas ocupem mais espaço do que as azuis e pergunta à criança onde tem mais fichas, ela afirma que na fileira das vermelhas há mais, mesmo antes tendo afirmado que ambas possuíam a mesma quantidade.

Esse tipo de resposta demonstra a falta de conservação da quantidade inicial, fato que também ocorre nos experimentos em que se avalia a existência da conservação da substância. Assim, quando se transvasa a água de um copo baixo e largo para um copo alto e estreito, a criança admite haver mais quantidade de água neste último. Da mesma maneira, quando se apresenta à criança dois cilindros de massinha de modelar e, na sua frente, se transforma um deles numa esfera, ela afirma que aquela em forma de cilindro possui mais quantidade de massa. Essa falta de êxito nas provas de conservação, por parte da criança, é explicada pela centração do pensamento em um único aspecto, sem considerar os demais (PIAGET, 1964/2006). Além disso, reflete a falta de reversibilidade do pensamento, que é a capacidade de inverter uma operação, voltando ao seu estado original.

Se as crianças desse estágio tivessem o pensamento reversível, elas considerariam que antes de a massinha ter sido transformada em uma esfera, ela havia comprovado a igualdade da substância. O mesmo ocorreria com o experimento da água. Contudo, a criança possui noção de identidade, pois apesar de a água mudar de quantidade, esta continua sendo a mesma. É

interessante observar que essa falta de conservação também se reflete nas interações sociais, pois as crianças têm grande dificuldade de compreender que a amizade permanece, mesmo quando elas não estão brincando juntas.

As condutas de classificação e seriação apresentam evoluções ao longo do estágio pré-operatório, apesar de seu desenvolvimento não se completar nesse período, ou seja, a criança forma classes e categorias, mas estabelece relações pobres. Dessa maneira, as crianças de 2 a 4 anos são capazes de realizar coleções figurais, ou seja, ela agrupa elementos por conveniência e não por semelhança. Por exemplo, ela pode agrupar o menino e sua bola, porque ele vai brincar com este objeto.

Aos cinco anos, a criança já é capaz de dissociar o indivíduo da classe e de agrupar elementos de modo que suas coleções já são não figurais, mas ela ainda tem dificuldade em incluir uma subclasse numa classe mais abrangente. Essa dificuldade pode ser constatada por meio do seguinte experimento: apresentam-se ao sujeito cinco margaridas e três rosas, certificando-se de que a criança conhece estas flores e que ela saiba que ambas pertencem a mesma classe. Quando o entrevistador questiona o entrevistado se há mais margaridas ou mais flores, a criança pré-lógica responde que há mais margaridas. Esse tipo de resposta denota a dificuldade da criança de incluir uma classe na outra.

A seriação, que consiste na ordenação de objetos de acordo com suas diferenças, é uma operação lógica ainda em construção. Nota-se que as crianças mais jovens não conseguem ordenar bastonetes e quando estes são apresentados a elas, as crianças constroem figuras quaisquer. Já as mais velhas, realizam tal tarefa de maneira empírica, por tentativas e sem compreender a estrutura de ordem. Essa falta de seriação aparece também nas relações. Como exemplo disso, podemos citar a criança que afirma que Artur não tem irmão, quando antes havia dito que Daniel tem dois irmãos, Carlos e Artur. Se Daniel é irmão de Artur, este último não é irmão do primeiro, segundo o raciocínio intuitivo. Observam-se nos conflitos, concepções semelhantes, pois para a criança, de nível 1, na classificação de Selman (1980), a causa do conflito é sempre unilateral, traduzindo-o em termos de vítima e culpado. Daí a importância de se conhecer as estruturas do pensamento da criança, uma vez que estas estão subjacentes às relações sociais, também.

Segundo Delval (2002, p. 112), “A criança não entende os processos em seu conjunto, mas só apreende elementos isolados dos mesmos, fragmentos que se destacam especialmente sem ser capaz de compor uma unidade com todos os elementos”. Outra característica marcante desse estágio é o pensamento egocêntrico. O egocentrismo manifesta-se de diferentes maneiras ao longo dos estágios. No sensório-motor, o si mesmo está centrado na ação, de modo que o bebê busca o êxito, tanto que um dos primeiros sentimentos do ser humano é o de sucesso e fracasso.

Já o indivíduo pré-operatório está centrado em si mesmo e busca tão somente a satisfação de suas necessidades e desejos por meio da assimilação deformante, transformando o real a seu bel prazer (PIAGET, 1963/1979). O egocentrismo se caracteriza pela incapacidade cognitiva de a criança considerar o ponto de vista alheio. Ela está centrada em sua maneira de ver as coisas, como se esta fosse a única possível. Essa falta de descentração não decorre da consciência apurada em relação à própria subjetividade, muito pelo contrário, o subjetivo e o objetivo, ou seja, seu mundo interior, ideias e pensamentos, e a realidade externa estão, para o sujeito pré-operatório, no mesmo patamar. Justamente porque a criança é inconsciente da existência desse mundo interno e, portanto, a subjetividade alheia também é inexistente, que ela está centrada nele, pois só existe uma única possibilidade de pensar, agir e sentir. Se essas duas realidades são a mesma coisa, não há porque, por exemplo, explicar o motivo de suas atitudes ao outro; estas lhe devem ser óbvias.

Benlloch (1987, p. 258) defende que as interações sociais são de extrema importância para o desenvolvimento das noções sociais. Ao estudar esse tema com crianças de 6 a 10 anos, a autora constatou que os mais novos não utilizam a discussão como uma ferramenta de troca intelectual. Entretanto, tais discussões podem provocar desequilíbrios os quais são administrados em termos de “tudo ou nada”, isto é, como a criança ainda é incapaz de coordenar perspectivas ela ou acata de pronto o argumento do outro ou simplesmente o rechaça. Por outro lado, aos oito anos, as crianças já conseguem levar em conta a perspectiva do outro e coordenar com as suas, ainda que tenham dificuldades em conservar todos os acordos. Nesse sentido, Mantovani de Assis (1993, p. 47) defende que:

A Metodologia Piagetiana de educação pré-escolar valoriza muito as interações sociais entre as crianças, e entre estas e o adulto, pois elas constituem fontes de

conflitos cognitivos que provocam a passagem do estágio pré-operatório para o estágio mais avançado, o das operações concretas. As interações sociais geram conflitos, quando uma determinada situação suscita, simultaneamente, respostas contraditórias e o sujeito vê suas afirmações negadas pelas afirmações dos outros. É nessas situações que o sujeito percebe suas contradições, e isto o obriga a ultrapassar seu pensamento egocêntrico.

Outra decorrência do pensamento egocêntrico é o animismo e o artificialismo. A Antropologia denominou de animismo a crença de alguns povos em considerar que existem almas na natureza e que elas são responsáveis pelos eventos físicos. Piaget utilizou essa nomenclatura para explicar o fato de a criança atribuir consciência, vida e intencionalidade às coisas inanimadas. É por isso que uma criança, certa vez, zangou-se com o vento que causou o desmoronamento de seu prédio construído com caixinhas empilhadas. Já o artificialismo é a crença da criança de que todas as coisas existentes são fabricadas pelo homem ou por alguém. Assim, por exemplo, quando se pergunta à criança a origem da abóboda celeste, uma resposta frequente é de que o céu foi feito por Deus ou que as nuvens saem das chaminés das casas (PIAGET, 1947/2005). Nesse estágio pré-operatório estão presentes tanto os artificialismos difusos quanto o artificialismo mitológico. O primeiro refere-se ao momento no qual a criança ainda não está preocupada com a origem das coisas, mas tão somente de onde elas vêm. Já no mitológico ela cria explicações para a origem das coisas.

Tanto o artificialismo quanto o animismo são complementares e confundem-se um com o outro, na medida em que “Há pouca diferenciação entre o ego e o mundo exterior. Toda e qualquer ação é ao mesmo tempo física e psíquica”.²⁰ Se as ações são intencionais, elas requerem um indivíduo ativo e consciente e isso é o animismo. O poder do homem de fabricar as coisas, na visão da criança, pode ser exercido também à distância, esse é o seu aspecto mágico, isto é, o sol se movimenta porque os seres humanos assim o desejam. Outra característica desse pensamento egocêntrico é o raciocínio transdutivo, ou seja, a criança generaliza uma situação que é particular para outro caso também particular. A seguinte frase dita por uma criança à outra esclarece essa ideia: “Você também vai para a minha escola. Cadê seu uniforme?”.

²⁰ Ibidem, p.141

A superação, ou melhor, minimização desse pensamento egocêntrico será possível a partir da vivência de relações de cooperação e da socialização do pensamento. A criança, ampliando suas relações sociais para além das relações familiares, vai percebendo que os adultos, ou seus pais, não são a causa de tudo. Essa convicção de que seus pais têm poderes divinos, permite à criança lançar mão das crenças artificialistas para explicar a origem das coisas.

Com relação ao desenvolvimento afetivo, que segundo Piaget ocorre em paralelo ao desenvolvimento cognitivo, a criança nesse estágio apresenta algumas novidades: os sentimentos interindividuais, tais como afeições, simpatias e antipatias e aparecem também os sentimentos morais intuitivos, que se originam da relação com a autoridade. Graças à representação e a linguagem, estes sentimentos tornam-se mais estáveis e duradouros do que no estágio anterior, no qual os afetos estavam relacionados à ação prática. Todavia, estes afetos interindividuais ainda carecem de conservação e de reciprocidade. Esta característica da manifestação afetiva é facilmente observada quando as crianças desacordam entre si e afirmam não serem mais uma amiga da outra. A simpatia é um sentimento decorrente de uma escala comum de valores. Segundo Tognetta (2009, p. 2009):

Quanto à simpatia, é sempre um enriquecimento mútuo visto que é uma extensão do próprio interesse. Convenhamos que não se trate de um interesse em seu sentido egoísta ou altruísta, mas sim daquele intercâmbio entre um e outro: um sujeito simpatiza-se com o outro uma vez que as ações do primeiro diante do segundo, bem como as reações do segundo, lhe causam um prazer.

É importante lembrar que no estágio pré-operatório a conduta da criança é regida por seus desejos, isto é, por seus interesses momentâneos. A regulação pelo mecanismo da vontade ainda não está presente nesse estágio e só vai aparecer no estágio operatório concreto. A vontade faz com que uma tendência que é fraca ocupe o lugar daquela é forte, de modo que quando há um conflito entre o prazer e o dever, a vontade é a responsável por fazer com que o dever impulse a conduta. Inexistindo esse regulador afetivo, a criança não tem condições de limitar o seu querer e as suas emoções. Assim sendo, Piaget (1932/1994) ressalta que o esforço e a disciplina interior não são adquiridos por meio de sanções e nem é aconselhável que os adultos exijam da criança o mesmo que os adultos já são capazes de realizar. Se a educação considerar os interesses dos

alunos e permitir sua própria atividade, a criança, aos poucos irá compreender a importância do esforço e do trabalho. Um educador ciente dessas características do desenvolvimento da criança terá um olhar mais compreensivo com os comportamentos ditos indisciplinados dos alunos.

O sentimento moral que se apresenta nesse estágio é o respeito unilateral. Na definição de Bovet apud Piaget (1932/1994), respeito é um misto de amor e temor e se dirige aos pais e à autoridade. Como nessa fase criança é heterônoma, ela considera justas todas as ordens que advêm da autoridade. Suas atitudes não são ainda reguladas por fatores externos, mas ao contrário, é pela ação da autoridade. Outro sentimento presente nesse estágio é o de autovalorização, superioridade ou inferioridade, que está ligado à obtenção de sucesso ou fracasso na realização das atividades. Sobre esse assunto Mantovani de Assis (2003, p. 159) ressalta que “A criança experimenta sentimentos de inferioridade quando é exposta a situações nas quais ela fracassa. Evitar que a criança sinta-se inferiorizada é tarefa dos educadores.”.

No campo do desenvolvimento da moralidade, Piaget (1932/1994) investigou o juízo moral infantil, procurando descobrir como as crianças concebiam a origem e a prática de regras em situações de jogo. Além disso, pesquisou a concepção da noção de justiça. Seus estudos lhe permitiram concluir que ambas as noções se desenvolvem no ser humano.

Da anomia presente no período anterior, a criança adentra na fase da heteronomia. Se antes não havia regras que regulassem a convivência, até porque a criança estava centrada em seu próprio corpo e atividade, nessa fase de socialização do pensamento há regras que regulam o conviver, mas elas são concebidas como sagradas e externas ao sujeito.

Ao questionar as crianças, entre três e sete anos, sobre a origem das regras, as mesmas não hesitam em afirmar que elas são obra da divindade, ou até mesmo dos primeiros homens, ou ainda que as normas sempre existiram. Para elas é inconcebível que elas possam resultar de um acordo mútuo.

Na prática das regras, entretanto, a criança primeiramente ignora por completo a necessidade delas, o jogo é apenas um prazer motor, um exercício individual ligado aos simbolismos e imaginação. Esse é o 1º estágio. No 2º, a criança admite a necessidade de normas, joga imitando os mais velhos e acredita estar agindo em conformidade com as regras, entretanto ela as adapta conforme as suas necessidades e desejos. Não há uma uniformidade nos procedimentos do jogo. É interessante observarmos que as crianças ainda jogam simplesmente

para satisfazer a um prazer que ainda não é social, tanto que o interesse não é vencer o jogo, a ação em si é suficiente para gerar satisfação. Por outro lado, a criança acredita, incoerentemente, que as regras não podem ser modificadas. Julgam de um modo e agem de outro. Nesse sentido, Menin (1996, p. 52) esclarece que:

Coagido socialmente a obedecer, o pequeno imita o mais velho; coagido psicologicamente pelo egocentrismo, o pequeno não sabe que imita e age como se tudo sempre tivesse sido assim... Isso explica a prática imitativo-egocêntrica das regras e sua consciência heterônoma: as crianças jogam como os mais velhos e o que vem deles é sagrado, imutável, sempre existiu; mas, por necessidades próprias, elas modificam as regras não percebendo o que estão fazendo. O novo transforma-se em velho no momento em que aparece [...] As crianças pequenas comportam-se como nos governos gerontocráticos: o que vem dos mais velhos, da tradição, é sagrado e deve conservar-se eternamente! Eis a moral do dever – a heteronomia.

Certa vez, observamos as crianças dessa idade jogando futebol na quadra da escola. Apesar de todas elas conhecerem a regra de que não se podem usar as mãos, frequentemente isso acontecia. Entretanto, quando questionadas se elas poderiam mudar a norma do jogo de maneira que passasse a ser permitido usarem as mãos também, elas afirmaram que “não se joga assim” e que “desse jeito não pode”. Tal exemplo demonstra a incoerência entre o que elas dizem e o que efetivamente fazem. Ainda como resultado do pensamento egocêntrico, a regra é seguida rigidamente e não generalizável. Isso quer dizer que, o sujeito não consegue empregar o mesmo raciocínio para situações parecidas. Assim, se “não morder as pessoas” é uma regra válida, isso não significa que bater o seja. Essa concepção também demonstra que a criança consegue pensar em termos de prescrições e não em termos de princípios.

Como resultado também do pensamento intuitivo, a noção de justiça da criança é limitada. Num primeiro momento, é presente a justiça imanente, isto é, a crença de que as más ações serão punidas automaticamente como se essa punição fosse oriunda das coisas, da natureza, dos objetos. Certa vez, uma criança disse a outra que ela havia quebrado o braço ao pular o muro da escola porque “Deus sabe o que todo mundo faz de errado.” É como se própria natureza cuidasse de punir as ações ruins. Outra concepção de justiça surge nesse estágio, a retributiva, concebida como obediência ao adulto, ainda que suas decisões sejam injustas. Para a criança, faz-se justiça

quando se aplica alguma punição ao infrator de uma regra e quanto mais severa for a punição, mais justa ela é. Tanto que para as crianças é justo colocar o infrator de castigo no quarto escuro, ou então, “bater nele com o chinelo”.

A responsabilidade objetiva ou o julgamento das ações do outro baseado na consequência e não na intenção de quem a realiza é concepção presente nesse período. Por exemplo, quando se pergunta a uma criança, nesse estágio, quem é mais culpado: quem quebrou dez copos, sem querer, ajudando sua mãe; ou quem quebrou um copo, ao desobedecer a sua mãe, a criança dirá que é mais culpado quem quebrou os dez copos (PIAGET, 1932/1994). Outro exemplo que ilustra essa concepção ocorre quando as crianças julgam mais culpado alguém que, sem intenção, machucou o colega e “tirou até sangue”, do que um outro que empurrou um colega propositalmente para conseguir o melhor lugar na fila. Isso não significa que a criança não seja capaz de perceber a intenção do outro, todavia ela não a leva em consideração ao efetuar seus julgamentos.

Com relação à noção de mentira, um raciocínio similar é empregado. Quando se pergunta a ela o que é mais grave: mentir para um adulto ou mentir para uma criança, ela dirá que mentir para o adulto é mais grave. Esse tipo de resposta decorre também do sentimento de respeito unilateral experimentado pela criança em relação ao adulto. Além disso, para ela, é pior a mentira que mais se distancia da realidade, ou seja, quanto mais absurda ela for, mais grave se torna. Por exemplo, dizer que pescou um peixe do tamanho de um boi é mais grave do que afirmar para a mãe que não tinha lição de casa quando é prática diária da escola. Como seu raciocínio ainda é objetivo, ou seja, ela não considera as intenções, a mentira e o engano têm a mesma gravidade, de modo que “para ela está tão errada a pessoa que dá uma informação errada sobre um endereço, por engano, como aquela que faz isso de propósito” (VINHA 2000, p. 72).

Em resumo, o realismo moral é característico desse estágio e reflete a heteronomia própria da primeira infância, de modo que a criança é regulada por fatores externos, pela obediência à autoridade adulta; a justiça confunde-se com a autoridade. Por um lado, há uma noção rudimentar das regras consideradas como sagradas e imutáveis. Por outro lado, na prática, a criança faz o que bem lhe apraz. Seus julgamentos baseiam-se naquilo que é observável e nas consequências, sem levar em consideração a intenção de quem age.

La Taille (2006), cujos estudos também contribuíram para a compreensão da moralidade infantil, defende que esse período é marcado pelo despertar do senso moral, em que a criança já começa a se interessar pelo dever. Isso não significa que já exista uma forte vontade de agir moralmente, porque a criança não possui ainda sofisticação intelectual para tanto e nem a conservação de valores. Contudo, não é só o sentimento de respeito unilateral que explica as ações morais das crianças. Outros pesquisadores, como Arsenio e Lover e Nunner-Winkler e Sodian (apud LA TAILLE, 2006), verificaram que esses sujeitos mais novos já são capazes de experimentar a simpatia, que é “a faculdade de partilhar as paixões dos outros, quaisquer que sejam” (LALANDE apud TOGNETTA, 2009, p. 52). Em outras palavras é a capacidade de sensibilizar-se e comover-se com o outro. Este sentimento motiva ações morais, ainda que não seja condição necessária e nem explique a moralidade autônoma. Entretanto, a criança, percebendo as necessidades alheias, pode agir a fim de atendê-las, sem intervenção da autoridade adulta. Esse mesmo autor (LA TAILLE, 2006), ao comparar os julgamentos das crianças sobre ações justas e generosas, constatou que elas estabelecem as diferenças entre uma e outra ação e que admiram mais aquelas que são generosas.

Turiel (apud LA TAILLE, 2006), por sua vez, verificou que essas crianças percebem a diferença entre regras morais e convencionais e que consideram as primeiras mais importantes. Além da simpatia, outro sentimento presente nessa fase é a indignação que consiste em “um sentimento negativo, muito próximo à cólera, desencadeado por um juízo negativo feito por quem a experimenta, sendo que tal juízo é de ordem moral”²¹. Esse sentimento intenso está atrelado a um julgamento envolvendo a justiça, portanto, a indignação é um sentimento moral. Nessa idade, a justiça ainda é egocêntrica, ou seja, a criança reclama a igualdade estrita como decorrência da necessidade de se sentir valorizada. A indignação manifestada por uma criança que deseja que a quantidade de tinta colocada pela professora no copinho plástico seja exatamente igual à do colega demonstra não só uma concepção de justiça igualitária como também a necessidade da criança de ser valorizada pelos adultos significativos. Mais tarde essa noção de justiça coordenará os próprios direitos com os dos outros. A culpa, também presente no despertar do senso moral, foi constatada por autores como Piaget e Freud e ela é decorrente tanto do sentimento de obrigatoriedade motivado pelo amor e medo quanto pela simpatia (TOGNETTA, 2009). Por fim,

²¹ Ibidem, p.123

comparece também nesse estágio de desenvolvimento o sentimento de confiança experimentado pela criança em direção às figuras de autoridade que lhes são significativas. Se a criança puder confiar nas pessoas significativas, aumentam as possibilidades de ela desejar ser um adulto confiável. (LA TAILLE, 2006)

O egocentrismo com todas as suas manifestações e as demais características da primeira infância apresentadas auxiliam na compreensão de muitos dos conflitos e estratégias empregadas pelas crianças a fim de solucioná-los. Um exemplo do que estamos afirmando é o da criança que entende a desavença por resolvida quando ela revida o tapa que o colega lhe deu ou quando o indivíduo espera que o adulto castigue o colega que acidentalmente esbarrou e fez com que seu desenho não saísse conforme o esperado.

Conforme será demonstrado com mais profundidade no capítulo 4, os sujeitos que estão no nível 0, estratégias físicas e impulsivas de negociação interpessoal, segundo Selman (1980) e Selman e Schultz (1990), compreendem que o conflito só existe enquanto os envolvidos permanecem juntos. O afastamento perceptual já é condição suficiente para que isso seja resolvido. Suas estratégias físicas e impulsivas são reflexos do pensamento egocêntrico, uma vez que a criança não consegue perceber as consequências psicológicas delas para o outro e nem tampouco pode imaginar que o colega não compreenda que ela deseja aquele objeto com o qual ele brinca. A única perspectiva possível é a própria. Os objetivos são sempre materiais e mostram que a relação ainda não é uma preocupação para ela. Quando as crianças alcançam o nível 1, negociação para o controle unilateral, já compreendem que os outros têm desejos diferentes e, por isso, veem o outro como um competidor. Apesar de perceber as diferenças nas subjetividades, ela não consegue coordenar perspectivas e, por isso, se utiliza de estratégias que visam ao controle do comportamento do outro, tais como a chantagem.

3.1.3 Estágio operatório concreto e os afetos normativos

Esse estágio compreende, em média, dos sete aos onze anos. A criança é capaz de realizar operações, ou seja, ações mentais reversíveis. A reversibilidade é a capacidade do pensamento de

conservar um estado apesar de uma transformação. De acordo com Piaget e Inhelder (1913/2001, p. 83) a reversibilidade pode

... consistir em inversões ($A-A=0$) ou em reciprocidade (A corresponde a B e reciprocamente). Ora, uma transformação reversível não modifica tudo ao mesmo tempo pois, do contrário, seria sem retorno. Uma transformação operatória, portanto, é sempre relativa a uma invariante, e essa invariante de um sistema de transformações constitui o que denominamos até aqui noção ou esquema de conservação...

Em outras palavras, o que caracteriza o pensamento, nesse estágio, é a possibilidade de operar, ou seja, no plano mental, a criança é capaz de reconstituir uma ação e, ainda compor uma terceira, agrupar. Desse modo, a operação é uma ação interiorizada e reversível. Essas operações obedecem às leis do agrupamento: composição, associatividade, inversão e a idêntica. Segundo a lei da composição, é possível agrupar duas subclasses numa classe maior. Já a operação da associatividade permite a formação de uma classe por caminhos diferentes, ou seja, unindo subclasses diversas. Na inversão é possível excluir uma subclasse da classe maior e a idêntica constitui-se na soma de um elemento com qualquer outro, sem modificação. Por meio dessas estruturas operatórias, a criança dessa faixa etária é capaz de compreender as classificações zoológicas e botânicas, compreender as regras de ordenação das palavras no dicionário. No que se refere às relações sociais, as estruturas operatórias permitem a assimilação das relações genealógicas, a conservação da ideia de amizade e a superação da visão do conflito como um evento unilateral. Contudo, as duas formas de reversibilidade já presentes neste período: por inversão e por reciprocidade não se coordenam num todo. De acordo com Zaia (2002, p. 13):

... Por outro lado, a reversibilidade própria deste estágio ainda se apresenta sob duas formas complementares, a negação (ou inversão) e a reciprocidade. A primeira anula a operação efetuada, resultando na operação nula ou idêntica e refere-se às classes, a segunda, a reciprocidade anula a diferença, resultando em uma equivalência e refere-se às relações. As inversões e reciprocidades não formam um sistema único e, assim, classes e relações não possuem ainda coordenação conjunta.

Pode-se exemplificar a ocorrência da reversibilidade por inversão quando a criança afirma que apesar de o nível ser diferente, há a mesma quantidade de água no copo alto e estreito porque se transvasar essa mesma água para o copo largo e baixo, o nível voltará ao estado inicial da experiência. Nesse caso, a mesma operação foi somente invertida. Já na reversibilidade por reciprocidade há a ocorrência de outra operação de caráter compensatório. Assim, nesse mesmo experimento da água, o nível mais alto de um dos copos é compensado pela largura do outro. A coordenação dessas duas formas de reciprocidade ocorre no estágio operatório formal e será explicada no momento oportuno.

Porém, essas operações só são realizadas a partir de situações concretas para as crianças, ou seja, ela opera sobre situações já vividas ou sobre objetos manipuláveis, próximos a sua experiência. Sendo assim, a criança operatória concreta não é capaz de operar sobre situações hipotéticas, sobre possibilidades.

Do jogo simbólico, a criança passa a compreender e vivenciar melhor o jogo de regras e a superar o pensamento egocêntrico, conseguindo colocar-se no lugar do outro, perceber diferentes pontos de vista. Nesse sentido, ela já é capaz de cooperar, porque não confunde mais seu ponto de vista com o dos demais.

Cooperação, segundo Piaget (1965/1973, p. 182), é um “sistema de ações interindividuais e não simplesmente individuais, mas ações mesmo, e conseqüentemente submetidas a todas as leis que a caracterizam”. Essas leis que comandam as relações de cooperação são as mesmas do agrupamento, de maneira que entre a lógica e a cooperação há uma relação tão intrínseca que não é possível afirmar, segundo ele, que uma é causa da outra. Ambas influenciam-se mutuamente. A cooperação sendo uma ação social obedece, portanto, às leis do equilíbrio, mas para que esse equilíbrio ocorra são necessárias algumas condições: partir de conceitos, definições ou sentidos comuns e conservá-los ao longo da troca para que contradições sejam evitadas; a reciprocidade de pensamento, ou seja, a tentativa de se buscar hipóteses comuns ou ao menos que elas sejam passíveis de troca ou de coordenação. Tal equilíbrio nas relações de cooperação pode ser abalado tanto pelo egocentrismo, uma vez que os sujeitos são incapazes de coordenar perspectivas, como também causado pela coação. A coação intelectual decorrente de autoridade e prestígio cria uma escala comum de valores, de modo que os sujeitos conseguem partir de proposições comuns, vinculando-se mutuamente por uma obrigação externa e não devido à colaboração mútua. Além

disso, a relação não é recíproca, porque o sujeito em posição de autoridade não se submeterá às proposições da parte em posição inferior. Tem-se, então, um equilíbrio instável.

O caráter operatório da cooperação é evidente quando se compreende que a regra de não contradição só será respeitada e vista como uma necessidade em sujeitos que já desenvolveram a reversibilidade de pensamento. Na sua linguagem, já fica visível a preocupação em justificar seu pensamento com argumentos lógicos.

Na vida afetiva, além do sentimento de respeito unilateral, há maior probabilidade de a criança estabelecer relações baseadas no respeito mútuo, que é valorizar o outro, seu par. Essa valorização não pode ser confundida com qualquer reciprocidade, pois no respeito mútuo, a descentração, a coincidência da escala de valores entre os sujeitos, a avaliação das intenções geram mais do que uma valorização moral: a necessidade de se considerar a regra de não contradição moral. Se o respeito, devo agir em conformidade com isto (PIAGET, 1954/1994). Com a superação do egocentrismo no plano intelectual, a criança é capaz de coordenar pontos de vista. Isso também ocorre no plano afetivo e abre as portas para a moral da cooperação e da autonomia. Nesse estágio, os valores já se coordenam e se conservam, diferentemente do que ocorria no anterior, em que as valorizações estavam ligadas às situações momentâneas.

Em outras palavras, segundo Piaget, os instrumentos mentais construídos nesse estágio são a lógica, para a inteligência e a vontade, na afetividade, ambas resultantes da superação do egocentrismo. A vontade, para Piaget, é muito mais do que a energia que leva alguém a agir, ela é a regulação dessa energia, que favorece um ou outro querer. “O ato de vontade consiste, portanto, não em seguir a tendência inferior e forte (ao contrário, fala-se neste caso de um fracasso da vontade ou de uma “vontade fraca”), mas em reforçar a tendência superior e frágil, fazendo-a triunfar.”²² Sendo uma regulação da regulação, a vontade possui um mecanismo análogo ao da descentração.

Na fase da autonomia, as crianças já conseguem participar de um jogo partindo de regras comuns, ou seja, elas já compreendem a importância das regras e são capazes de jogar realmente juntas e, não mais, somente, uma ao lado da outra. Com os progressos da socialização e o desenvolvimento das relações de cooperação, a criança passa a conceber a justiça de maneira diferente do período anterior. Se antes obediência e punição severa era sinal de justiça, agora a

²² Idem, 1964/2006, p.56

solidariedade e a ideia de igualdade estrita tomam o seu lugar. No lugar da punição, a criança começa a considerar a reciprocidade como mais adequada.

3.1.4 Estágio operatório formal e os sentimentos ideais

Esse período inicia-se por volta de 12–13 anos e representa a possibilidade máxima do desenvolvimento da inteligência do ser humano, isso não quer dizer que todos os adultos consigam desenvolver as estruturas que o caracterizam. O adolescente, desse período, é capaz de formular hipóteses e raciocinar sobre proposições puramente verbais, sem a necessidade de utilizar situações concretas ou objetos manipuláveis, porque seu raciocínio é hipotético-dedutivo. Ele constrói teorias e se interessa por questões que não estão, necessariamente, próximas da sua realidade. “O pensamento concreto é a representação de uma ação possível, e o formal é a representação de uma representação de ações possíveis” (PIAGET, 1964/2006, p. 60).

Como já dito antes, as estruturas do pensamento formal coordenam num todo os dois tipos de reversibilidade: por inversão e por reciprocidade, dando origem à combinatória, que é a operação responsável por combinar objetos e juízos (ZAIA, 2002). Assim, quando se oferecem aos adolescentes quatro fichas de cores diferentes, eles são capazes de realizar todas as combinações possíveis, utilizando como método a fixação de uma cor e a variação das demais. Os sujeitos operatórios concretos não utilizam um método específico, agindo por ensaio e erro. As estruturas formais foram explicadas por Fraisse e Piaget (1963/1969) por intermédio de uma axiomatização, denominada de grupo INRC, que corresponde às quatro transformações próprias da lógica das proposições. São elas: a idêntica (I), recíproca (R), inversa (N), correlativa ou inversa da recíproca (C).

Essas operações aparecem simultaneamente quando, por exemplo, o adolescente resolve o problema da compensação dos pesos em uma balança constituída por um eixo central o qual sustenta dois pratos, um de cada lado. Considera-se que a operação idêntica (I) corresponde ao aumento do peso e da distância num dos braços. O ato de diminuir o peso ou a distância neste mesmo braço corresponde à operação inversa (N), anulando a idêntica. Esse procedimento pressupõe a reversibilidade por inversão. Outra transformação traz a possibilidade de compensar

a modificação que a operação idêntica provocou no sistema: é a recíproca (R). Entretanto, essa só pode ocorrer no braço contrário da balança e corresponde ao aumento do peso e da distância, nas mesmas proporções da idêntica (I). Na operação recíproca está subjacente a reversibilidade por reciprocidade ou compensação. A inversa dela é a correlativa (C), operação que a anula. (FRAISSE e PIAGET, 1963/1969).

O sujeito operatório formal é capaz de realizar todas essas operações, considerando-as ao mesmo tempo e criando um método para isso. Seu raciocínio comporta, simultaneamente, as duas reversibilidades quando ele compreende que o aumento de peso de um lado pode ser anulado, pela sua retirada, ou compensado, no outro braço, por meio da inserção de um peso igual, ou pelo aumento da distância do prato em relação ao eixo central. Ou seja, o peso pode ser compensado pela distância, isto é, essa relação é inversamente proporcional. “... um peso de 200g colocado a 10 cm do eixo é compensado por um peso de 100g suspenso do outro lado e a 20 cm do eixo” (MONTANGERO e NAVILLE, 1998, p. 192).

A construção dessas estruturas formais permite ao sujeito dissociar conteúdo e forma, libertar-se da realidade concreta para fazer reflexões espontâneas. O adolescente usa e abusa dessa capacidade, a ponto de considerar a reflexão algo onipotente. O indivíduo quer mudar o mundo e a realidade deve submeter-se a seus sistemas. Nesse aspecto, o pensamento do adolescente pode ser considerado egocêntrico e a conciliação entre a reflexão e a realidade constitui um equilíbrio superior.

No campo afetivo, o adolescente constrói um “sistema pessoal” de regras, valores, interesses, afirmação da vontade e hierarquização moral dos valores. Ele já é capaz de formar um programa de vida e isto só é possível por causa da capacidade de reflexão construída nesse período.

O indivíduo, por mais antissocial, que às vezes pareça, reflete constantemente sobre a sociedade, seus valores e os critica. O adolescente deseja modificá-la e se sente apto para isso. Nesse estágio, pode surgir um forte sentimento religioso, messiânico. Segundo Piaget, o equilíbrio surge quando de reformador, o adolescente passar a realizador. Ele vai conciliando as suas experiências reflexivas com a realidade, “curando os devaneios”(PIAGET, 1964/2006).

Nesse estágio, o sujeito compreende a justiça como equidade e não mais como igualdade absoluta. A ideia de igualdade permanece, mas é incrementada com outra que é a consideração

das singularidades de cada situação ou sujeito. Essas idiosincrasias devem ser examinadas ao se julgar uma situação. Como consequência dessa concepção, o adolescente acredita que não é justo aplicar a mesma sanção para todos, uma vez que devem ser avaliadas as circunstâncias atenuantes e agravantes. O mesmo se dá com a aplicação da lei, ou seja, esta não deve ser igual para todos os membros de uma comunidade, mas ao contrário, deve-se considerar e atender as necessidades e características de cada sujeito.

Buscamos nesse capítulo apresentar alguns pressupostos básicos da teoria piagetiana e as características do desenvolvimento infantil, mostrando a gênese das estruturas lógicas, o paralelismo do aspecto afetivo, sua função energética e o desenvolvimento do juízo moral como a conjunção, o ápice desses dois desenvolvimentos, com o fim de estabelecer relações entre as características do desenvolvimento infantil e os conflitos protagonizados pelas crianças. Como já dito anteriormente, defendemos neste trabalho que o pensamento egocêntrico e suas diversas manifestações influenciam as relações interpessoais e, mais especificamente os motivos, as estratégias e os resultados dos conflitos. Resta agora compreendermos se, assim como há uma gênese das estruturas lógicas, da afetividade e da moral, o mesmo poderia se dar com relação à coordenação de perspectiva social e ao emprego das estratégias de negociação interpessoal. Quais fatores interferem nessas estratégias?

Para responder a essas questões apresentaremos, no próximo capítulo, os estudos de Robert Selman.

4 AS ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL DE ACORDO COM ROBERT SELMAN

O objetivo do presente capítulo é apresentar os estudos de Robert Selman a respeito da conexão entre pensamento e ação, particularmente nas situações de conflitos interpessoais, tema este que há tempos intriga os pesquisadores da área da Psicologia Moral. Estudiosos como Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1989) debruçaram-se sobre o estudo do juízo moral, sendo que o primeiro pesquisou a concepção das crianças sobre a natureza, aplicação das regras bem como a concepção de justiça. Já o segundo, dando continuidade às ideias piagetianas, investigou como a concepção de justiça evolui nos sujeitos mais velhos. Entretanto, ambos enfatizam que suas teorias recaem sobre o juízo e que, portanto, elas tomadas isoladamente não permitem compreender o comportamento moral. Apesar de não ter se dedicado ao estudo da conduta, uma vez que não possuía um método adequado para isso, Piaget (1932/1994; 1954/1994) afirma que esta só pode ser explicada por meio da conjunção entre cognição e afeto.

Blasi (1989), em revisão de literatura, investigou centenas de estudos que tinham por objetivo avaliar se um juízo moral elevado equivaleria a uma ação coerente com ele. Entretanto, tal relação não pôde ser sustentada uma vez que em alguns estudos isso foi confirmado, mas em outros não. O autor levanta, ainda, imprecisões nos métodos de algumas dessas pesquisas, outro fator que prejudica a afirmação de que somente um juízo moral elevado determina a ação moral.

Um autor da contemporaneidade, La Taille (2006), defende o pressuposto de que o comportamento moral depende da conjunção das dimensões intelectuais e afetivas, da integração dos valores morais à personalidade dos indivíduos. A dimensão intelectual diz respeito à competência cognitiva, ou “saber fazer moral”. A capacidade de descentrar-se, de coordenar perspectivas diferentes, pensar sobre hipóteses, deduzir implicações são instrumentos cognitivos necessários para a conservação de valores morais e a conquista da autonomia, só possíveis no estágio das operações formais. O **Fazer** é a realização da ação moral, já o **Saber** são as disposições intelectuais que permitem decidir o que fazer, como fazer, e quando fazer, ou seja, o “saber” diz respeito ao perceber, ao pensar, ao refletir, ao julgar, logo, diz respeito à razão. Já a dimensão afetiva diz respeito ao querer fazer, ao que move o sujeito a agir. E isso nos remete à

ideia de valor que, na concepção piagetiana (PIAGET, 1954/1994), é investimento afetivo, ou seja, é um conjunto de sentimentos e emoções que são atribuídos a um objeto, moral ou não. Nesse sentido (TOGNETTA e VINHA, 2007, p. 17-18) propõem que:

Esses valores podem ser morais, tais como justiça, veracidade, honestidade, generosidade e dignidade, entre outros, e não morais, como beleza, sucesso, sedução, riqueza, popularidade; todavia, tantos os primeiros como esses últimos podem participar da estruturação do valor que uma pessoa dá a si mesma: sua autoestima e seu autorrespeito.

La Taille (2006) estabelece uma diferença entre autoestima e autorrespeito. A primeira consiste na crença do sujeito em suas próprias capacidades e pode não abarcar valores morais. Contudo, existe autorrespeito quando a autoestima recai sobre os valores morais. Nessa personalidade ética, que consiste na formação do autorrespeito, na integração e conservação dos valores morais, o indivíduo age segundo a moral porque assim o deseja, isto faz sentido para sua vida. O comportamento ético gera, para esses sujeitos, um sentimento de satisfação.

Selman, outro autor da atualidade, também se preocupou com as relações entre juízo e ação, investigando o desenvolvimento da coordenação de perspectivas em situações de negociação interpessoal. É importante salientar que nem sempre o emprego de uma estratégia elaborada significa que tal comportamento seja ético. Para classificá-lo dessa maneira, faz-se necessário conhecer o princípio inerente à ação, isto é, se a ação é motivada por valores morais, aí podemos dizer que a ação foi ética (BLASI, 2005). De qualquer modo, saber agir pautado no dever moral, ou possuir estratégias mais sofisticadas e ser capaz de coordenar pontos de vista é condição necessária para a conduta ética, ainda que insuficiente.

Mas antes de adentrarmos aos estudos de Selman, ainda pouco conhecido no Brasil, cabe uma rápida apresentação: ele é pesquisador da área de Desenvolvimento Humano e Psicologia, professor da Harvard Graduate School of Education e da Harvard Medical School, fundador do Programan Risk and Prevention e autor dos livros: *The Growth of Interpersonal Understanding* (1980), *Making a Friend in Youth* (1990), *Fostering Friendship* (1997) e *The Promotion of Social Awareness* (2003).

Seguindo a tradição de pesquisa de autores como Piaget, Baldwin e Mead, suas abordagens teóricas estão fundadas nos pressupostos desenvolvimentistas estruturais. Isso porque o foco de seu trabalho foi descrever uma sequência invariante de estágios, ou seja, de reorganizações qualitativas de pensamento com relação ao entendimento de certos domínios da experiência, tais como a amizade, o relacionamento pais-filhos, a concepção de grupo, comuns a todos os seres humanos.

A sua teoria é fiel aos pressupostos piagetianos no que se refere à busca da explicitação das estruturas cognitivas subjacentes a cada resposta do sujeito. A ênfase do estudo é sobre a compreensão de padrões universais de pensamento.

Imbuído da intenção de promover a competência social como um modo de reduzir riscos para a saúde das crianças e jovens, Selman pesquisou, por décadas, por intermédio de estudos longitudinais e de métodos diversos, tais como a observação, a entrevista semiestruturada e a discussão em grupos, o desenvolvimento da competência psicossocial dos sujeitos, bem como a utilização desta competência para a promoção do entendimento, do relacionamento interpessoal e intergrupo, para a diminuição de atitudes de risco para a saúde e para a melhora do desempenho acadêmico.

Por competência psicossocial, cujo centro é a capacidade de coordenar perspectiva, compreende-se o entendimento social, o repertório de habilidades sociais, tais como o conjunto de estratégias de negociação interpessoal desenvolvida pelo sujeito e a consciência do significado pessoal. Segundo Selman, as estratégias apresentadas por um indivíduo numa situação de desequilíbrio interpessoal são o resultado da influência de alguns fatores que interagem entre si: as disposições biológicas ou naturais (temperamento e desenvolvimento neuropsicológico) e os fatores socioculturais (cultura familiar e a cultura do grupo de amigos) relacionam-se bidirecionalmente com os elementos que formam a competência psicossocial, ou seja, existe uma influência mútua entre essas forças. A maneira como essas competências se apresentam é o que o autor denominou de orientação interpessoal que é de três tipos: orientação para a transformação do outro, orientação para a transformação de si e, nos níveis mais evoluídos, ocorre uma integração de ambas. É importante frisar que as relações interpessoais também irão produzir modificações nessas competências psicossociais.

Nas suas obras *The Growth of Interpersonal Understanding* (1980) e *Making a Friend in Youth* (1990), o autor esclarece os conceitos centrais que embasam seus estudos: a tomada de perspectiva social e a coordenação de perspectivas. O emprego de estratégias mais elaboradas implica num nível maior de tomada e coordenação de perspectiva. O primeiro conceito refere-se ao desenvolvimento da capacidade do ser humano de compreender o ponto de vista de outra pessoa e de se colocar no seu lugar (1990), porém nem sempre um sujeito que a possui em alto nível é capaz de coordenar pontos de vista, ou seja, de integrar os pensamentos, desejos e sentimentos do outro com os próprios, levando ambos em consideração numa situação de negociação ou de experiência compartilhada. Tais capacidades desenvolvem-se em estágios, progredindo de concepções egocêntricas, unilaterais para os mecanismos de cooperação e colaboração, “de pensar em termos de “eu” para pensar em termos de “nós”²³ (SELMAN e SCHULTZ, 1990, p. 28). Essa coordenação de perspectiva não depende só da operação cognitiva denominada de descentração, que é a sua base lógica, mas envolve também um componente social. Nas palavras de Gurucharri e Selman (1982, p. 924):

Selman e seus colaboradores têm estudado a ontogênese das concepções interpessoais como uma função dos níveis de desenvolvimento da tomada de perspectiva, definida como o processo ontogenético pelo qual a criança entende os pontos de vista e como se coordenam os próprios com os dos outros.

Segundo o autor, a tomada de perspectiva social fornece a ferramenta necessária para compreender o entendimento da criança a respeito de diversas e significativas relações sociais, psicológicas, podendo ainda ser vista como um meio de promover o desenvolvimento de suas habilidades sociais cognitivas. Isso não quer dizer que o autor tenha negado a importância dos aspectos afetivos, muito pelo contrário, ele afirma que tanto estes quanto os cognitivos exercem um papel determinante para o entendimento das experiências sociais.

Sobre isso, pesquisas realizadas por Selman (1980) e por sua equipe sugerem que os afetos podem impedir a manifestação de um entendimento social reflexivo nas crianças que normalmente apresentam níveis altos de concepção. Entretanto, os autores observam que os

²³ Não há tradução das obras de Selman para a língua portuguesa, de modo que todas as citações foram traduzidas pela autora.

comportamentos ou os pensamentos distorcidos ou não adequados da criança têm suas raízes muito mais nas limitações do estágio na qual ela se encontra do que propriamente nos conflitos emocionais. Sobre o papel da afetividade para a compreensão das estratégias de negociação, o autor afirma que:

Conseqüentemente, ambos os fatores cognitivos e afetivos são críticos e determinantes para o significado psicológico da experiência. Conhecer as estruturas do entendimento social da criança nos auxilia, enquanto adultos, a entender por que as preocupações afetivas da criança manifestam-se de um modo particular, isto é, apresentam-se de uma forma característica em um nível de desenvolvimento. (1980, p. 247)

Os estudos de Selman (1980) evidenciam, ainda, que quando se trata da avaliação do comportamento social, um adequado nível de entendimento social é necessário, porém não suficiente para produzir um comportamento do mesmo nível, uma vez que as ações são também expressão dos afetos. Os fatores afetivos envolvidos na ação têm a tendência de diminuir o uso completo das habilidades sociais-cognitivas. Segundo o autor: “As ações sociais representam a aplicação de processos que frequentemente não são reflexivos se não inconscientes e que nem sempre refletem o mais alto nível de competência”²⁴. Nos estudos de 1980 foram encontrados aumentos nas variações do entendimento interpessoal quando os assuntos dos dilemas mudavam de situações hipotéticas para assuntos da vida real, quando o indivíduo era o protagonista ou quando da entrevista clínica se passava para a avaliação do raciocínio em cenários naturalísticos, tais como, discussões para a resolução de problemas comuns de uma classe de alunos.

Parece-nos que, ao longo de sua teoria, a afetividade é concebida de maneiras diferentes. Se, no início, o autor compreende que ela pode dificultar a expressão de concepções mais evoluídas (isto pode se justificar pelo fato de que suas pesquisas ocorreram na clínica também), mais recentemente ele constrói o construto de “significado pessoal” que é o componente afetivo das competências psicossociais e responsável pelo preenchimento da lacuna entre pensamento e ação. Esse conceito será explorado mais adiante.

Além de estudar a tomada e coordenação de perspectivas, o autor buscou compreender quais eram as concepções das crianças e jovens sobre o indivíduo, sobre as relações de amizade,

²⁴ Idem, 1990, p. 23

relações pais e filhos, as relações entre pares, por considerar que estes campos são críticos para o desenvolvimento saudável do indivíduo e intrinsecamente relacionados. O autor descreve a compreensão das crianças a respeito desses domínios por meio dos conceitos de estágios de desenvolvimento, cujas características são quatro: diferenças qualitativas, sequência invariante, todo estruturado, integração hierárquica, as quais serão explicadas a seguir.

1. Diferenças qualitativas

Os estágios diferenciam-se pelo modo como a realidade é organizada pelo sujeito. Tais diferenças são qualitativas na medida em que um estágio posterior é a reestruturação da maneira como o sujeito compreende as relações sociais. Não se trata, portanto, de uma simples adição quantitativa de dados. A reorganização qualitativa pressupõe a tomada e união de velhos conceitos formando novas estruturas, novos paradigmas ou nova visão de mundo. Assim, há uma mudança qualitativa quando, por exemplo, de uma visão da amizade baseada no compartilhamento de brinquedos, o indivíduo percebe que o valor desta relação é embasado a partir da coincidência de interesses comuns.

2. Sequência invariante

Os estágios são descritos a partir de uma sequência que é fixa, que não varia de indivíduo para indivíduo. Isso quer dizer que fatores ambientais permitem alterar a velocidade da progressão de um estágio para o outro, entretanto, não é possível alterar sua sequência. Estudos longitudinais, como os de Gurucharri e Selman (1982), realizados com 48 sujeitos do sexo masculino por meio de entrevistas realizadas em três períodos diferentes, com intervalo de dois anos da primeira para a segunda e de três anos da segunda para a terceira entrevistas, confirmaram a hipótese sequencial de desenvolvimento das concepções interpessoais. A média de

avanços dos sujeitos é equivalente nos períodos estudados, havendo apenas uma diferença de ritmo entre eles.

3. Todo estruturado

Cada estágio de entendimento social representa um todo estruturado percorrendo uma diversidade de conceitos. Representa uma lógica subjacente, a qual caracteriza o pensamento sobre vários processos sociais paralelos, ou ainda como um sistema completo de conceitos em um domínio. Os domínios estudados por Selman foram: conceito de indivíduo, conceito de amizade, conceito de grupos de pares, conceitos da relação pai-filhos. Para cada um desses domínios, várias concepções foram analisadas pelo autor. Por exemplo, no domínio do conceito de amizade, ele investigou a respeito da concepção dos indivíduos sobre a formação deste vínculo, sobre intimidade, confiança, ciúme, resolução de conflitos e sobre o término da amizade. Assim sendo, quando um indivíduo aplica as mesmas estruturas de pensamento, isto é, a mesma lógica para analisar cada um desses conceitos pode-se afirmar que ele compreende o domínio da amizade, por exemplo, segundo um determinado estágio. Nesse modelo, a mudança de estágio representa as transformações não somente nas concepções dos indivíduos, mas na estrutura da personalidade, atitudes e crenças.

O termo nível é empregado por Selman para fazer referência à sequência de desenvolvimento relativa a uma determinada área dentro de um domínio. Desse modo, ele descreve os diversos níveis de estratégias de negociação interpessoal empregados pelos indivíduos no domínio Amizade.

O quadro adiante apresenta os conceitos que compreendem cada um dos domínios estudados pelo autor nas entrevistas com seus sujeitos. Os temas relativos a cada domínio foram definidos a partir das observações das interações sociais das crianças, de entrevistas piloto e da própria experiência do autor em clínica.

Indivíduo	Amizade	Grupo Par	Relações pais-filhos
1. Subjetividade: características encobertas das pessoas (pensamentos, sentimentos, motivações); conflitos entre sentimentos e pensamentos com a pessoa	1. Formação: porque (motivos) e como (mecanismos) as amizades são feitas; o amigo ideal	1. Formação: porque (motivos) e como (mecanismos) os grupos são formados; o membro ideal	1. Formação: motivos para se ter filhos e porque as crianças precisam dos pais
2. Autoconsciência: consciência da habilidade do indivíduo para observar seus próprios pensamentos e ações	2. Intimidade: tipos de amizade, amizade ideal, intimidade	2. Coesão-lealdade: unidade do grupo	2. Amor e ligações sentimentais: entre pais e filhos
3. Personalidade: traços de caráter estáveis (uma pessoa tímida etc.)	3. Confiança: reciprocidade	3. Conformidade: razão e ordem	3. Obediência: porque as crianças fazem os que os seus pais dizem a elas
4. Mudança de personalidade: como e porque as pessoas mudam (crescimento etc.)	4. Ciúmes: sentimentos sobre a invasão em uma nova amizade ou amizade antiga	4. Regras-normas: tipos de regras e razões para tê-las	4. Punição: o funcionamento da punição a partir da perspectiva dos pais e das crianças
	5. Resolução de conflito: como amigos resolvem problemas	5. Tomada de decisões: estabelecimento de objetivos, resolução de problemas, trabalhando juntos	5. Resolução de conflitos: maneiras melhores para os pais e filhos resolverem suas diferenças
	6. Término: como a amizade se encerra	6. Liderança: qualidades e funcionamento do grupo	
		7. Término: porque os grupos terminam ou seus membros são excluídos	

Quadro 1: Temas de entendimento interpessoal relacionados aos conceitos de indivíduos, amizade próxima, organização do grupo-par e relações pais-filhos.

Fonte: Selman, 1980, p. 85.

O quadro anterior não tem por objetivo apresentar o desenvolvimento dos conceitos interpessoais, mas os assuntos que formam esses conceitos. Cada um desses domínios, indivíduo, amizade, relação grupo-par, relação pais e filhos são concebidos pelas crianças e jovens de formas diferentes, ou seja, segundo estágios evolutivos, de modo que as concepções se tornam mais elaboradas e complexas ao longo do desenvolvimento, partindo de ideias físicas e egocêntricas para uma descentração e coordenação de perspectivas cada vez maiores. No caso da

presente pesquisa, interessa-nos compreender o domínio da amizade, uma vez que o tema dos conflitos o integra.

4. Integração hierárquica

A análise dos estágios de entendimento social é compreendida a partir da noção de integração hierárquica. Os estágios subsequentes são formados por estruturas cada vez mais abrangentes em relação aos antecedentes. Assim, não existe a rejeição às estruturas anteriores de pensamento, mas a sua integração num espectro maior. Nesse modelo de estágios hierárquicos propostos por Selman, as crianças são capazes de elaborar formas mais avançadas de concepção social ao longo do seu crescimento, por meio da interação social.

A partir dessa perspectiva, os pequenos não são vistos como seres passivos diante da realidade, ao contrário disso, eles são capazes de reinterpretar as experiências sociais a partir das estruturas de pensamento, ou num dado nível de concepção social que possuem. Ao mesmo tempo, as experiências que não são passíveis de ser assimiladas pelas estruturas construídas podem provocar mudanças nas estruturas organizacionais. São os mecanismos de assimilação e acomodação propostos por Piaget (1964/2006) e que são utilizados por Selman para explicar o avanço da criança de um nível para outro. Em outras palavras, o mecanismo de desenvolvimento de um estágio para o outro é o do conflito conceitual, ou seja, a consciência da criança de que as evidências externas entram em choque com seu entendimento da realidade, ou ainda, a percepção da inconsistência ou inadequação de seu sistema de crenças ou valores. O autor exemplifica esse mecanismo do conflito explicando que isto ocorre quando a criança jovem, que normalmente pensa que as pessoas que brigam não são amigas, presenciam velhos amigos brigando e permanecendo juntos depois da desavença. A criança pode tanto ignorar tal dado da realidade, como este pode iniciar a mudança de seu conceito sobre amizade a fim de adequá-lo às evidências externas.

Os estágios são estruturas estáveis e duradouras que permanecem por um longo período de tempo. As fases de transição, instabilidade ou mudança são breves e tão importantes quanto os

estágios. Segundo o autor, à medida que nos aproximamos de uma análise mais detalhada do raciocínio real da criança, mais os estágios intermediários tornam-se visíveis. Esses estados de transição referem-se aos modos de pensamento que medeiam dois estágios articulados. Nessa fase, certos elementos presentes no estágio anterior parecem ser rejeitados, mas certas reconstruções características do estágio posterior ainda não parecem estar formadas. Essa noção de transição é diferente da noção de oscilação. Nessa última, acredita-se que o indivíduo tem a capacidade para o entendimento de conceitos de estágios mais avançados, porém ele não se sente seguro o suficiente destas ideias para aplicá-las.

A construção de toda essa teoria, que o autor denominou de mapa cognitivo-social de entendimento interpessoal, seguiu algumas etapas. Na primeira, foram definidos quais domínios seriam objetos de análise e os motivos desta escolha já foram esclarecidos alhures. Então, prosseguiu-se ao trabalho exploratório piloto que teve dois objetivos: desenvolver um conjunto de temas para cada domínio e desenvolver entrevistas significativas para serem usadas na fase de coleta de dados. Alguns conjuntos de temas foram definidos preliminarmente e pareciam representar, a partir da perspectiva adulta, as características que precisariam ser consideradas e as quais já tinham ocorrido em discussões informais entre crianças sobre os vários domínios. Nessa fase foram usadas fontes diversas: observação de sujeitos diversos, entrevistas abertas, conversas com crianças e adultos, observação naturalística da conversa entre pares de crianças e adolescentes na escola, conversas com pais de abrigados, técnicas projetivas, sessões formais e informais de terapia e discussões em salas de aula. Embora diversos recursos fossem utilizados para provar e remodelar a hipótese inicial, o mais frequente foi a entrevista semiaberta, e em particular, a resolução de dilemas interpessoais hipotéticos, relativos aos quatro domínios. Foram produzidos, para cada domínio, filmes de 6 a 8 minutos destinados a crianças, pré-adolescentes e adolescentes com temas familiares.

Na etapa seguinte, os dados foram coletados para a análise e construção do manual²⁵. Seguindo os princípios gerais do método clínico piagetiano, Selman e sua equipe entrevistaram uma amostra vasta de sujeitos usando uma série de questões semiestruturadas. O objetivo não era pesquisar o pensamento de cada indivíduo, mas descrever as informações, os conceitos existentes

²⁵Esse manual não foi publicado. A autora entrou em contato com esse pesquisador a fim de adquiri-lo, porém não obteve resposta.

para cada domínio. A partir daí, uma série de entrevistas semiestruturadas foram usadas para se conhecer as crenças dos sujeitos a respeito dos dilemas apresentados. Para cada tema (ciúme, resolução de conflito, formação da amizade etc.) foi usada uma questão inicial relacionada diretamente com algum aspecto do dilema. Depois, normalmente, outras indagações se seguiram para a melhor compreensão do pensamento do entrevistado.

A última etapa consistiu na elaboração de um manual de construção e análise descritiva dos conceitos interpessoais. As entrevistas foram transcritas com o fim de analisá-las como um todo para avaliar o nível mais alto de tomada ou coordenação de perspectiva manifestada pelo sujeito na entrevista. Então, o grupo passou a analisar como era o conceito de cada indivíduo sobre cada tema em cada domínio. Quando um conceito particular, explicação, raciocínio, solução ou análise parecia ser reportado com alguma regularidade, ele era classificado num dado nível de tomada de perspectiva que logicamente generalizava tais conceitos sociais.

Apresentaremos, a seguir, os estágios da concepção de amizade propostos por Selman (1980), o qual afirma que esta se desenvolve em estágios e não em níveis. Isso porque a amizade é constituída por outros conceitos que formam um todo estruturado em cada um dos estágios. Esse todo estruturado refere-se à aplicação da mesma lógica para temas que compõem cada domínio. No caso da amizade, são eles: o início desse relacionamento, a intimidade, a confiança, o ciúme, a resolução de conflitos e o seu término.

4.1 A concepção de amizade

Segundo Selman (1980), a concepção de amizade evolui em quatro estágios de desenvolvimento, a saber: estágio 0, amizade como interação física momentânea; estágio 1, amizade como assistência de “mão única”; estágio 2, cooperação em tempo justo; estágio 3, intimidade e compartilhamento mútuo e, por fim, o estágio 4, amizade como interdependência autônoma. As características de cada um deles serão apresentadas adiante.

Estágio 0: Amizade como interação física momentânea

A jovem criança não reconhece ou diferencia as qualidades ou atributos psicológicos e físicos das pessoas e a amizade é definida como relação momentânea ou repetida entre duas pessoas. Em outras palavras, amigo é aquele que brinca junto. Do mesmo modo, as qualidades de um bom amigo são aquelas que se referem aos aspectos físicos e funcionais, tais como ser forte ou ser bom jogador. No Brasil, Tortella (1996) dedicou-se ao estudo das concepções de amizade que as crianças entre cinco e seis anos possuem, por meio da entrevista clínica piagetiana e da realização de atividades sobre este tema. As conclusões do estudo foram: em primeiro lugar, amigo é aquele que cumpre as regras, em seguida, a proximidade física e os aspectos funcionais ou por conveniência definem a amizade e, em terceiro lugar, as atitudes pró-sociais, como oferecer ajuda, caracterizam este tipo de relacionamento. Na discussão de seu trabalho, a pesquisadora constata que seus estudos corroboraram os de Selman (1980) e que os componentes da sua amostra apresentaram concepções tanto do estágio 0, como do estágio 1, que será descrito, logo em seguida.

Nessa orientação “concreta” é difícil para a criança compreender que a amizade permanece mesmo quando os amigos não estão juntos e que há graus diferentes de amizade. Confiar em alguém é acreditar nas capacidades físicas do colega, por exemplo, de que ele sabe brincar sem quebrar os brinquedos.

Nesse estágio, o ciúme não está relacionado às pessoas, mas sim às coisas. A criança sente ciúme de perder um brinquedo ou espaço. As estratégias para resolver conflitos seguem a mesma lógica, ou seja, a da aplicação da força física. E as causas do término de uma amizade são também orientadas por questões físicas e momentâneas.

Estágio 1: Amizade como assistência de mão única

A amizade constitui-se a partir do conhecimento das preferências e gostos do outro e um amigo é confiável porque se pode crer nos seus motivos e intenções. Contudo, essa concepção é unilateral, pois o indivíduo não se preocupa em ser confiável.

Nesse estágio há duas novas organizações do desenvolvimento: a consciência do funcionamento das motivações, dos pensamentos, dos sentimentos e dos fenômenos psicológicos internos, os quais podem influenciar as ações observáveis das pessoas e o novo entendimento de que esta perspectiva “psicológica” do ser humano precisa ser vista como independente, isto é, diferenciada. No entanto, a criança ainda não é capaz de entender as relações recíprocas entre esses pontos de vista. As relações tendem a ser de “mão-única”, ou seja, focalizadas em somente uma pessoa ao mesmo tempo e em somente uma perspectiva subjetiva.

Com relação aos conflitos, tanto as causas quanto a resolução dos mesmos são vistas sob uma única perspectiva. Ao autor da desavença cabe reparar o dano ou negar a ação. No raciocínio do estágio 1, o término de uma amizade se dá pela iniciativa de uma das partes independentemente do que deseja a outra.

Estágio 2: Amizade como cooperação em tempo justo

Neste estágio o indivíduo desenvolveu a habilidade de compreender as relações como recíprocas e é capaz de levar em conta a perspectiva do outro, isto é, os pensamentos, sentimentos e intenções. Apesar disso, no conceito de amizade está subjacente a necessidade de um encontro de ideias e interesses sobre incidentes ou temas específicos na qual a relação é estruturada. Desse modo, a amizade serve muito mais a interesses unilaterais do que aos interesses mútuos. Ter amigos é importante porque as pessoas precisam de companhia, precisam ser estimadas. Para

fazer amigos é necessária a coordenação dos desejos de ambas as partes. Um bom amigo é aquele que revela ao outro suas ideias e sentimentos sobre as coisas.

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

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

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

Estágio 3: Amizade como intimidade e compartilhamento mútuo

Neste estágio, segundo Selman (1980), o indivíduo é capaz de conceber a amizade abstratamente e se colocar fora dela, em oposição ao estágio anterior no qual o indivíduo é capaz compreender que o outro tem ideias e sentimentos diferentes do seu, mas não consegue olhar a relação numa outra perspectiva que não seja a sua e a do par. Agora, o principal foco é o relacionamento, muito mais que os indivíduos separadamente. A principal função da amizade deixa de ser voltada para interesses imediatos e passa a ser vista como um suporte e compartilhamento mútuos ao longo do tempo e este mesmo raciocínio é empregado para a concepção de como se faz amigos. Essa é uma conquista que requer tempo e na qual as partes se

engajam no conhecimento do outro, dos seus traços e personalidade e descobrem interesses comuns e características que se complementam.

Confiança e intimidade são compreendidas como conquistas que se dão em patamares e requerem esforço de ambas as partes. As partes desejam compartilhar pensamentos e intimidades uma com a outra, diferentemente do que fazem com aqueles que são menos amigos. Como os indivíduos desse estágio são conscientes do esforço mútuo empregado para a formação e manutenção da amizade, eles consideram que bons amigos, por medo de perder o relacionamento, devem proteger a amizade não permitindo que outras pessoas interfiram nessa relação.

As contendas são vistas, também, de maneira abstrata. Há uma clara diferenciação entre os tipos de conflitos, ou seja, entre aqueles que são menores e aqueles que podem auxiliar para aperfeiçoar a relação e se bem trabalhados podem fortalecer o relacionamento. Uma estratégia para isso é conversar sobre as coisas. Já os conflitos que podem romper com uma relação de amizade são aqueles que desfazem o vínculo de confiança, por exemplo, quando uma confiança não é levada a sério.

Estágio 4: Amizade como interdependência autônoma

Os sujeitos compreendem que as pessoas podem ter necessidades diferentes e que, muitas vezes, elas podem ser conflituosas. As pessoas podem buscar diferentes tipos de relacionamentos, tais como amizade íntima, relações de negócios, colegas casuais etc. A amizade é concebida como um sistema flexível e um processo em constante transformação e assume aqui a importante função de auxiliar a si mesmo a construir um sentido de identidade pessoal. Nesse estágio, as pessoas compreendem que o tipo de amizade que elas mantêm diz muito a respeito do que o sujeito é. Assim, o processo de se fazer amigos exige uma série de passos para que ambas as partes possam se conhecer. O conceito de amigo ideal é relativo, visto que isto depende da compatibilidade entre as personalidades. Então, um bom amigo não é necessariamente uma boa pessoa. A amizade é vista de maneira mais prudente e as partes consideram que cada pessoa tem

necessidades multivariadas e complexas, por isso permite-se que o par tenha outros relacionamentos amistosos independentes. A necessidade de dependência e autonomia é considerada e vista como básica para a confiança, compreendida como o respeito às necessidades psicológicas do outro.

O sentimento de ciúme não é negado, entretanto o sujeito também admite e admira a habilidade das pessoas para formar relações que a fazem crescer. Nesse sentido, há um menor sentimento de possessividade em relação ao estágio 3.

Os indivíduos desse estágio fazem maiores distinções entre os conflitos interpessoais e intrapsíquicos e que estes últimos podem interferir nas relações interpessoais. A resolução de conflitos deve ser uma tentativa mútua e requer a introspecção e autorreflexão.

A nova concepção para o término de um relacionamento envolve a possibilidade de uma das partes desenvolver novos interesses, desenvolver-se além da relação e isto pode conduzir para a sua negação e formulação de outras. Apesar de a descrição do estágio da concepção de amizade envolver vários temas, tais como a formação e o término dessa relação, que não são objeto da presente investigação, considerou-se importante sua inserção no trabalho porque a compreensão das concepções dos sujeitos sobre esses diversos temas fornece uma visão geral da estrutura do pensamento, fato que é relevante para uma análise mais abrangente do fenômeno conflito.

A partir da concepção de estágios como sequência invariante, a questão que agora se levanta é se há uma relação entre eles e as idades dos sujeitos. Tal indagação é respondida de modo afirmativo quando se consideram os dados que foram coletados a partir da amostra de sujeitos americanos. Esses resultados indicam que a primeira infância é marcada pelas concepções do estágio 0; por volta de seis anos as crianças, em média, possuem a concepção do estágio 1; aos onze anos, o estágio 2 e, por volta dos quinze, o estágio 3. Essas idades não são rígidas e nem significam que a criança capaz de raciocinar sobre o estágio 1 será capaz de expressar tal conceito em seu ambiente natural.

Apesar de essas idades serem aproximadas, elas fornecem a educadores e clínicos uma noção a respeito do que é esperado no desenvolvimento da criança e pode indicar aspectos que estão em atraso ou em avanço.

Isso nos remete à outra questão levantada pelo autor: será que é a ação que possibilita a criação de novas estruturas do pensamento ou, ao contrário, assim que novas estruturas são desenvolvidas pelo sujeito este é capaz de comportamentos mais evoluídos? Selman resolve essa aparente oposição buscando conciliá-las com a seguinte explicação: novos conhecimentos são produzidos na ação e uma vez que estes novos conceitos foram alcançados, sua aplicação e consolidação dependerão do exercício do pensamento. Dessa forma, a relação entre pensamento e conduta é explicada de duas maneiras complementares. A primeira esclarece como esse surge e, o segundo, diz respeito ao seu estabelecimento, sem desconsiderar o aspecto afetivo que entra em cena no comportamento social.

Como apresentado anteriormente, a concepção de amizade se desenvolve em 4 estágios evolutivos, os quais correspondem a um conjunto de conceitos estruturados, segundo uma lógica comum. Com relação aos conflitos interpessoais, Selman e Schultz (1990) constatou, por meio de observações tanto em cenários naturalísticos quanto na clínica, que as estratégias de negociação interpessoal também evoluem, mas em níveis de desenvolvimento e não em estágios.

No próximo tópico, abordaremos o conceito de conflito, de estratégias de negociação interpessoal, os fatores que devem ser considerados na avaliação das estratégias, seus níveis evolutivos, bem como o construto de “significado pessoal”, que é o elemento da teoria que explica as relações entre como o sujeito julga e como ele efetivamente age ao resolver seus conflitos interpessoais.

4.2 As estratégias de resolução de conflitos

Os conflitos interpessoais são interações em desequilíbrio. Esse desequilíbrio é percebido por comportamentos externos de oposição, ou por manifestações sutis da afetividade, tais como, expressões, tom de voz, gestos, quando eles não são tão evidentes.

As estratégias de negociação interpessoal são os meios empregados pelos pares para alcançar seus objetivos, atender suas necessidades quando estas conflitam com a outra parte na interação para assim restabelecerem o equilíbrio interno e interpessoal gerado pela oposição. É

preciso ressaltar que os sujeitos envolvidos na negociação são aqueles que possuem algum vínculo afetivo, fato que pode motivar a busca do equilíbrio interpessoal.

Selman e seus colaboradores propõem um modelo de análise das estratégias de negociação interpessoal baseado no modelo ortogenético, o qual busca integrar na avaliação do comportamento não só os aspectos estruturais do pensamento, como também os aspectos afetivos. Estudos de Selman e Demorest (1984) apontam para a sua validade no âmbito da intervenção clínica. De acordo com esse modelo, alguns fatores devem ser considerados no momento em que os indivíduos interagem num contexto de negociação. São eles:

1. O primeiro fator é a concepção sobre o eu e o outro, ou seja, é a maneira como o indivíduo compreende a relação entre as próprias ideias e sentimentos com as de seu par. Essa compreensão evolui a partir da não consideração da existência de fatores psicológicos até para a avaliação e coordenação das suas ideias e motivações com as do outro.
2. O segundo fator a ser avaliado é qual o interesse que motiva o comportamento demonstrado. Assim, nos níveis de desenvolvimento inferiores, a motivação principal é a conquista do bem físico e imediato, ao passo que nos níveis mais altos o foco motivacional é as relações e o processo de negociação.
3. O modo como os sujeitos lidam com o desequilíbrio afetivo, no contexto da negociação, é outro ponto a ser considerado e ela varia desde maneiras impulsivas e de pouco autocontrole até a percepção do sujeito como alguém que é responsável por seus atos.
4. Por fim, há que se apreciar a direção para qual estratégia de negociação se encaminha, se ela tem por fim modificar pensamentos e sentimentos do outro (transformar o outro) ou se ela toma outro rumo, voltando para si mesmo. Em níveis mais evoluídos, há um equilíbrio entre essas duas orientações. (SELMAN e SCHULTZ, 1990)

O resultado de um estudo naturalístico de Selman *et. al.* (1983) foi que um alto nível de entendimento interpessoal (níveis 2 ou 3) das crianças estaria relacionado ao emprego de estratégias de negociação destes mesmos níveis. No entanto, essas crianças não deixavam de empregar estratégias de níveis inferiores. Embora os indivíduos possam ter uma disposição para agir de acordo com uma dada orientação, elas não refletem traços, mas estados e são fenômenos em ação, influenciados pelas complexidades da ação social. É importante também destacar que o uso de uma estratégia e orientação, por uma das partes, é influenciada pela estratégia e orientação da outra parte, assim como as estratégias das pessoas mudam conforme o assunto e o contexto. É por isso que o modelo tem por escopo classificar as estratégias e não as pessoas.

Em cada um desses quatro elementos há diferenciações no desenvolvimento que partem de uma menor descentração para níveis de concepção mais descentrados e com maior integração e coordenação de ideias e sentimentos, isto é, em um nível mais maduro de negociação há um aumento na capacidade de diferenciar e integrar as próprias perspectivas com as do outro. O quadro seguinte apresenta, de maneira resumida, as características de cada nível evolutivo apresentadas em ordem de desenvolvimento no ser humano. Em cada nível, as estratégias podem ter duas direções diferentes: ou o indivíduo tenta modificar o comportamento ou as ideias e sentimentos do outro (orientação para transformação do outro) ou, então, ele modifica seu comportamento (orientação para transformação de si). Entretanto, no nível mais evoluído, há uma fusão dessas duas orientações.

	Orientação de transformação do outro	Orientação de transformação do eu
Nível 0 – indiferenciado/ egocêntrico	Verbalmente afasta desejos expressos do outro. Pega impulsivamente. Repele o outro com força física.	Toma atitude impulsiva. Usa retraimento afetivo automático. Responde com obediência como de robô.
Nível 1 – diferenciado/ subjetivo	Ordena que os outros façam o que se quer. Faz ameaças de força. Emprega “justiça unilateral” (justo é aquilo que o indivíduo deseja)	Faz iniciativas fracas e hesitantes. Prontamente desiste em favor do outro. Atua como vítima. Apela para fonte de poder percebido.
Nível 2 – autorreflexivo/ recíproco	Usa persuasão amigável. Busca de aliados para apoio das próprias ideias.	Afirma os próprios desejos, mas os tornam secundários em relação aos do outro.

	Busca de meios para impressionar o outro (demonstração de talentos, conhecimentos etc.).	Segue, mas oferece resposta para a liderança do outro. Confronta com marcada desigualdade.
Nível 3 – terceira pessoa/ mútuo	Antecipa e integra possíveis reações do outro às sugestões do eu. Equilibra o foco da negociação sobre a relação e sobre os descontração. Negocia considerando a continuidade da relação.	

Quadro 2 – Algumas estratégias interpessoais prototípicas codificadas em níveis de desenvolvimento 0 – 3 em cada orientação

Fonte: Selman e Schultz, 1990, p. 73.

As estratégias colaborativas, representadas pelo nível 3, exigem dos sujeitos um compromisso com o diálogo, com o processo da negociação e compartilhamento dos objetivos e entendimento mútuos. O modelo de níveis e orientação, acima proposto, mostrou-se eficiente para terapia de pares e os estudos anteriormente citados sugeriram que as crianças se beneficiam quando interagem com outras cujas orientações para ação são opostas, porque elas percebem que não há prejuízos para si mesmas e para o outro quando da utilização de estratégias cujas orientações são diferentes das rotineiramente empregadas. Do mesmo modo, colocar juntas, em terapia de par, crianças que empregam predominantemente ações transformadoras do outro, não é útil devido a grande quantidade de conflitos que surgem nessas relações. Além disso, esse modelo oferece os elementos para se questionar abordagens que visam somente à intervenção focada no ensino de comportamentos desejáveis sem se preocupar com as estruturas cognitivas e afetivas que estão subjacentes.

Cabe salientar que as estratégias de nível menos evoluído, ou seja, menos complexas, não são vistas pejorativamente por duas razões: a primeira é que elas são normais e necessárias em crianças mais novas e a segunda é que, muitas vezes, elas exercem uma função adaptativa. Ao analisar a evolução das estratégias e a orientação das mesmas, em dois sujeitos que se submeteram à terapia de par, os autores concluíram que:

... a mudança de Peter em orientação, particularmente em estratégias codificadas como de nível 0, aponta para os temas complexos envolvidos em se considerar o crescimento social e a maturidade, usando-se as variáveis do desenvolvimento. Essencialmente estes dados refletem a habilidade de Peter em ser mais agressivo, embora ainda um pouco impulsivo fisicamente, em reação à abordagem de Karl para “transformação do outro”. Embora de “nível baixo”,

desenvolvimentalmente falando, o aumento em estratégias de nível 0, de transformação do outro, foi, no entanto, considerado um sinal positivo pelos membros terapêuticos deste projeto combinado de pesquisa – intervenção para esta criança – que normalmente utilizava a orientação para “transformação do eu”, no início do tratamento. Experimentar a agressividade (transformação do outro) como estratégia de um baixo nível pode também prepará-lo para a assertividade, ou participação em níveis mais elevados. Estes dados sugerem que pode haver importantes funções adaptativas e fatores contextuais acompanhando as estratégias de baixo nível. Isso deve moderar o nosso entusiasmo ao considerarmos apenas os níveis mais elevados como "melhores" ou "mais adaptáveis" em todas as situações. De fato a capacidade para se aumentar o repertório de orientações das estratégias, em um nível, pode ser necessária para o alcance de níveis mais evoluídos, uma vez que, nestes há um maior equilíbrio entre as orientações. (SELMAN e DEMOREST, 1984, p. 301)

A função adaptativa acima mencionada refere-se a um critério funcional, isto é, são consideradas adaptativas as estratégias que se adequam bem à interação ou às estratégias do par. Há contextos que requerem um nível maior de mutualidade e outros, por sua vez, exigem atitudes mais unilaterais, quando, por exemplo, há a necessidade de se atingir objetivos imediatos (SELMAN e SCHULTZ, 1990). Para uma avaliação funcional das estratégias de negociação é necessário considerar o contexto e examinar a continuidade do relacionamento após a negociação. É necessário, também, considerar que, muitas vezes, comportamentos similares podem representar níveis diferentes de desenvolvimento se o contexto da negociação não for considerado. Assim, por exemplo, um comportamento de fuga impulsiva, num primeiro momento, nos conduz a classificá-lo como uma estratégia de nível 0. Entretanto, tal comportamento pode ser interpretado como mais adequado, se o indivíduo no momento estava sob severa coação e avaliou que a melhor escolha, de acordo com as circunstâncias, era essa.

A seguir, serão descritos com mais detalhes os níveis de estratégias de negociação interpessoal, esclarecendo que são modelos de como os indivíduos com desenvolvimento normal agem e, por isso, não esgotam todas as possibilidades. Os níveis encontrados foram 4: nível 0, negociação para objetivos egocêntricos por ações irrefletidas, impulsivas e físicas; nível 1, negociação para o controle unilateral; nível 2, negociação por intermédio da persuasão recíproca; nível 3, negociação para a colaboração e nível 4, negociação para a intimidade no relacionamento por meio da interpenetração.

4.2.1 Nível 0: Negociação para objetivos egocêntricos por ações irrefletidas, impulsivas e físicas

A característica principal desse nível é a de que os conflitos são compreendidos como físicos e passageiros, ou seja, só há conflito se há algum tipo de manifestação concreta, tal como a disputa por objeto e esse conflito é imediatamente resolvido quando, por exemplo, uma criança cede o brinquedo à outra. As crianças desse nível não consideram os aspectos psicológicos que estão envolvidos nos conflitos. As estratégias empregadas nesse nível podem assumir duas direções: a tentativa de modificar o comportamento do outro (orientação para a transformação do outro) ou o sujeito adapta seu comportamento aos desejos do par. Vejamos cada uma delas.

4.2.1.1 Orientação para a transformação do outro no nível 0

As estratégias para a transformação do outro, nesse nível, são impulsivas, físicas e irrefletidas. As crianças, de por volta dois anos, perseguem seus objetivos, que são sempre materiais, sem levar em conta as intenções e sentimentos dos outros. Seus comportamentos indicam uma indiferenciação entre ação e intenção. Normalmente, as crianças empregam três tipos de estratégias: impedir o outro de expressar seus desejos, por exemplo, a criança grita ou canta para impedir o outro de falar. Outra estratégia característica desse nível e orientação é o arrebatamento impulsivo, assim denominado porque a criança pega o objeto da outra, sem qualquer reflexão. A terceira estratégia é a negação e rejeição absoluta do outro, que compreende comportamentos de ignorar as estratégias do outro, como se simplesmente ele não existisse. Essa estratégia tão comum pode ser exemplificada por meio do seguinte episódio: Paulo se aproxima de João Carlos e o convida para brincar de polícia e ladrão. João Carlos estava entretido com a construção de um castelo de areia. Paulo refaz o convite, mas João o ignora. Nota-se que todas estas são estratégias agressivas, as quais refletem a dificuldade de descentração, própria do egocentrismo, das crianças da primeira infância.

4.2.1.2 Orientação para a transformação de si no nível 0

Nessa orientação, o sujeito modifica seu comportamento, uma vez que o outro é visto com uma força expressiva, restando à criança que se orienta dessa forma, a fugir ou se adequar às necessidades do par, como se este a absorvesse por completo.

Nesse nível e orientação, as estratégias comumente empregadas envolvem a fuga física, ou seja, a criança simplesmente retira-se do ambiente onde o conflito está ocorrendo; como se o afastamento perceptual fosse suficiente para resolver o problema. A criança, ainda, cede ao outro irrefletidamente, inconsciente das próprias necessidades. As três estratégias normalmente empregadas são: obediência como se fosse um robô, ou seja, a criança se comporta de modo extremo, submetendo-se aos desejos do outro significativo. Certa vez duas meninas estavam brincando na casinha de bonecas. Uma delas se dedicava a “trocar o bebê”, tarefa que a outra também gostaria de fazer, mas foi impedida pela primeira. A menina que cuidava da boneca, a todo o momento, atribuía tarefas a sua colega que prontamente a obedecia. Contudo, suas manifestações expressivas demonstravam o quanto ela gostaria de “ser a mamãe” também. Isso significa que os próprios desejos não são integrados na interação entre os pares e não há diferenciação entre a percepção dos desejos do outro e os seus próprios.

O segundo tipo de estratégia é a fuga impulsiva, isto é, a criança reage ao desequilíbrio retirando-se do campo da interação social. É como se, ao fugir, o conflito deixasse de existir. O aspecto afetivo envolvido nesse comportamento não é um medo excessivo, mas a impulsividade, caracterizada pela ausência de reflexão. Um exemplo que ilustra bem essa estratégia é quando uma criança deseja muito brincar no mesmo brinquedo que sua colega de escola e esta não permite, gritando: “Você não!” A criança simplesmente obedece e se dirige a outro lugar.

E a terceira estratégia comumente empregada é a retirada afetiva automática, assim denominada porque a criança reage de maneira catatônica, paralisa-se, porque ela se abate diante da força que o outro exerce sobre ela. Entretanto, essa força nem sempre é real. Por exemplo: as crianças estavam pintando corações, quando Josi puxou com força o giz de cera rosa que estava na mão de Clara e gritou: “O rosa é meu!” Josi, assustada, não esboçou qualquer atitude.

4.2.2 Nível 1: Negociação de controle unilateral

As estratégias empregadas nesse nível refletem a concepção de que o conflito é sempre causado por uma das partes, de modo que a outra é a vítima. Assim, cabe ao culpado restabelecer o equilíbrio. Se a causa da desavença é unilateral, as estratégias também são. Diferentemente do nível anterior, os sujeitos já consideram as consequências subjetivas que um conflito pode causar. Essas estratégias se manifestam de maneiras diferentes como veremos a seguir.

4.2.2.1 A orientação de transformação do outro no nível 1

Nesse nível a criança já é capaz de compreender que as pessoas têm desejos diferentes. Na medida em que os desejos são vistos como diferenciados, a negociação interpessoal caracterizar-se-á pela disputa do controle do outro. Os atos justos são aqueles que convergem com os sentimentos da criança, de modo que se alguém não faz o que ela quer, esta pessoa está sendo injusta. As estratégias empregadas são: ameaças ou subornos de poder ou afeição, assim denominada porque a criança, na tentativa de satisfazer seus desejos, tenta controlar o comportamento do outro pelo uso do poder, por meio da ameaça de retirada de afeição, quando, por exemplo, a criança diz: “Eu não serei mais seu amigo”, ou subornos de afeição “Eu vou gostar de você, se ...” e, também, chantageando “Se você jogar futebol comigo, eu lhe darei meu sorvete”.

O objetivo de tais estratégias não é modificar o sentimento e desejo do outro, mas modificar seu comportamento. Outro tipo de estratégia empregada é a afirmação da própria força e desaprovação da habilidade do outro como justificativa para conseguir o que se quer, ou seja, a criança faz comparações de habilidade, poder e eficácia para convencer o outro. Isso pode ser exemplificado quando um garoto diz ao outro: “Eu vou ficar no gol porque eu agarro mais bola que todo mundo!” Assim, como ele se considera mais habilidoso, é justo que escolha a posição que deseja jogar.

4.2.2.2 A orientação de autotransformação no nível 1

Nesse nível, ainda persiste a submissão ao par, que ainda é percebido como mais forte, mas o indivíduo tenta afirmar a validade dos seus desejos e necessidades. O modo como o sujeito encontra para estabelecer algum controle e restabelecer o equilíbrio é deixar que as vontades do parceiro sejam sobrepostas as suas. Duas estratégias são utilizadas: a iniciativa fraca com pronta retirada e a garantia de poder para ganhar proteção ou simpatia. A primeira é caracterizada pela tentativa de sugestão, mas se esta é percebida com rejeição, ele rapidamente desiste. Essa rejeição não é completamente diferenciada da pessoal. O fato de ceder ao desejo do outro é um elemento que restabelece o equilíbrio.

O seguinte exemplo ilustra essa estratégia: três crianças brincavam de mamãe e filhinha. Duas delas queriam ser a genitora, então uma sugeriu que fizessem um sorteio. A outra discordou e afirmou que ela própria faria esse papel. A autora da sugestão nada mais disse, apesar de contrariada. Geralmente, sentimentos de insegurança movem as ações do sujeito. A segunda estratégia comumente empregada nessa orientação é a garantia de fontes de poder para ganhar proteção ou simpatia, ou seja, o indivíduo se coloca numa posição subordinada em relação à outra parte a fim de se manter o equilíbrio na relação. Esse outro pode ser visto como um protetor, como alguém cujo poder pode auxiliar a si mesmo de alguma forma. Por exemplo: dois garotos brincam juntos de montar carrinhos com peças de encaixe. Uma peça em particular interessa a um deles, então a fim de obtê-la o garoto diz: “Nossa, só falta essa peça vermelha para o meu carrinho ficar da hora”. Essa estratégia demonstra que o indivíduo procura exprimir seus desejos de maneira indireta, a fim de evitar uma batalha declarada.

4.2.3 Nível 2: Negociação baseada na persuasão recíproca

Nesse nível, os indivíduos creem que os conflitos são causados por eventos ou circunstâncias exteriores e que a solução deve ser satisfatória para ambos, mas isto não quer dizer

que cada um utilize seus esforços para garantir que o outro esteja satisfeito. Assim, as estratégias empregadas consideram os desejos e sentimentos do outro e visam à modificação destes por intermédio do convencimento. Veremos como essas estratégias se apresentam em cada uma das orientações.

4.2.3.1 A orientação de transformação do outro no nível 2

Nesse nível, diferentemente dos anteriores, o indivíduo se atém a modificar os interesses e intenções da outra parte a fim de se restabelecer o equilíbrio na relação. O sujeito quer obter a concordância da outra parte, modificando sua vontade. É diferente do nível anterior, porque se antes a estratégia era a coerção, agora há uma sofisticação dos meios empregados para atingir os objetivos: entra em jogo a persuasão. A maneira de se ver o outro também evoluiu, uma vez que este não é mais visto como um concorrente, mas como alguém que pode ser receptível e razoável. Entretanto, a utilização de meios sutis e ilusórios, para convencer o outro não muito disposto, pode ser empregada. Como exemplo, temos o seguinte: certa vez um dos irmãos, Felipe, convidou o outro, Pedro, para jogar futebol no quintal, mas este recusou porque não poderia sujar sua roupa, uma vez que estava de saída e a mãe havia lhe orientado assim. Felipe então disse: “Não vai sujar, é só a gente não chutar forte, vamos com calma.” Isso demonstra uma característica do nível 2 que é a valorização dos próprios desejos, mais do que o processo utilizado para obtê-los.

Outra estratégia utilizada nesse nível é a busca por aliados que deem suporte para as suas ideias a fim de auxiliá-lo na empreitada de obter a concordância do outro. A seguinte verbalização exemplifica isso: “Não é Carol, que a professora disse que ainda não é para começar o jogo?”. Nessa situação, Jéssica e Amanda discutiam sobre o início da atividade. Para confirmar sua ideia, Jéssica recorre a Carol, com o intuito de que esta lhe dê suporte.

A terceira estratégia também empregada nesse nível é provocar o sentimento de culpa no outro, lembrando-lhe das boas ações e intenções prestadas pelo indivíduo em direção ao par,

seguida de um pedido de reciprocidade. Mariana utiliza dessa estratégia para convencer Sandra a ir com ela na biblioteca: “Eu sempre faço aquilo que você me pede, né?”.

4.2.3.2 A orientação para a autotransformação no nível 2

Os indivíduos que atuam sob as orientações desse nível são mais capazes de considerar e articular seus desejos numa negociação, embora estes ainda fiquem em segundo plano. A diferença com relação ao nível anterior é que o outro significativo não é mais visto como dominante ou controlador e o sujeito é capaz de controlar com menos ansiedade seu desconforto ao desequilíbrio. A pessoa sente-se mais confiante em sua capacidade de negociar e não teme a rejeição do outro em situações em que ela necessita expor suas ideias e desejos. A estratégia utilizada nesse nível é a afirmação dos próprios sentimentos e ideias, mas ainda como secundários.

4.2.4 Nível 3: Negociação para colaboração, satisfação mútua por meio da comunicação de pensamentos e sentimentos

Nos níveis mais altos de negociação, há um equilíbrio entre as orientações para a transformação do outro e para a autotransformação, de forma que elas passam a se assemelhar tornando-se bastante difícil distingui-las. As estratégias de nível 3 buscam o equilíbrio entre as ações e sentimentos do outro e as de si mesmo. Num cenário de negociação, as pessoas tentam antecipar possíveis sentimentos, expectativas e reações da outra parte. Elas focam a discussão no tema do conflito e são capazes de considerar as expressões faciais e tons de voz como elementos que integram a comunicação entre os pares. A perseguição dos próprios objetivos não é mais tanto a motivação da negociação, mas o relacionamento em si. Isso fica mais claro quando se observam as relações frequentemente intensas entre os adolescentes com seus pares e com o sexo

oposto. As negociações assumem seu significado comum e podem aumentar bastante, não mais se dirigindo para questões concretas, mas se direcionando para os sentimentos e relacionamentos.

Apesar de a comunicação estar longe de ser perfeita e as complexidades dos contextos da vida real servirem para dificultá-las, as pessoas acreditam na importância de compartilhar com o outro suas reflexões e sentimentos na busca de um acordo mútuo, num sentido colaborativo. Há uma preocupação das implicações das decisões ao longo do tempo para o relacionamento.

4.2.5 Em direção ao nível 4: Negociação para intimidade no relacionamento por meio da interpenetração, entendimento aprofundado

As estratégias de negociação do nível 4 não foram amplamente estudadas, pois é difícil encontrá-las fora das relações privadas e íntimas. Estas surgem da necessidade de enfrentar as mais penetrantes emoções e dúvidas que podem surgir quando duas pessoas tentam compartilhar seus mais profundos sentimentos e incertezas. Há um compromisso intenso de intimidade no relacionamento. O casamento é um exemplo, mas não é o único caso, pois o que se quer dizer com intimidade não é só a intimidade sexual, mas os diferentes tipos de relacionamento em que as pessoas escolhem permanecer juntas e se comprometem uma com a outra. O estabelecimento e a manutenção desse modo de relacionamento, cujas características são a mutualidade e a intimidade, requerem dos sujeitos complicadas habilidades de ser ao mesmo tempo suporte, apoio e sujeito à igualdade.

Essas estratégias são mais diferenciadas e integradas do que as do nível 3, no entanto, Selman e Schultz (1990) acredita que a integração completa de ambas as orientações, transformação do outro e transformação de si mesmo ainda não ocorrem nesse nível. Se no nível 3 ambas as pessoas têm a capacidade para mudar-se, no nível 4 ocorrem transformações equilibradas de pensamentos e sentimentos, de ambos os envolvidos, simultaneamente.

Como já foi observado, nem sempre alguém capaz de agir num nível mais alto o fará sempre, porque em algumas situações é mais adaptativo e apropriado atuar de maneira menos evoluída. É o que acontece, por exemplo, entre vendedores e compradores, entre pais e seus

filhos, os quais não podem pautar suas ações colaborativamente. Do ponto de vista do desenvolvimento, é importante que as pessoas tenham condições psíquicas e cognitivas de escolher as melhores ações diante de seus relacionamentos.

Em geral, ao estudar crianças problemáticas e crianças normais, Selman e seus colaboradores constataram que as crianças que possuíam níveis de coordenação de perspectiva adequados para a sua idade, não tinham problemas para fazer e manter amizades. Mas, o fato de algumas crianças possuírem altos níveis de coordenação de perspectivas e não conseguirem agir de acordo com elas intrigou o pesquisador, que passou então a direcionar sua pesquisa para compreender melhor esta questão e auxiliar as crianças e jovens a construírem estratégias para a prevenção de comportamentos de risco e violência. O mesmo não ocorria com aquelas que não os possuíam. Esses comportamentos de risco, segundo Selman (2003), são aqueles que conduzem a sérias consequências para a vida, tais como violência entre pares, encarceramento, uso de drogas, gravidez na adolescência, aumento da incidência de suicídio e da escala de mortalidade.

Seus estudos estenderam-se da clínica para a escola no sentido de desenvolver um programa que auxiliasse os alunos a se protegerem dos riscos presentes na sociedade. Esse programa tinha por objetivo não só desenvolver as competências sociais como também as acadêmicas e consistia em: atividades em classe, atividades em pequenos grupos para desenvolver as habilidades sociais, aconselhamento de pares e tutoria individual.

Os resultados desse trabalho o levaram a concluir que tão importante quanto um alto nível de coordenação de perspectiva e estratégias de resolução de conflitos é o que foi denominado de “consciência do significado pessoal (*personal meaning*) dos relacionamentos e do comportamento de brigar”, definido como o tipo de interpretação que as crianças e os adolescentes fazem sobre o comportamento de brigar, bem como o valor ou o investimento emocional atribuído a um relacionamento em particular (SELMAN et al, 1997, p. 45). Segundo ele, tal construto desenvolve-se paralelamente com o núcleo da capacidade de coordenação de perspectiva e em níveis evolutivos (SELMAN, 2003). Seus colaboradores observaram que o significado pessoal do comportamento de brigar e sua consciência possuíam níveis diferentes para as crianças e adolescentes, de modo que se uns compreendiam que brigar era a “regra do jogo”, para outros era um modo de ser visto como forte e ganhar status ou para proteger-se em

um bairro inseguro. No nível mais alto, o sujeito compreende que não é necessário brigar para se proteger e, sim, manter-se calmo diante de situações difíceis.

Para avaliar a compreensão do conceito de “significado pessoal” ou *personal meaning* atribuída pelo sujeito a um dado relacionamento ou situação é necessário integrar outras ideias: a primeira é o sentido de agência, ou seja, o quanto o indivíduo se sente responsável por seus comportamentos ou pela relação de amizade, por exemplo. Nos níveis inferiores, ou menos complexos, o indivíduo atribui ao seu comportamento violento causas externas “brigo para defender minha família” ou nem atribui diretamente a este tipo de comportamento uma regra ou uma necessidade pessoal, como quando, por exemplo, o sujeito argumenta simplesmente que “brigar é legal”. O segundo é a capacidade de considerar as características pessoais ou subjetivas de cada decisão ou estratégia e como isso se relaciona com uma dada situação ou amizade. O terceiro envolve a autorreflexão, ou seja, a consciência dos próprios aspectos internos, tais como motivos, sentimentos e a importância de um determinado relacionamento para o indivíduo. O quarto elemento é a contextualização, isto é, a consideração dos valores culturais, familiares e da história de vida dos envolvidos em um relacionamento.

Nos níveis menos complexos, baseados em regras impessoais, é possível notar que a razão de brigar é motivada por uma regra, mas está muito pouco localizada numa escolha que contemple a autorreflexão e a contextualização. Isso fica claro quando a criança diz que “brigar o faz impopular” ou quando justifica tal comportamento porque se é “um bom lutador”. Nos níveis mais elevados, nota-se que o sujeito expressa um maior autoconhecimento e que seu comportamento de brigar está relacionado aos seus sentimentos, reações e capacidade de autocontrole. O indivíduo percebe, ainda, o contexto no qual está inserido e deve buscar uma solução para se adaptar, integrando as suas necessidades com a realidade próxima.

Selman et. al. (1997) defende que é possível favorecer o desenvolvimento, nas crianças e adolescentes, dessas quatro ferramentas (agência, pessoalização, autorreflexão e contextualização) para que níveis mais maduros de significado pessoal possam ser desenvolvidos. Selman (2003) e alguns colaboradores elaboraram um programa de intervenção, aplicado em algumas escolas de Boston (EUA) com esse fim de contribuir para o desenvolvimento das capacidades psicossociais. Esse programa, de caráter interdisciplinar, trabalhava com a leitura, interpretação de obras literárias, escolhidas considerando as características da população local,

para que essas crianças tivessem uma possibilidade maior de se identificar com os personagens destas obras, bem como o estudo de fatos históricos, além de promover o debate, a reflexão, a resolução de dilemas, o “role-play”, dentre outras atividades.

Ressalta-se que a capacidade de coordenar perspectivas desenvolve-se com o tempo em interação com outras três competências psicossociais, que são distintas, porém relacionadas: o nível de entendimento que o indivíduo tem dos fatores de risco no contexto dos relacionamentos; o repertório de estratégias interpessoais e a autoconsciência do significado pessoal dos riscos assumidos em conexão com os relacionamentos (por exemplo, unir-se a uma gangue para obter uma boa posição social). Os três componentes psicossociais podem ser acessados independentemente dos outros, a fim de se conhecer como os indivíduos funcionam em cada uma delas, ao longo do tempo, e eles também se desenvolvem a partir de níveis menos maduros (indiferenciados e não integrados) para níveis mais maduros (diferenciados e hierarquicamente integrados). Essas três competências psicossociais relacionam-se mutuamente e com a capacidade de coordenar perspectivas, que é o conceito central da teoria.

Nas pessoas que apresentam o desenvolvimento normal, os fatores socioculturais e de temperamento são forças antecedentes às três competências psicossociais acima citadas e por elas são mediadas na produção do comportamento social. Contudo, tal relação é bidirecional, ou seja, as interações sociais interferem nessas competências psicossociais que, por sua vez, irão provocar mudanças nas bases culturais do indivíduo e nas disposições biológicas.

Convém, mais uma vez, ressaltar que embora esse modelo seja de desenvolvimento e descreva níveis diferentes de pensamento e ação, nem sempre nós conseguimos agir conforme o nosso nível mais alto de compreensão. Os níveis de entendimento interpessoal são mais estáveis, isto é com menos variação do que as estratégias de negociação que podem oscilar uma vez desenvolvidas. Já a consciência do significado pessoal é o mais evasivo dos aspectos da coordenação, uma vez que podemos sustentar diversos significados ao mesmo tempo.

Em síntese, os estudos de Selman nos trazem grandes contribuições para compreender os conflitos entre os indivíduos e que as estratégias utilizadas por eles para resolvê-los expressam o desenvolvimento das capacidades psicossociais: tomada e coordenação de perspectivas, as estratégias de negociação interpessoal e a “consciência do significado pessoal” dessas estratégias. O autor nos explica que o núcleo dessas capacidades é a coordenação de perspectivas, ou seja,

um sujeito só consegue atingir um nível de estratégias de negociação interpessoal mais elaborado, nível 3, por exemplo, se ele consegue considerar as ideias e sentimentos do outro sem perder as suas de vista. Essas capacidades possuem influência mútua, de modo que o desenvolvimento de uma favorece a outra.

As estratégias que mais interessam na presente pesquisa são as de nível 0 e 1, porque são as que, normalmente, os sujeitos da primeira infância empregam. Na concepção de nível 0, a amizade é momentânea, de modo que amigos são aqueles que brincam juntos. Seguindo essa mesma lógica, os conflitos não parecem resultar de uma discordância de perspectivas, mas da falta de submissão, de uma das partes, aos desejos da outra. Além disso, se as pessoas não interagem fisicamente, elas não podem passar por conflito algum. Assim, para solucionar os desequilíbrios surgidos, as estratégias envolvem a intervenção física direta (bater, empurrar, gritar etc.) e a não interação. O sujeito não considera os aspectos subjetivos (intenções, ideias e desejos) envolvidos no conflito e nem as consequências psicológicas das suas estratégias para o outro. Já no nível 1, há uma evolução porque a criança já se atém a estes aspectos psicológicos e estes são tão importantes quanto os efeitos físicos. Ela percebe que as pessoas possuem desejos e ideias diferentes. Contudo, a concepção de amizade, no nível 1, é unilateral. Isto significa que, o bom amigo é aquele que conhece “minhas brincadeiras preferidas”. Sobre a origem do conflito, aplica-se a mesma lógica unilateral, ou seja, há um culpado e uma vítima. Considerando o outro como alguém que compete, o objetivo das estratégias é controlá-lo, por intermédio de demanda, barganha, ameaças, retirada de afeição quando elas se orientam para a transformação do outro; e de iniciativas fracas ou garantias de fontes de poder para ganhar proteção quando a orientação é para a transformação de si. Nesse nível, já existe a preocupação de tentar reduzir os efeitos psicológicos do conflito sofridos pela vítima. Para tanto, o sujeito se utiliza de comandos, nega os sentimentos ofendidos do amigo ou age positivamente, a fim de negar a ação problemática.

Observa-se que, no nível 1, há uma evolução em relação ao nível 0, na concepção de amizade e de conflito, as estratégias são mais elaboradas e já existe a preocupação em reparar o dano cometido ao outro. Entretanto, as concepções desse nível têm suas limitações, uma vez que o indivíduo não consegue coordenar o ato com a intenção. É por isso que somente o pedido de desculpas, ainda que não seja sincero, já é suficiente para restabelecer o equilíbrio na relação e a outra parte deve aceitá-lo. Uma frase que exemplifica essa concepção é “... mas eu já pedi

desculpas!” Além disso, o indivíduo não se preocupa em levar em consideração as ideias e sentimentos do outro na negociação.

Além da compreensão de que essas estratégias se desenvolvem com o tempo e a interação social e que, portanto, é possível a escola trabalhar no sentido de favorecê-las, esses estudos auxiliam na compreensão do quanto as estratégias de não interação e as demais de nível 0 e 1, cuja orientação é para a transformação de si, são pouco elaboradas. Muitas vezes, na escola, os professores se queixam das estratégias agressivas, mas não se incomodam com essas crianças que sempre cedem ao outro, classificando-as como “boazinhas”. Se as pesquisas de Selman forem consideradas, vê-se o quanto esse tipo de concepção não contribui para o desenvolvimento da criança.

Nota-se que, nos níveis 0 e 1, as estratégias possuem um caráter egocêntrico. Segundo a teoria piagetiana, o egocentrismo é a incapacidade intelectual de a criança compreender a perspectiva do outro. Mas isso não quer dizer que ela é totalmente consciente das próprias ideias e sentimentos. Na verdade, há uma confusão entre o mundo subjetivo e o objetivo, o interior e o exterior. Como decorrência do egocentrismo e da falta de reversibilidade do pensamento, a criança não consegue coordenar perspectivas numa situação de negociação interpessoal, por exemplo. Essa característica de seu desenvolvimento cognitivo traz consequências para o emprego de uma ou outra estratégia.

5 MÉTODO

No primeiro capítulo desta dissertação, foram vistos alguns estudos (LEME, 2002, 2004; 2006; VICENTIN, 2009; CARINA, 2009; FANTE, 2003) que indicam que os conflitos interpessoais parecem estar aumentando de acordo com a percepção da comunidade escolar, e também que estão sendo resolvidos por meio de estratégias agressivas e submissas. Diante desse cenário, por um lado, os docentes sentem-se cada vez mais despreparados e inseguros para lidar com tal situação. Por outro lado, algumas pesquisas sustentam que o ambiente sociomoral cooperativo da escola (VINHA, 2000; CARITA, 2004) favorece a construção de estratégias mais elaboradas, justas e cooperativas. Considerando que há poucas pesquisas que buscaram compreender como esse fenômeno se apresenta nas crianças da primeira infância e que outros estudos atestam a importância de que os programas de intervenção gerem efeitos mais positivos quando iniciados desde a tenra idade, justifica-se o presente estudo pela necessidade de se conhecer melhor o fenômeno para que as intervenções pedagógicas possam contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento de mecanismos mais assertivos na resolução dos conflitos, ou seja, mais respeitosos, justos e cooperativos. Em decorrência dessa necessidade, o problema que norteou essa pesquisa foi:

5.1 Problema

Quais são as principais causas, estratégias empregadas e resultados dos conflitos vividos entre crianças de 3 a 6 anos?

Há diferenças nas formas como essas crianças resolvem os conflitos vividos e como julgam solucioná-los?

5.2 Objetivos

Identificar e comparar quais são os motivos mais frequentes geradores de conflitos entre as crianças de 3 a 4 anos e 5 a 6 anos;

Identificar e comparar quais são as estratégias para resolver os conflitos das crianças de 3 a 4 anos e 5 a 6 anos;

Identificar e comparar quais são os resultados dos conflitos entre as crianças de 3 a 4 anos e 5 a 6 anos;

Comparar se há diferenças entre as formas como as crianças de 3 a 4 e de 5 a 6 anos julgam resolver os conflitos e as formas como elas os resolvem na prática.

5.3 Hipóteses

As hipóteses principais que permeiam esta pesquisa são:

Encontraremos diferenças nos motivos que geram os conflitos entre as crianças das duas faixas etárias pesquisadas, sendo que nas crianças mais novas os conflitos serão mais motivados pela disputa do que nas crianças mais velhas.

As estratégias empregadas pelos dois grupos se diferenciarão, sendo que os sujeitos mais novos utilizarão estratégias impulsivas e físicas para os conflitos, enquanto que os mais velhos empregarão demandas e soluções unilaterais.

Encontraremos diferenças ainda entre as formas como as crianças resolvem os conflitos hipotéticos e a maneira como efetivamente agem quando envolvidas em conflitos no cotidiano, sendo que as estratégias presentes nas ações serão mais evoluídas dos que as apresentadas nas situações conflituosas propostas pela pesquisadora.

Quanto aos resultados dos conflitos, esperamos encontrar que em ambas as idades estas desavenças serão abandonadas e resolvidas unilateralmente, na mesma proporção.

5.4 Participantes

Participaram desse estudo 95 crianças provenientes de duas escolas municipais de Educação Infantil do interior paulista, escolhidas segundo o critério de conveniência. Esses sujeitos estavam divididos em quatro classes, sendo duas de 3 a 4 anos e duas de 5 a 6 anos.

Caracterização da escola A

Decidimos introduzir o presente item na descrição do método, uma vez que os estudos sobre desenvolvimento moral e especificamente sobre os conflitos interpessoais identificam a qualidade do ambiente sociomoral da classe e da escola como um dos fatores de interferem neste desenvolvimento (BAGAT, 1986; DEVRIES e ZAN, 1995; VINYAMATA, 1999; VINHA, 2000; TOGNETTA, 2003). Ressaltamos que não há diferenças substanciais no ambiente sociomoral de ambas as classes, de modo que se trata de uma variável que não intervém nos resultados. Essas características serão retomadas ao discutirmos os dados encontrados.

A escola A é a mais antiga desse município e está localizada na região central da cidade. Possui cerca de 390 alunos, distribuídos em 18 classes, divididas em dois turnos, manhã e tarde. A quantidade de alunos em cada classe varia de 21 a 25 alunos, sendo uma professora por classe, sem auxiliar e nem aulas específicas (música, inglês, informática).

O espaço físico da escola é amplo e ela conta com as seguintes dependências internas: refeitório, banheiros nos espaços interno e externo, sala de vídeo, sala dos professores, diretoria, secretaria e teatro.

A área externa é extensa e contém dois pátios cobertos. Na frente da escola há um jardim gramado e arborizado e uma casinha de bonecas. Na área posterior, há uma área verde, com um parquinho que possui brinquedos variados (balanços, gangorras, escorregadores, pontes etc.). O

chão desse local é todo recoberto de areia. Ao lado do parque há uma quadra coberta. Há banheiros e bebedouros na área externa, também.

As duas docentes que ministram as aulas para as crianças desta pesquisa são formadas em Pedagogia, com mais de vinte anos de experiência na Educação Infantil, estando próximas à aposentadoria. Essas professoras participavam de cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria da Educação do município.

A rotina da sala das crianças de 5 a 6 anos era formada da seguinte maneira: a professora iniciava a aula com uma roda. Esse momento era utilizado para a chamada, contagem das crianças, cantar uma música e ouvir histórias. A professora registrava na lousa o nome da escola, a data, o nome do ajudante do dia e a quantidade de meninos e meninas. Em seguida, ela lia o cartaz da rotina do dia e explicava a atividade seguinte, que normalmente era constituída de desenhos variados, atividades de linguagem, alfabetização, Artes Visuais, datas comemorativas. Então, os alunos retornavam para suas carteiras (grupos de quatro) a fim de realizarem a tarefa. Após a conclusão, os alunos se dirigiam para o refeitório, local onde o lanche era servido pela professora. Sempre depois dessa refeição, as crianças brincavam no parque, por um período de 30 minutos e, em seguida, realizavam a higiene pessoal (lavavam as mãos e escovavam os dentes). A última tarefa do dia era destinada à casinha de bonecas, ao vídeo, à brincadeira na quadra, tanque de areia e, às sextas-feiras, à brincadeira com os brinquedos que os alunos levavam de casa. Não havia um planejamento sistemático para essas atividades, pois as crianças poderiam brincar livremente nesses momentos.

Com relação à sala formada pelas crianças de três anos, a rotina era bastante semelhante à de cinco anos, mas a professora não realizava uma roda inicial. A chamada, a contagem e a música eram atividades cujo desenvolvimento se dava com os alunos sentados cada um nas suas cadeiras. O lanche dos mais novos era servido, também pela docente, um pouco mais cedo do que o dos alunos mais velhos e no mesmo local. Após a refeição, essa turma também brincava no parque, depois disso, realizava a higiene, da mesma maneira que a outra turma. As últimas atividades eram destinadas à modelagem com massinha, música, leitura de histórias pela professora (em roda), brincadeiras dirigidas no pátio, brincadeira no tanque de areia. As carteiras e os demais materiais utilizados pelos alunos eram de uso coletivo, mas não estavam acessíveis a eles, nas duas salas observadas.

Escola B

Essa escola tem aproximadamente 32 anos e foi a segunda a ser inaugurada na cidade. Está localizada no bairro mais populoso do município e é próxima ao centro. A escola possui 495 alunos divididos em dois períodos, manhã e tarde, oferecendo cursos para crianças de 3 a 6 anos de idade, em 18 classes, sendo que metade delas funciona no período matutino e a outra metade no período da tarde. As salas são compostas por 25 a 28 alunos aproximadamente. A clientela é formada, em sua maioria, por alunos oriundos das creches da rede municipal do próprio bairro.

Na área interna, a escola conta com salas de aula, diretoria, secretaria, sala dos professores, sala de televisão e vídeo, biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros para as crianças e para os funcionários.

Sua área externa é grande e arborizada. Na parte da frente (entrada) da escola há um jardim. Na parte posterior há uma quadra descoberta, o parque infantil, o tanque de areia, a horta, um espaço gramado que é usado também para brincadeiras livres. Na parte externa há uma casinha de bonecas e uma parede de azulejo utilizada para a realização de atividades de pintura.

A professora da classe de três anos é formada no antigo curso de magistério e a professora da classe de cinco anos é formada em Pedagogia. Ambas possuem mais de 15 anos de magistério e participam dos cursos de formação continuada promovidos pela secretaria municipal de Educação.

A rotina da classe de cinco anos era constituída da seguinte maneira: a aula era iniciada com uma roda onde a professora realizava a chamada, fazia a oração junto com as crianças, a contagem dos alunos, cantava com eles e explicava a rotina do dia, com apoio de cartazes. A data e a quantidade de crianças presentes eram registradas na lousa, assim como o nome do ajudante do dia. Em seguida, as crianças faziam um desenho livre com giz de cera ou lápis de cor. Não havia comentários e nem socialização dessas produções. Depois disso havia o que era a docente chamava de “atividades diversificadas²⁶”, que na prática consistiam apenas em atividades não sistematizadas (livres) na casinha de bonecas, na quadra ou na areia. Uma vez por semana, era

²⁶ As atividades diversificadas são aquelas realizadas individualmente pela criança ou em pequenos grupos e são livremente escolhidas, dentre as opções fornecidas pelo professor. Essas atividades fazem parte da rotina diária do PROEPRE, programa de Educação Infantil e Fundamental elaborado pela Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

oferecida aula de música com um professor específico para esse fim, no momento destinado às atividades permanentes, as quais, além dessa, eram compostas de: Linguagem oral e escrita, Artes, Música, Natureza e Sociedade e Matemática. Essas atividades ocorriam sempre antes do lanche, por um período de 30 minutos. Presenciamos algumas tarefas destinadas à alfabetização, datas comemorativas, ensaio para o dia das Mães, festa junina, desenhos mimeografados, vídeos de desenhos infantis ou sobre datas festivas. Essas tarefas consistiam em folhas de exercícios realizadas individualmente. Depois do lanche, servido pela educadora, no refeitório, os alunos escovavam os dentes e ficavam no parque. Ao voltarem para a sala de aula, era a hora do conto, seguida de arrumação da sala e saída.

A rotina da sala de três anos era bastante semelhante, entretanto, a professora realizava, nos momentos iniciais da aula, a roda rítmica, que consiste em uma atividade na qual os alunos cantam uma música acompanhada de gestos ensinados pela professora. Havia, também, o oferecimento de jogos de adivinhação. Depois do parque, as crianças quase sempre retornavam para a sala de aula para a realização de alguma atividade: pintura, recorte, modelagem com massinha, brincadeiras com jogos de encaixe, com brinquedos. Em alguns dias, após o parque, dirigiam-se para o tanque de areia. O horário do lanche e do parque das crianças mais novas era diferente das mais velhas e ocorria sempre antes.

As carteiras eram de uso coletivo, ou seja, as crianças eram agrupadas de quatro em quatro. Apesar desta disposição das crianças na sala de aula, as atividades não eram realizadas em grupos. Os demais materiais também não eram de uso individual, entretanto estes não ficavam acessíveis aos alunos, com exceção dos brinquedos. Como na outra escola, não se presenciou o oferecimento de “atividades diversificadas”, no sentido proposto por Mantovani de Assis, e nem propostas que favoreciam a independência ou tomada de decisões tais como realizar o planejamento do dia e a avaliação, a possibilidade de os alunos servirem-se sozinhos no momento do lanche, entre outras.

As situações observadas sugerem que as professoras pareciam não estar convencidas de que as propostas em grupo, cooperativas e diversificadas poderiam ser procedimentos valiosos para favorecer a construção do conhecimento e o desenvolvimento de suas crianças. Domingues de Castro (1988) ressalta que, uma classe em que todos os alunos fazem a mesma atividade simultaneamente, como por exemplo, realizar um exercício, ouvir a exposição do professor,

assistir a um filme ou a demonstração de uma experiência, mantém o aluno isolado e põe em ação seus “mecanismos individuais de pensamento”.

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

De acordo com Piaget (1965/1973) a interação social, especialmente as relações de cooperação, ocorridas entre pares, são de suma importância para o desenvolvimento intelectual e moral, uma vez que elas obrigam o sujeito a descentrar-se do seu ponto de vista para que a interação continue. A criança, ao interagir com o adulto, recebe como verdade absoluta os seus ditames, sem pensar nas possíveis contradições do raciocínio deste. Mas quando a troca é entre pares, as contradições são mais facilmente percebidas e apontadas, favorecendo o desenvolvimento. O respeito mútuo, próprio das relações de cooperação, gera a necessidade da não contradição moral, isto é, obriga o indivíduo que valoriza seu par a agir de modo a não se sentir desvalorizado por ele.

Assim, o trabalho em grupo e as propostas cooperativas, tão importantes para o desenvolvimento da autonomia, eram quase inexistentes. Observaram-se muitas atividades justapostas, nas quais as crianças faziam a mesma coisa ao mesmo tempo. Para essas professoras, cabia ao docente a responsabilidade de tomar as decisões sobre o que acontecia na classe, pois para elas, as crianças ainda não tinham condições suficientes para fazê-lo. Assim sendo, os alunos não eram consultados sobre os seus interesses, não participavam da escolha ou da elaboração dos conteúdos, tampouco eram investigadas as ideias prévias (crenças anteriores) das crianças sobre o tema a ser estudado. Dessa forma, seus interesses e necessidades raramente eram considerados. O papel que possuíam era o de adaptarem-se àquilo que era esperado que fizessem: seguir as regras

de comportamento e realizar as atividades propostas nos conteúdos selecionados pelas professoras, que não levava em conta a individualidade, nem as características do sujeito que aprende.

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

5.5 Delineamento da pesquisa e Coleta de Dados

Trata-se de uma pesquisa de caráter misto, qualitativa e quantitativa, a qual é caracterizada pelo emprego de ambos os procedimentos na coleta e na análise dos dados. De acordo com Creswell (2007), os dados qualitativos e quantitativos podem ser coletados de maneira sequencial ou ao mesmo tempo. No caso da presente pesquisa, os dados quantitativos foram gerados a partir da análise dos dados qualitativos. Isso é comum nas estratégias aninhadas concomitantes, em que há o predomínio de um dos métodos sobre o outro. Segundo o autor supracitado²⁷:

... o modelo aninhado concomitante pode ser identificado pelo uso de coleta de dados em uma fase, durante a qual tanto dados qualitativos como quantitativos são coletados simultaneamente. Ao contrário do modelo de triangulação tradicional, uma técnica aninhada tem um método predominante que guia o projeto. Tendo menor prioridade, o método (quantitativo ou qualitativo) está embutido ou aninhado dentro do método predominante (qualitativo ou quantitativo).

²⁷ Idem, p. 220

A dicotomia entre pesquisa qualitativa e quantitativa é criticada por alguns autores tais como Goode e Hatt (1973 apud RICHARDSON, 2009) porque para esses autores ainda que as medidas sejam mais ou menos precisas o que se mede é sempre uma qualidade. Segundo Rossman e Rallis (1998 apud CRESWELL, 2007), a pesquisa qualitativa tem as seguintes características: ocorre em cenários naturalísticos, ou seja, o pesquisador dirige-se até o local onde estão os participantes do estudo; utiliza-se de procedimentos de coleta variados, especialmente observações, entrevistas, imagens, fotos etc.; possui um caráter emergente, ou seja, tanto as questões de pesquisa podem ser alteradas à medida que o pesquisador se aproxima dos seus participantes quanto os procedimentos de coleta podem ser refinados e construídos neste processo. Além disso, convém destacar que a pesquisa qualitativa possui um caráter subjetivo de construção da realidade e a coleta deste tipo de dado gera textos que podem ser interpretados por meio de técnicas diferentes. Assim como a quantitativa, a pesquisa qualitativa é interpretativa, isto é, os dados devem ser descritos, categorizados e analisados com base em uma teoria (apesar de não ser uma regra absoluta), valores do pesquisador e do momento sócio-histórico. De acordo com Richardson (2009, p. 80), algumas situações justificam o emprego de métodos qualitativos, dentre elas:

... se evidencia a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que encerra. Nesse sentido, temos estudos dirigidos à análise de atitudes, motivações, expectativas, valores etc.

Considerando que o objeto do presente estudo é um fenômeno social complexo e que as estratégias de negociação interpessoal implicam em aspectos psicológicos, o predomínio das técnicas qualitativas também corresponde aos objetivos deste trabalho. Nas estratégias concomitantes, muitas vezes, é possível elaborar uma análise quantitativa dos dados qualitativos com o fim de torná-la mais aprofundada. Nesse sentido, Günther (2006, p. 207) afirma que: “à medida que perguntas de pesquisa são frequentemente multifacetadas, comportam mais de um

método”. Nesta pesquisa, como poderá ser constatado mais adiante, os dados extraídos das observações e das entrevistas, foram categorizados e, posteriormente, quantificados.

Quanto ao delineamento, ou seja, ao seu planejamento ou às ações necessárias para que a pesquisa se efetive, na classificação proposta por Gil (1987), trata-se de um estudo de campo. Este tipo de abordagem permite a utilização de diversas técnicas e a triangulação entre elas, ou seja, a integração dos métodos qualitativos e quantitativos.

Os procedimentos adotados para a coleta dos dados foram a observação sistemática e a entrevista clínica piagetiana. O primeiro procedimento teve por escopo identificar os motivos pelos quais os sujeitos se engajam em situações de conflitos, as estratégias empregadas para solucioná-los e os resultados decorrentes. A entrevista clínica piagetiana, por sua vez, visou à compreensão de como as crianças julgam resolver os conflitos hipotéticos construídos a partir da identificação das principais causas dos conflitos vividos pelas crianças.

Ao utilizar do procedimento da observação sistemática para coletar dados, o pesquisador elabora um plano a fim de observar aspectos da realidade que estejam relacionados ao seu problema de pesquisa. Desse modo, em primeiro lugar deve definir o que será observado e como isso será registrado. Para o registro dos dados, nas sessões de observação, foi elaborado um protocolo contendo os seguintes itens: sujeitos, idade, descrição do conflito, motivo, estratégias empregadas, local, resultado.

A amostra foi constituída segundo o procedimento classificado por Martin e Bateson (1986 apud GIL, 1998), denominado de amostragem por comportamentos, caracterizada pela observação do grupo todo em seu contexto e, quando o comportamento de interesse é manifestado, este é registrado anotando-se as reações dos indivíduos. Segundo Richardson (2009), esse tipo de observação é possível quando o objeto de estudo não é inteiramente novo para o pesquisador, como ocorre nos estudos exploratórios. Ainda segundo esse autor, é vantajosa a utilização da observação quando é dificultoso estudar aspectos do comportamento de outra forma, principalmente em crianças mais novas. Esse procedimento de coleta de dados permite, ainda, que se extraia a informação a partir do seu contexto natural e no momento em que o comportamento ocorre, favorecendo a percepção de detalhes que podem contribuir para a análise.

A entrevista clínica piagetiana foi utilizada para coletar os julgamentos das crianças sobre conflitos hipotéticos, a fim de se compreender quais estratégias elas sugerem que os personagens

das histórias devam utilizar. Trata-se de um método de pesquisa psicogenética, criado por Jean Piaget, que tem como objetivo principal captar a lógica da criança, suas crenças, formas de pensar. Para Piaget (1947/2005, p. 15)

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de precioso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa para controlar.

Com o fim de se compreender qual é o raciocínio que está por trás das condutas das crianças, o pesquisador deve propor-lhe situações-problema e perguntar aos sujeitos como eles as resolveriam e o porquê. Essas são as questões base, mas à medida que as crianças respondem, muitas vezes é necessário intervir a fim de se compreender o significado que palavras empregadas têm para elas. Conforme o que se quer investigar, faz-se necessário o uso de materiais manipuláveis, o que não é o caso da presente pesquisa.

Segundo Delval (2002), o método clínico piagetiano parte do pressuposto de que existe uma estrutura de pensamento que é revelada ao longo da entrevista. Ao buscar essas estruturas, o pesquisador está interessado não nas peculiaridades do sujeito, mas nas formas de se resolver ou pensar um problema, naquilo que é comum a todos os indivíduos, isto é, busca-se o sujeito epistêmico. Assim, parte-se de ideias, de diretrizes, "adaptando-se às expressões e instruções, quando necessário, às respostas, às atitudes e ao vocabulário do sujeito" (MANTOVANI DE ASSIS, 1996, p. 262).

A entrevista clínica piagetiana tem a característica de ser semiestruturada e de se tentar compreender, ao máximo, o raciocínio subjacente a cada resposta. Contudo, nem todas elas têm o mesmo valor, porque podem ser fruto de situações diferentes e por não retratarem o real pensamento da criança. As que mais interessam ao pesquisador são as espontâneas, que são aquelas fornecidas sem a intervenção do entrevistador ou dos adultos. Elas têm origem em reflexões anteriores das crianças sobre o tema em questão.

Também interessantes são as respostas desencadeadas porque elas decorrem da elaboração do sujeito sobre o tema proposto na entrevista. Por outro lado, a fabulação, o não importismo e a crença sugerida devem ser descartados. Na fabulação, as respostas são oriundas de invenções das

crianças em histórias que nem elas creem ou que são resultantes de treinamentos verbais (PIAGET, 1947/2005). Diz-se que há crença sugerida quando a criança visa agradar ao entrevistador ou quando a própria pergunta ou a conduta dele induz a resposta. A indução pode ser resultado da insistência numa mesma pergunta. Algumas respostas das crianças podem ter um caráter de “não importismo”, ou seja, elas respondem qualquer coisa porque não se interessaram pelo problema em questão. Dessa forma, como o sujeito não está envolvido com a situação, essa resposta não evidencia o que ele realmente pensa, por isso ela deve ser descartada do conjunto dos dados a serem analisados.

A amostragem para a realização da entrevista clínica foi proposital, de modo que as crianças foram selecionadas a partir da frequência de envolvimento em situações de conflitos, ou seja, 41% dos sujeitos compuseram essa amostra. Para Creswell (2007), na coleta de dados qualitativos, a amostragem proposital é usada para que as pessoas sejam selecionadas porque já experimentaram o fenômeno central.

Procedimentos para a coleta de dados

Após a autorização da Secretaria da Educação (Anexo A), da direção das escolas (Anexo B), dos professores (Anexo C), bem como da aprovação²⁸ do Comitê de Ética e Pesquisa (Anexo D), solicitamos a autorização dos responsáveis pelas crianças (Anexo E). Na escola A, a diretora permitiu que realizássemos uma reunião com eles, a fim de explicar os objetivos, procedimentos da pesquisa e obter o consentimento destes. Na escola B, a gestora considerou que seria mais adequado enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido junto à agenda dos alunos. Após o recebimento dos consentimentos dos pais e responsáveis, bem como o período de adaptação das crianças, deu-se início à coleta de dados no mês de março.

Realizamos 44 observações, sendo 11 sessões em cada classe, das situações de interação durante as diversas atividades realizadas pelos sujeitos, e principalmente, dos conflitos ocorridos entre eles, com base em um protocolo observacional (Anexo F) anteriormente mencionado. Essas sessões ocorreram de uma a duas vezes por semana em cada escola, por 3 meses, de março a

²⁸Parecer CEP: 685/2008.

junho, por um período de duas horas em cada classe, nos diversos espaços e atividades que compõem a rotina escolar. O período de observação foi alternado, a fim de presenciar as crianças em situações diferentes. Ao final de cada sessão, as observações foram registradas numa planilha Excel para a análise dos motivos, estratégias e resultados de cada conflito.

Transcorridas as 44 sessões, estas foram finalizadas, considerando-se o critério de saturação, ou seja, as características gerais das novas descobertas apenas reproduziam de maneira consistente as anteriores (ANGROSINO, 2009). Discorrendo sobre o momento de encerrar a coleta de dados nas sessões de observação, Gaskell (2007, p. 71) considerou:

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

Em seguida, procedemos ao levantamento dos motivos mais frequentes geradores de conflitos entre os alunos da amostra. Após a tabulação desses dados, foram identificadas as principais causas dos conflitos entre essas crianças. Os motivos mais frequentes serviram de inspiração para elaborar as situações de conflitos por meio de 7 histórias que apresentamos às crianças em entrevistas individuais. Para torná-las mais atraentes, selecionamos algumas figuras para ilustrar o que era narrado durante a entrevista. Essas figuras representavam os personagens das histórias e os objetos relacionados aos conflitos. As histórias possuíam uma versão masculina, cujos personagens eram meninos e uma versão feminina, cujos personagens eram meninas. Visando avaliar e adequar as histórias a partir da análise da compreensão das crianças, realizamos um estudo piloto com 10 alunos de outras classes (não integrantes da amostra), mas que possuíam a mesma faixa etária. Essas histórias foram apresentadas individualmente, em particular, em uma das salas das escolas, e as entrevistas conduzidas de acordo com o método clínico piagetiano, sendo solicitado que solucionassem e explicassem o porquê da sua resolução.

Antes de se começar a contá-las, conversávamos com a criança sobre assuntos diversos e sobre o que seria feito, a fim de deixá-la à vontade e segura. Em seguida, líamos a história, apresentando as figuras. Após contá-la, perguntávamos se a criança a havia compreendido e, em

caso afirmativo, solicitávamos ao sujeito que a recontasse. Do contrário, a história era apresentada novamente a ela. Certificando que a compreensão estava garantida, perguntávamos ao participante o que o personagem deveria fazer e o porquê. Cada entrevista durou, em média, 25 minutos. Quando o sujeito manifestava algum sinal de cansaço ou desinteresse, a entrevista era interrompida e retomada em outra oportunidade. A partir da análise da compreensão das crianças, foram escolhidas 5 histórias consideradas as mais adequadas para os participantes e adaptadas, visando maior alcance dos objetivos (Anexo G).

Selecionamos 41% das crianças segundo o critério da amostragem de comportamento. Assim, escolhemos, de cada classe, 39 sujeitos ao todo, mas, apesar de todos os cuidados durante a entrevista, somente 28 foram validadas. As 11 entrevistas excluídas continham respostas fabuladas, de “não importismo” e as socialmente desejáveis.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Em seguida analisamos como as crianças julgavam resolver os problemas apresentados e, posteriormente, comparamos esses julgamentos com as ações observadas, investigando qual a relação entre o juízo e as estratégias empregadas na resolução dos conflitos.

5.6 Análise de Dados

Os conflitos observados em cada classe foram registrados em quatro planilhas Excel, uma para cada classe, a fim de se analisar e categorizar os motivos geradores, as estratégias de resolução dos conflitos empregadas pelos sujeitos e o seu resultado. Após a análise e categorização dos motivos, estratégias e resultados, estes dados foram quantificados.

O período de observação contou com um juiz independente, especialista na área, que participou de 10% das sessões. Ele registrou os conflitos observados e os categorizou. Houve 100% de concordância entre as análises do juiz e da pesquisadora.

A análise dos motivos dos conflitos foi elaborada a partir de algumas categorias encontradas na literatura, tais como disputa por objeto e agressão. Entretanto, foi necessário criar

outras para abarcar os comportamentos observados e que não identificamos nas pesquisas estudadas na revisão da literatura.

A partir dos protocolos de registros dos conflitos que ocorreram nas sessões de observação, cada um foi analisado buscando conhecer as suas causas, ou seja, quais as ações e motivos que levaram à desavença. Após essa identificação, quantificamos as vezes em que cada motivo esteve presente no conjunto das situações conflituosas ocorridas nas 4 classes. Em seguida, identificamos as causas que mais apareciam nas crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos, comparando-as. Esses mesmos procedimentos foram realizados com as estratégias e com os resultados dessas. Quanto às estratégias, após sua definição (foram encontradas frequentemente estratégias diversas em um mesmo conflito), analisamos e agrupamos em diversas classes. Tais classes foram cuidadosamente revistas sendo novamente agrupadas em classes cada vez maiores, resultando em 3.

Para analisar os resultados das entrevistas clínicas piagetianas, utilizamos da técnica de análise de conteúdo, a qual tem por objetivo extrair o significado atribuído pelos sujeitos às situações com base em suas comunicações. Segundo Bardin (1979, apud RICHARDSON, 2009, p. 223):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Considerando que a análise de conteúdo é uma técnica bastante utilizada nas ciências humanas e sociais de caráter qualitativo, principalmente para dados coletados por meio de questionários e entrevistas, acreditamos que com a utilização dela podemos compreender melhor o que as crianças pensam sobre as estratégias que devem ser utilizadas nas situações de conflitos.

Para a realização desta técnica, o pesquisador deve seguir 3 fases: a primeira é a pré-análise dos dados, que consiste numa leitura prévia de todo o material a fim de se proceder a uma organização e sistematização das ideias; a segunda é a fase da análise do material, que

compreende as atividades de categorizar, codificar e quantificar as informações relevantes. Nessa fase de análise, duas técnicas podem ser empregadas: a análise do léxico e a análise de categorias. A análise de categorias foi a técnica empregada na presente pesquisa, uma vez que nosso interesse foi identificar as estratégias de resolução de conflitos que surgiam nas entrevistas. Todos os elementos do discurso da criança, que se relacionavam com o método sugerido por elas para resolver o conflito presente nas histórias, foram analisados e categorizados. Este último consiste na classificação das respostas segundo alguns critérios que podem ser semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos. Os critérios semânticos referem-se aos temas e sentidos expressos pelo sujeito, de forma que eles correspondem melhor aos objetivos desta pesquisa.

A análise de conteúdo pode ser realizada por meio de categorias pré-definidas ou construídas a partir da leitura dos documentos. Nesta pesquisa, a categorização foi livre, ou seja, as categorias foram sendo construídas na medida em que os resultados foram sendo encontrados, para depois, serem quantificados. De acordo com Richardson (2009), geralmente essa técnica tem por fim aplicar um tratamento quantitativo às categorias encontradas, a fim de se estabelecer a importância das mesmas.

Na presente pesquisa, após a análise de conteúdo das entrevistas de cada criança, comparamos as categorias encontradas nas situações observadas com aquelas analisadas nas entrevistas. Dois juízes independentes, especialistas na área, analisaram de 10% a 20% dos conflitos descritos no protocolo de observação e as entrevistas clínicas piagetianas, a fim de se conferir a fidedignidade da análise. Após discussão das divergências, houve 100% de concordância entre os juízes e a pesquisadora.

Realizamos também um estudo estatístico utilizando a análise exploratória de dados por meio de frequências e porcentagens e construímos gráficos de barras para melhor visualização dos resultados. As comparações para os motivos, estratégias, resultados e juízo foram feitas utilizando o teste de K proporções (Qui-Quadrado) quando se considerou o total da amostra. Foi empregado o teste de duas proporções para comparar as crianças de 3 a 4 anos e 5 a 6 anos, bem como para comparar as estratégias verbalizadas nas entrevistas (juízo) com as efetivamente empregadas nos conflitos vividos pelos participantes (ação). O nível de confiança utilizado nas análises comparativas foi de 95% e o Software Estatístico utilizado foi o XLSTAT 2010.

Os resultados foram discutidos com base nos estudos de Piaget (1932/1994; 1974/1978; 1974/1977), sobre o desenvolvimento moral na criança, e nos de Selman (1980) e Selman e Schultz (1990) a respeito das estratégias de resolução de conflitos.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados dar-se-á em 3 partes. Na primeira demonstraremos os resultados decorrentes das sessões de observação dos conflitos. A análise dessas observações recairá sobre três dimensões dos conflitos: os motivos que o desencadearam, as estratégias de resolução de conflitos empregadas pelos envolvidos e os resultados destas. Faremos também a comparação dos dados encontrados nas duas faixas etárias, 3 e 4 e 5 e 6 anos. A segunda parte será dedicada à análise dos dados das entrevistas clínicas realizadas com as crianças sobre as estratégias de negociação interpessoal verbalizadas nas entrevistas. E, na terceira, realizaremos a comparação entre os juízos emitidos e as ações constatadas por meio das observações. Inicialmente, apresentaremos os resultados das 4 classes como um todo, seguidos de cada faixa etária (2 classes) e, depois, estabeleceremos as comparações e as análises

1ª Parte: A observação dos conflitos

Visando investigar quais foram os motivos desencadeadores dos conflitos interpessoais vividos pelos participantes, as estratégias que eles empregaram para resolvê-los e os resultados destas, fizemos 44 sessões de observação dos conflitos entre as crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos, sendo 11 sessões em cada classe.

Observamos 255 (100%) episódios de conflitos, sendo que encontramos na escola A um número menor de conflitos (107) em comparação com a escola B (148). Com relação aos grupos etários, contabilizamos quase a mesma quantidade de situações de conflitos em ambos os grupos, 128 ocorrências no grupo de 3 a 4 anos e 127 no de 5 a 6 anos. A média de conflitos entre as crianças, por hora, foi de 3 a 4, resultado semelhante ao encontrado por Dawe (1934), que ao observar interações entre crianças de 2 a 5 anos, em escolas, encontrou um mínimo de 2 e um máximo de 13 ocorrências de conflitos em uma hora.

Os motivos dos conflitos interpessoais

Conforme já apresentamos na introdução, adotamos, neste trabalho, a concepção piagetiana de conflitos interpessoais, compreendida como interações em desequilíbrio, percebidas por meio dos comportamentos de oposição (SELMAN E SCHULTZ, 1990). Quando a oposição não é evidente, procura-se analisar as expressões faciais e outros sinais corporais que possam indicar a ocorrência do conflito. No que se refere aos motivos dos conflitos, isto é, os comportamentos que geram os desequilíbrios interpessoais, elaboramos neste trabalho 9 categorias, sendo que agressão e disputa foram retiradas da literatura pesquisada. Criamos outras para abarcar os demais episódios observados que não se encaixavam nas categorias presentes nas pesquisas estudadas.

A partir dos protocolos de registros dos conflitos que ocorreram nas sessões de observação, cada um foi analisado buscando conhecer as suas causas, ou seja, quais as ações e motivos que levaram à desavença. Após essa identificação, quantificamos as vezes em que cada motivo esteve presente no conjunto das situações conflituosas ocorridas nas 4 classes. Essas categorias serão apresentadas resumidamente no quadro a seguir:

Categorias	Descrição
Ação provocativa	Comportamentos propositais de mexer, sem a permissão; ou de estragar a brincadeira ou atividade do outro, ou ainda manifestações verbais cujo intuito é irritar. Ex.: comparar objetos e ações com desvantagem para o do outro; derrubar propositadamente a construção do outro.
Ação provocativa não intencional	Ações que começam sem a intenção de irritar, mas persistem a partir da reação do outro. Ex.: bater com o lápis na mesa, brincando, e quando o outro reclama do barulho, esta batida persiste com o intuito de irritá-lo.
Agressão física	Comportamentos impulsivos que envolvem algum tipo de ação física ou ameaça de agressão. Ex.: bater, chutar, empurrar, arranhar, beliscar.
Agressão verbal	Manifestação verbal diante de alguma insatisfação, frustração ou raiva que insulta ou magoa o outro. Ex.: chamar o outro de “feio”, “chato”.
Disputa	Disputa por objetos, espaços, atenção do adulto, papéis no jogo simbólico ou posições em jogos e brincadeiras. Ex.: puxar para si, simultaneamente, brinquedos que interessam a duas crianças; empurrar o outro para conseguir o mesmo lugar no banco.
Exclusão	Excluir ou ignorar a participação do outro das relações ou das atividades. Ex.: não permitir que um colega participe de uma brincadeira ou dizer que não irá brincar com ele se não atendê-lo; impedir o outro de ficar próximo; excluir o outro da amizade ou ameaçá-lo de fazê-lo (“ficar de mal”, dizer que não será mais amigo); negar o pedido de amizade.
Responsabilidade objetiva	Ações sem intenção de provocar ou machucar, mas que geram conflitos, uma vez que a outra parte não percebe/considera a real intenção do iniciador. Ex.: desajeitamentos que atingem o outro e são vistos como propositais; um gesto mais brusco que causa dor no colega numa brincadeira de "lutinha" entre as crianças.

Súplica ignorada	Comportamentos de ignorar o pedido insistente de uma das partes. Ex.: negar ou demonstrar indiferença diante de pedidos repetidos do colega para que a criança se sente ao seu lado ou para irem juntas ao banheiro.
Violação de regra	Desobediência a uma norma imposta, regra acordada ou a uma demanda do adulto (ordem, orientação, recomendação, ou pedido). Ex.: outra criança realiza uma função que deveria ser do ajudante do dia, como abrir e fechar a porta quando a fila de alunos entra e sai da classe, que se sente contrariado com isso.

Quadro 3 – Categorias dos motivos de conflitos

Os exemplos dados no quadro acima, para cada categoria, e aqueles que serão apresentados mais adiante, foram extraídos dos conflitos observados.

Destacamos que, dos 255 conflitos observados, não foi possível identificar os motivos de 5% destes, por duas razões: ou porque os conflitos ocorreram muito rapidamente ou porque, devido ao ruído do ambiente e do tom de voz dos envolvidos, não foi possível ouvir o que uma criança estava dizendo à outra. Essa curta duração dos conflitos nessa faixa etária também foi constatada por Dawe (1934). Essa pesquisadora verificou que eles transcorriam num tempo médio de 23 segundos, sendo que nas crianças mais velhas eles são mais longos. Isso decorre da concepção de conflito como interação física e momentânea, ou seja, das reações impulsivas características da infância, do emprego das estratégias de não interação ou de submissão da outra parte como forma de restaurar rapidamente o equilíbrio rompido e ainda, do simples abandono do conflito.

As categorias apresentadas no quadro 3 expressam todos os motivos pelos quais as crianças de 3 a 6 anos, participantes deste estudo, se engajaram em desavenças. Para melhor compreendê-las, exemplificaremos cada uma delas, apresentando algumas das situações de desequilíbrio interpessoal observadas pela ordem de frequência, como expõem as figuras seguintes:

Motivos	3 a 4 anos		5 a 6 anos		Total	
	n	%	n	%	n	%
disputa	60	46,9	47	37,0	107	42,0
ação provocativa	21	16,4	25	19,7	46	18,0
exclusão	11	8,6	22	17,3	33	12,9
responsabilidade objetiva	14	10,9	14	11,0	28	11,0
não identificado	4	3,1	9	7,1	13	5,1
agressão física	7	5,5	5	3,9	12	4,7
ação provocativa não intencional	6	4,7	2	1,6	8	3,1
violação de regra	2	1,6	2	1,6	4	1,6
agressão verbal	2	1,6	1	0,8	3	1,2
súplica ignorada	1	0,8	0	0,0	1	0,4
Total	128	100,0	127	100,0	255	100,0

Tabela 1 – Frequências e porcentagens para os motivos de conflitos interpessoais por faixa de idade e para o grupo total

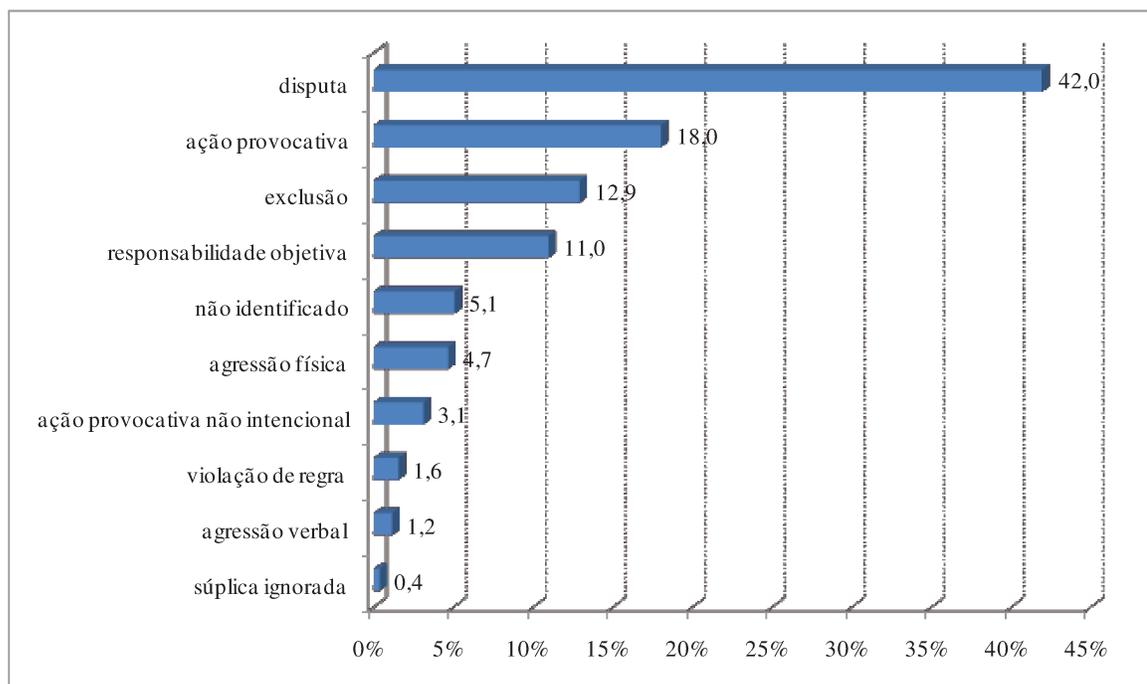


Figura 1 – Porcentagens para os motivos dos conflitos interpessoais

A análise estatística (teste de k proporções; p-valor<0,001) demonstrou que a proporção do total de conflitos diferiu significativamente entre os motivos. A categoria de maior ocorrência (42%), sendo significativamente superior a todos os demais motivos, foi a “disputa” assim denominada porque as crianças altercam para obter quaisquer objetos ou espaço de interesses das duas partes, por exemplo, lugar na fila ou a posse de algum objeto ou brinquedo. O conflito que se segue ocorreu com crianças de 5 a 6 anos.

MIG (5) e CAU (5) brincam com jogos de encaixe, em suas carteiras, na sala de aula. Eles disputam guardar as pecinhas do jogo, puxando-as para si. CAU puxa-as com força e MIG aproxima-as do peito e diz: “Pára! Eu não sou mais seu amigo!” CAU toma algumas, sem nada dizer. MIG põe as outras peças no pote onde os jogos são guardados. Eles se separam. A professora vê, mas não intervém.

O que gera o desequilíbrio interpessoal no conflito acima é que ambas as crianças se interessam pelo mesmo objeto e não conseguem compartilhá-lo. Elas se veem como adversárias, de forma que necessitam empregar a força física para conseguir o objeto do outro. Além disso, ainda não conservam a propriedade, ou seja, a posse do objeto é de quem o encontra primeiro (FRIEDMAN e NEARY, 2007). Essa categoria, assim como a próxima, a “ação provocativa”, por serem as que estão mais presentes, serão aprofundadas ainda nesse item.

A “ação provocativa”, que foi a segunda categoria (18%) mais observada, define-se como todo comportamento proposital de mexer, sem a permissão, ou de interromper a brincadeira ou atividade de uma criança com o intuito de gerar irritação, isto ocorre, por exemplo, quando uma criança mexe e desmonta o castelo de blocos construído por outra. A proporção para a “ação provocativa” foi significativamente superior comparada a 6 categorias: “agressão física”, “ação provocativa não intencional”, “violação de regra”, “agressão verbal”, “súplica ignorada” e “motivos não identificados”. A situação a seguir, ocorrida nas salas de 3 anos, ilustra essa categoria:

As crianças, ISA (3) e ED (3) estão na sala de aula realizando uma atividade de desenho. ISA dirige-se a ED e diz:

— O seu tá feio! (várias vezes).

A princípio ED não responde, mas depois, começa a se incomodar e diz que o dele está bonito. ISA repete a provocação. ED responde dizendo que o

dela está feio e ambos continuam desenhando como se nada tivesse acontecido.

Nesse conflito percebe-se que a intenção de ISA é irritar ED e ela o faz menosprezando o trabalho dele. Isso o perturba e ele se opõe, reagindo às provocações dela. Instala-se o conflito.

Evidenciamos certo prazer ou satisfação identificados na expressão do provocador diante do “impacto” que seus atos causam no provocado. De acordo com Deborah Tannen (2010) as crianças, em seus diálogos, demonstram um padrão de comunicação que reflete a necessidade de se sentir, ao mesmo tempo, numa posição hierárquica superior em relação ao par e de permanecer em conexão com o outro. De modo geral, o discurso do sexo masculino tende a se focalizar na hierarquia, enquanto que as meninas tendem a buscar a proximidade entre as pessoas. Contudo, a combinação entre esses dois fatores é o que predomina nas conversas.

A “exclusão” (12,9%) é caracterizada pelos comportamentos de ignorar ou excluir a participação de uma criança tanto na relação de amizade quanto nas atividades. Um exemplo é quando uma criança pergunta a colega se ela é sua amiga e a outra responde negativamente. Outra situação é a recusa a um pedido para brincar junto em um brinquedo no parque. O tema da amizade mobiliza bastante os afetos das crianças, desde os 3 anos de idade, e é um motivo gerador de desequilíbrio na relação quando o pedido é negado. Em diferentes contextos, seja na sala de aula realizando as atividades propostas pela professora, seja brincando no tanque de areia ou no parque, as crianças perguntam umas às outras: “*Você é meu amigo ou minha amiga?*”. Segundo Selman (1980), a concepção de amizade evolui no ser humano e, nessa faixa etária, o amigo é aquele que brinca junto, portanto é um conceito bastante passageiro e físico para as crianças, ou seja, a relação de amizade não se conserva, daí a necessidade da frequência da pergunta. Outro exemplo dessa categoria é quando uma criança não faz o que a outra quer numa brincadeira, esta utiliza a ameaça de “não ser mais amigo” ou de “não mais brincar” como uma forma de levá-la a acatar seus desejos. O conflito seguinte ilustra a ideia e é uma situação que ocorre com frequência entre as crianças pequenas:

As crianças estão na sala de aula, em grupos de 4 alunos, fazendo um desenho em seus cadernos, quando LEO (5) pergunta para JAR (5):

— Você é meu amigo?

Discutem sobre quem é amigo de quem. LEO diz a RAF que JAR é amigo só dele. JAR fica quieto. RAF mostra a língua a LEO, que chama a professora.

Ela não ouve. As crianças continuam o desenho por mais alguns minutos e falam sobre outras coisas.

O comportamento de *LEO*, de excluir a possibilidade de *JAR* ser amigo de *RAF* também, causa um desequilíbrio na relação, marcada pela oposição evidente entre ambos. Mais do que a confirmação da relação de amizade, esse tipo de questão (Você é meu amigo? Você está feliz? Você está bravo?) é uma forma de a criança saber se está tudo bem, de ter certeza que não há conflito ou este não permanece.

Já a próxima desavença, apesar de não envolver o tema da amizade, também exemplifica o motivo da exclusão:

RAF (5) quer brincar com AND (5) e AG (5). Porém, AG não quer que ela participe da brincadeira e diz:

—Eu já estou brincando com AN. Vai ver se a SUE (5) deixa você brincar com a gente.

RAF vai e retorna com a permissão da SUE. Mesmo assim, AG não permite e repete que ela já está brincando com AN. RAF, demonstrando chateação, vai brincar em outro lugar.

O desequilíbrio interpessoal nesse episódio é marcado pela exclusão de *RAF* da brincadeira por *AG*. Apesar de ela não se opor de forma visível, suas expressões faciais demonstraram a perturbação que isso gerou. Todavia, a forma de raciocinar da criança parece indicar a inexistência de reflexão sobre os efeitos psicológicos (sentimentos, motivos) pelos seus atos ou pelo emprego de determinada estratégia.

A proporção para a “exclusão” foi significativamente superior comparada às seguintes categorias: “ação provocativa não intencional”, “violação de regra”, “agressão verbal” e “súplica ignorada”.

A “responsabilidade objetiva” foi o quarto motivo (11%) mais recorrente, cuja proporção foi significativamente superior comparada às categorias “violação de regra”, “agressão verbal” e “súplica ignorada”. Esta categoria consiste em ações sem intenção de provocar o outro, mas que geram conflitos, uma vez que a outra parte não considera a real intenção do iniciador. Um exemplo muito frequente ocorre quando as crianças se engajam em brincadeiras de lutinha e se divertem até que, diante de um gesto mais brusco, uma das partes sente dor ou incômodo. As crianças não têm a intenção de causar dano umas as outras, mas pelas próprias características da

brincadeira isto às vezes ocorre, fato que gera conflitos. Mesmo que o causador do dano diga que “foi sem querer” a outra parte fica brava e, geralmente, afirma “que foi de propósito!”. Compreendem, também, outros comportamentos não intencionais que produzem algum dano ao outro, como desajeitamentos naturais desse período de desenvolvimento, como tropeções, trombadas, derrubar objetos, entre outros, como ilustra o conflito que se segue:

YAN (5) estava pintando enquanto NAT (5) corria pela sala. De repente, Nat esbarra em YAN, fazendo com que este borre a pintura. YAN aperta NAT e diz
— Você me deixou errar!
NAT nada faz.

Observa-se que YAN não levou em consideração que NAT não teve a intenção de danificar sua produção artística. Esse tipo de comportamento é próprio do pensamento egocêntrico, bem como da responsabilidade objetiva, característica pela qual a criança considera em seus julgamentos os efeitos concretos dos atos, portanto perceptíveis, e não as intenções de quem age. Além disso, reflete a concepção de conflito dessa faixa etária, visto como uma manifestação física. As crianças ainda não são capazes de considerar os efeitos subjetivos de um conflito como mágoa ou tristeza.

Esse outro exemplo a seguir, do mesmo tipo de conflito relatado, é gerado a partir de uma brincadeira turbulenta:

Duas crianças se engajam em uma brincadeira de lutinha, na roda inicial de conversa. De repente, elas começam a se bater mais forte e a se queixarem. A brincadeira se transforma em briga. Os alunos cessam as agressões quando a professora lhes chama a atenção:
— Pára com isso!

Verificamos que a intenção inicial dos sujeitos acima não é a agressão mútua. Eles apenas desejavam brincar, mas uma ação mal controlada de um deles ou de ambos provavelmente causou dor. A partir daí, o que era brincadeira torna-se conflito e as agressões passam a ser uma estratégia para resolver o desequilíbrio gerado.

A concepção objetiva da responsabilidade é uma das características do realismo moral, próprio das crianças pré-operatórias, em que ela julga os atos não em função da intencionalidade, mas em função de suas consequências. As duas outras características do realismo moral são a

noção ainda rudimentar de regras, percebidas como algo sagrado e imutável, cuja validade é absoluta e o dever é compreendido de modo essencialmente heterônomo, ou seja, é considerado como bom, obedecer à autoridade e as regras. A justiça confunde-se com a autoridade.

De pouca ocorrência (4,7%) foi a categoria da “agressão física”, a qual envolve comportamentos impulsivos e físicos em direção ao outro, tais como: bater, empurrar, dar socos etc. Dependendo da situação, a agressão física pode se configurar numa estratégia de resolução da desavença. Configura-se como causa e não estratégia, quando são ações promotoras de desequilíbrio numa interação que até então estava equilibrada. O conflito é gerado quando ocorre o ato agressivo ou a ameaça de fazê-lo. Às vezes é uma ação gratuita, ou seja, sem causa aparente, como quando uma criança morde a outra por excitação. Outras vezes por provocação, divertindo-se com a reação do outro, em irritá-lo ou sobrepujá-lo. Também pode ser motivada por alguma insatisfação ou frustração, como por exemplo, quando a criança vê seu “amigo especial” brincando com outro colega, sente ciúmes e o belisca. Outro exemplo é ameaçar bater no vencedor quando a criança perde no jogo. Os excertos a seguir, extraídos dos protocolos de observação, auxiliarão na diferenciação de quando a agressão é um motivo de conflito e quando se caracteriza como uma estratégia:

NIC (3) faz a atividade solicitada pela professora. As outras crianças se divertem em beliscá-la. NIC exprime um grito agudo a cada beliscãozinho. Eles sentam, mas logo depois retornam e prosseguem mais um pouco com os beliscões. Logo depois, a professora chama a atenção da classe e eles sentam em seus lugares.

Nesse exemplo, fica claro que a agressão é a causa do desequilíbrio interpessoal. Como estratégia para tentar conter a ação dos colegas, NIC grita, reagindo impulsivamente. Entretanto, seus colegas a ignoram porque se divertem com seus gritinhos agudos, com sua irritação. O ato de ignorar também é considerado uma estratégia que o sujeito utiliza para restabelecer o equilíbrio na relação. Apesar de demonstrar dor ou incômodo, NIC nada faz para tentar fazer com que suas colegas parassem com os beliscões. Já, no exemplo abaixo, a agressão é empregada por CLAU como estratégia para lidar com um conflito gerado por uma “ação provocativa”.

As crianças brincam na sala de aula com jogos diversos. ED (3), ao passar por NIC (3) e CLAU (3) que brincam juntos, chuta os pinos do boliche que eles

*emparelharam. CLAU dá um tapa em ED. CLAU se esquiva e se afasta.
NIC nada faz.*

A “ação provocativa não intencional” caracteriza-se pela apresentação de comportamentos sem intenção, que incomodam o outro, mas que persistem a partir desta reação opositiva, como quando uma criança bate com o lápis na mesa pelo simples prazer da ação, mas o barulho provocado incomoda outra criança que reclama. O agente, por sua vez, continua o movimento, agora propositalmente, a fim de provocar a parte que se sentiu incomodada. Em uma das classes de 5 anos pudemos presenciar a cena seguinte:

*HÉL (5) fica imitando o som do motor de carro e bate o lápis na mesa. JEN
(5) diz:
— Pára, está doendo meu ouvido!
HÉL olha para ela, sorri e continua a bater o lápis na mesa e ela não faz
mais nada, apesar de demonstrar insatisfação.*

Inicialmente, HÉL inicia uma solitária brincadeira simbólica que, a partir da reação opositiva da colega, se transforma num comportamento intencional cujo objetivo passa a ser o de irritá-la. Evidenciamos novamente a satisfação do provocador diante do “impacto” que seus atos estão provocando no colega.

Em síntese, encontramos que os principais motivos geradores dos conflitos entre as crianças são: a “disputa” (42%), a “ação provocativa intencional” (17, 3%) e “a exclusão” (12,9%). O predomínio da categoria “disputa” indica que os interesses das crianças dessa faixa etária estão voltados mais para o controle do espaço físico do que do espaço social (DAWE, 1934) e que o conflito é concebido como a interação física entre duas pessoas e não como resultado da discordância entre as partes. As crianças não consideram os aspectos subjetivos envolvidos no conflito e nem concebem que duas pessoas que não estão fisicamente interagindo podem vivenciar conflitos. No entanto, ao observarmos os motivos dos conflitos, considerando cada faixa etária separadamente, encontramos resultados um pouco diferentes. A apresentação destes se iniciará pela faixa etária dos 3 aos 4 anos, logo depois a de 5 e 6 anos, seguida da comparação entre ambas. Essa sequência de apresentação dos resultados será mantida nas demais dimensões dos conflitos que serão abordadas: estratégias e resultados.

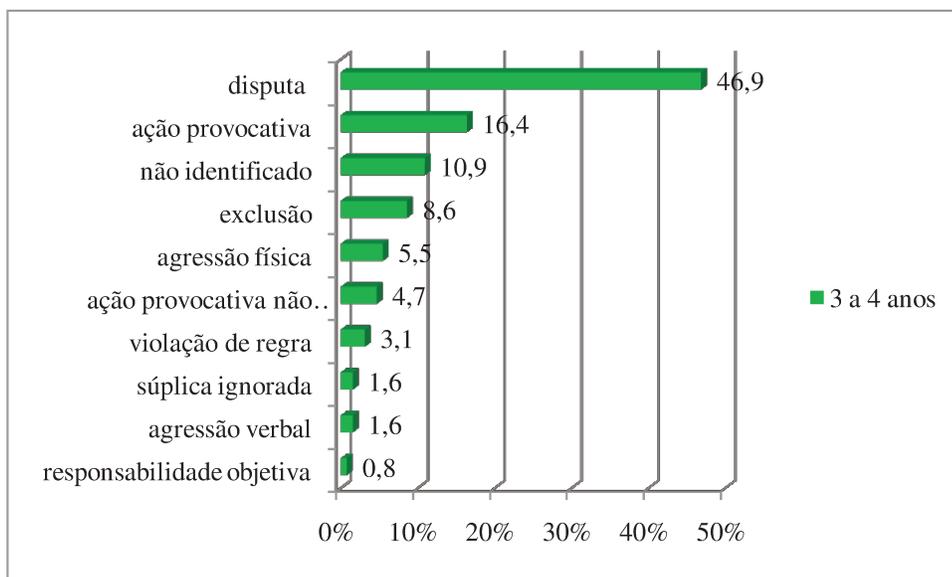


Figura 2 – Porcentagens para os motivos dos conflitos interpessoais – 3 a 4 anos.

Nas turmas de 3 a 4 anos, os motivos mais recorrentes dos 127 conflitos (100%) são: a “disputa” (46,8%), bem depois segue a “ação provocativa” (16,4%), “responsabilidade objetiva” (10,9%) e “exclusão” (8,6%).

Com relação às crianças mais velhas, 5 a 6 anos, os resultados apresentam-se da seguinte maneira:

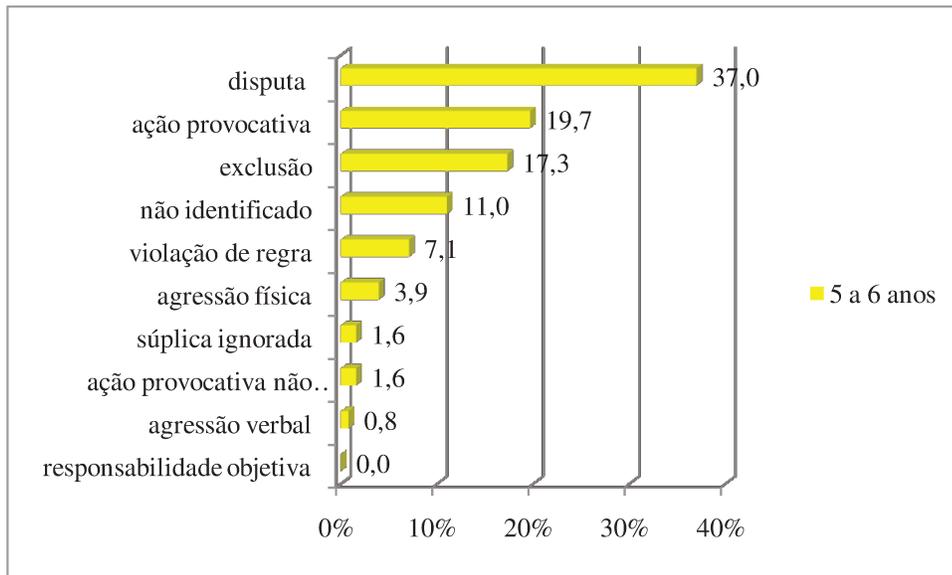


Figura 3 – Porcentagens para os motivos dos conflitos interpessoais – 5 a 6 anos.

Nessa faixa etária, dos 125 motivos de conflitos observados (100%), a categoria que apareceu mais frequentemente foi a da “disputa” (37%), seguida pela “ação provocativa” (19,7%), “exclusão” (17,3%) e “responsabilidade objetiva” (11%). Ao compararmos as causas dos conflitos entre as crianças das duas faixas etárias, o seguinte cenário é apresentado:

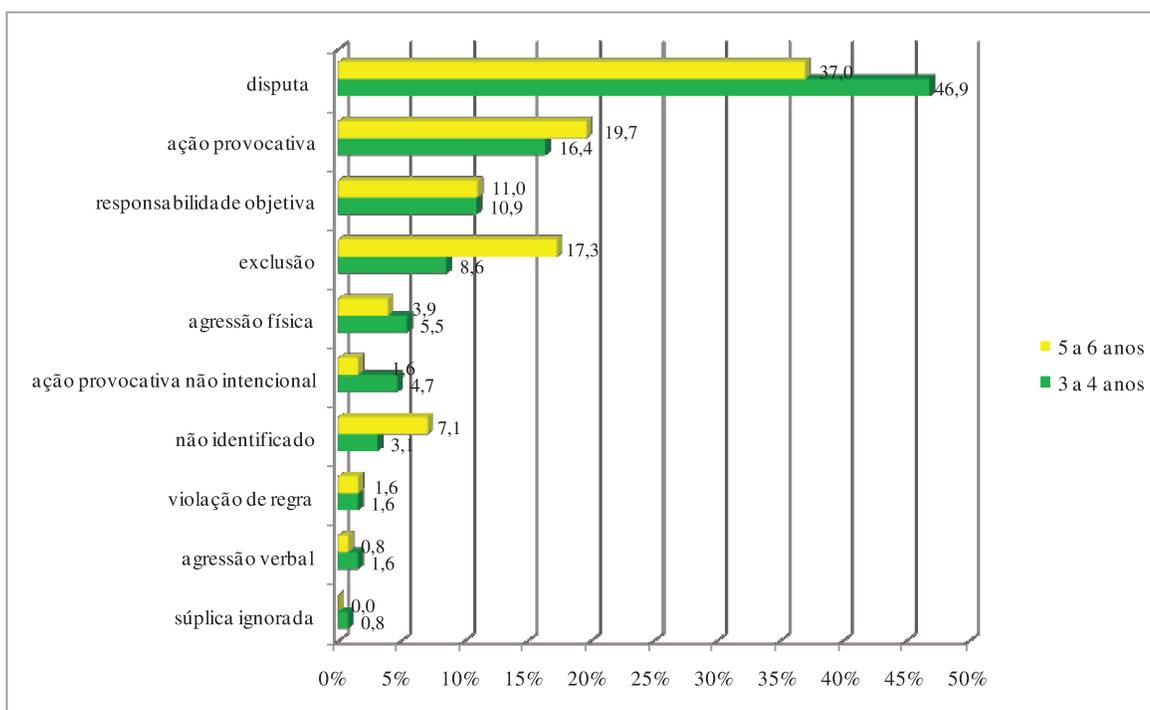


Figura 4 – Porcentagens para os motivos dos conflitos interpessoais por faixa etária

Constatamos que, com o aumento da idade, a categoria “disputa” ainda é mais presente, porém começa a declinar, ainda que não significativamente, aumentando os conflitos decorrentes da “ação provocativa” e da “exclusão”. A análise estatística concluiu que a proporção para o motivo “exclusão” foi significativamente superior para as crianças de 5 a 6 anos comparadas às crianças de 3 a 4 anos (teste de duas proporções; p-valor = 0,038). Contudo, não foram encontradas diferenças significativas entre as faixas etárias para os demais motivos dos conflitos (teste de duas proporções; p-valores >0,05). Passemos à descrição e análise das três categorias que mais apareceram como causa dos conflitos entre as crianças mais novas e mais velhas.

Como anteriormente dito, apesar de haver variações, em ambos os grupos a categoria com maior número de ocorrências é a “disputa”. Esses resultados corroboram os da literatura, tais como o de Dawe (1934), (Hartup apud SHANTZ, 1992), Fríoli (1997), Friedman e Neary (2007) de que o motivo mais frequente dos conflitos é a “disputa por objeto”. Segundo esses últimos autores, as crianças de 2 a 4 anos não “conservam a propriedade”, acreditando que o direito de ficar com o objeto é daquele que primeiro o encontrou. Essa concepção das crianças gera

inúmeros conflitos entre o legítimo proprietário do objeto e a criança que o “pegou primeiro”. Ocorre também quando se trata de um objeto coletivo como um brinquedo da classe, gerando disputas frequentes e demonstrando a grande dificuldade de a criança identificar e coordenar interesses diferentes. É comum observarmos as crianças de 2 e 3 anos, em geral, esconderem seus objetos (e não raro se esquecerem de onde os guardaram), segurá-los em suas mãos por longos períodos e quando necessário afastarem-se do objeto ou lugar “conquistado”, dizerem ao adulto ou a um colega: “você cuida? Não deixa ninguém pegar, tá?”.

Segundo estudos de Dawe (1934), quanto mais velha a criança, mais os conflitos se dirigem ao controle do ambiente social (quando uma criança exclui a outra de uma brincadeira) e quanto menor elas são, mais a disputa recai pelo controle do ambiente físico (brinquedos, espaço, por exemplo). Os resultados do presente estudo vão ao encontro das conclusões dessa autora, pois constatamos um aumento do controle do ambiente social, mas a disputa pelo ambiente físico diminuiu nos participantes desta pesquisa, ainda que não seja estatisticamente significativo. Dawe encontrou categorias de motivos dos conflitos muito semelhantes ao nosso estudo: posse de objetos, violência física, interferência na atividade e ajustamento social. Segundo a autora, os conflitos envolvendo ajustamento social aumentam com a idade. Seriam exemplos deste último tipo os seguintes comportamentos: “Eu não quero que você brinque na minha casa” ou “Só as meninas podem escorregar aqui”²⁹. No trabalho atual, estes conflitos foram classificados como exclusão e também houve um aumento deste tipo de motivo com a idade.

Há similaridade também entre os resultados encontrados e os de Souza (1999), no que se refere à recorrência da categoria “ação provocativa” como uma das principais causas dos conflitos. Em seu trabalho, essa pesquisadora constatou que a provocação era o segundo motivo mais frequente de conflitos entre as crianças, seguido da interrupção da brincadeira. Nesse sentido, nosso estudo corrobora os de Souza (1999), pois a “ação provocativa” foi a segunda categoria mais frequente em nosso estudo, também. Cabe ressaltar que a interrupção da brincadeira foi incluída na categoria “ação provocativa” na nossa pesquisa. Nesse início de socialização, a provocação parece indicar uma tentativa das crianças no estabelecimento de um contato com o outro, ou ainda, a necessidade de ser visto e de diferenciar-se. Ressaltamos que o egocentrismo característico da infância significa a indiferenciação subjetiva, e por isto, as

²⁹ Ibidem, p. 143

crianças têm grandes dificuldades para considerar as ideias, desejos e sentimentos do outro. Uma explicação para essa característica é o fato de a criança, por estar centrada na própria perspectiva, busca alcançar seu objetivo de contato com o outro, via provocação. Estar com o outro já é algo que começa a ser valorizado pela criança, mas ela ainda carece de meios mais desenvolvidos para atingir a este fim. Além disso, como constata Tannen (2010), tanto no discurso adulto quanto no infantil, os indivíduos tendem a demonstrar que sua posição hierárquica é superior e de se manter em conexão com o outro.

A negação da confirmação da amizade (“você é meu amigo?”), causa incluída na terceira categoria que mais aparece entre as crianças mais velhas (e a quarta nos mais novos), também ocorre como uma forma de provocação. Porém, além disso, nos conflitos causados pela “exclusão” observa-se a tentativa de controle sobre o outro, de levá-lo a fazer o que deseja. Conforme a criança vai crescendo, compreende cada vez mais que as pessoas têm desejos diferentes, e, na medida em que os desejos são vistos como diferenciados, é preciso conseguir o “controle do outro”. Selman (1980) considera que, para as crianças nessa faixa etária, o conflito não parece ser uma discordância de perspectivas, mas sim uma situação em que uma das partes não consegue fazer o que deseja (ou agir de certa maneira), devido a alguma ação do outro sujeito. Para elas, os atos justos são aqueles que convergem com os sentimentos da criança, de modo que se alguém não faz o que ela quer, essa pessoa está sendo injusta. Daí o emprego de estratégias que visam a essa finalidade, utilizando os recursos de que dispõe, como abordaremos no próximo item.

Nos atos de “exclusão” evidenciamos, também, o egocentrismo dos pequenos, a dificuldade de lidar com perspectivas diferentes, além da incapacidade de considerar os sentimentos do outro, de inferir os efeitos subjetivos das ações. Consideramos, ainda, a presença do sentimento interindividual de antipatia, que surge no período pré-operatório. A antipatia corresponde a uma não coincidência de valores o que gera trocas não prazerosas. O reconhecimento e a aceitação desses sentimentos pelo professor produzem consequências para a intervenção pedagógica. Observamos, com frequência, os docentes impelindo os alunos a brincarem juntos e a serem amigos, ignorando o que os alunos sentem. É muito comum, também, a imposição da amizade por meio de regras do tipo “todos somos amigos”, como se a antipatia se transformasse em simpatia por decreto.

Sabemos da importância da interação social para o desenvolvimento da simpatia, assim como de algumas posturas do professor como o oferecimento de propostas de atividades que levem em consideração as diferentes habilidades das crianças, o reconhecimento e a descrição dos sentimentos, a possibilidade de os alunos realizarem escolhas e de perceberem que suas ideias e desejos são considerados e, por conseguinte, importantes. Verificamos ainda que, infelizmente, a conduta dos professores reforça a antipatia quando há exposição do aluno, humilhação, comparação, imposição de soluções para os conflitos (muitas vezes, injustas) ao invés de levar os alunos a perceberem e a se sensibilizarem com as necessidades do outro. Na análise dos resultados dos conflitos, discutiremos as intervenções dos docentes.

A concepção objetiva da responsabilidade é uma das características do realismo moral presente nas crianças pré-operatórias, período de desenvolvimento em que se encontram nossos sujeitos. Na responsabilidade objetiva, ela julga os atos não em função da intencionalidade, mas em função de suas consequências. É a terceira maior causa dos conflitos das crianças de 3 e 4 anos e a quarta entre as mais velhas. As duas outras características do realismo moral são: a noção ainda rudimentar de regras, percebidas como algo sagrado e imutável, cuja validade é absoluta e o dever e a justiça confundindo-se com os ditames da autoridade, portanto, heterônimo.

Em síntese, os dados indicam que conforme a criança vai crescendo, a categoria “disputa” começa a diminuir, apesar de isto não ser estatisticamente significativo. Há um aumento dos conflitos causados por “ação provocativa” e pela “exclusão”. Essa última teve uma ocorrência significativamente superior nas crianças de 5 a 6 anos se comparadas com as de 3 a 4 anos.

As estratégias de resolução de conflitos

As estratégias de resolução de conflitos são os meios empregados pelos sujeitos para restabelecer o equilíbrio na relação. Para realizar a categorização desses dados, em cada conflito observado, procedemos à identificação das estratégias e seu agrupamento nas categorias elaboradas a partir da análise. Em seguida, quantificamos a ocorrência dessas estratégias em cada classe e, depois, por faixa etária, com o fim de compará-las. Dos 255 conflitos observados, foi

possível fazer o levantamento de 440 (100%) estratégias. Isso porque em um conflito pode ocorrer de somente um dos sujeitos apresentar alguma estratégia ou mesmo, ambos, ou ainda, de outros indivíduos interferirem no conflito depois de ele ser iniciado. Depois de transcritas e analisadas, as estratégias foram categorizadas conforme explica o quadro a seguir:

Categorias	Descrição
Estratégias físicas e impulsivas (FI)	As estratégias para resolver os conflitos são as ações físicas ou verbais direcionadas ao outro. O abandono do conflito ou a não interação é outra estratégia presente. São ações carentes de reflexão, marcadas pela impulsividade e pela desconsideração ao sentimento e desejos do outro. Ex.: gritar, chorar, chutar, bater, fugir, afastar-se, mudar de atividade, demonstrar indiferença.
Estratégias impositivas (IM)	As estratégias são predominantemente verbais visando o controle do outro pelo uso do poder e não pela negociação. Não há consideração pelos interesses e desejos deste. Ex.: demanda, disputa verbal, revide verbal, chantagem, desdém, ameaça, retirada de afeto, subornos de afeição, terceirização do conflito ³⁰ visando que o outro tome partido a seu favor e o resolva unilateralmente, obediência submissa.
Estratégias de convencimento (CON)	As estratégias visam convencer o outro a acatar uma ideia para fazer o que se deseja ou a reparar um dano. São ações verbais que contêm alguma justificativa ou sugestão. De forma ainda inicial, há uma preocupação em modificar não apenas o comportamento do outro, mas também os sentimentos ou interesses deste. Ex.: sugestão de revezamento de brinquedo; justifica sua ação baseado numa regra ou orientação do adulto; reparação espontânea (pedido de desculpas, dizer que o ato danoso não se repetirá, dizer que foi sem intenção).

Quadro 4 – Estratégias de resolução de conflitos em crianças de 3 a 6 anos

Ressaltamos que as 3 categorias encontradas apresentam um caráter egocêntrico, uma vez que visam tão somente à satisfação dos próprios interesses sem a coordenação de perspectivas. Entretanto, foram construídas e apresentadas em níveis hierárquicos, pois se considerou que há diferenças quanto à complexidade de uma para outra. As “estratégias físicas e impulsivas” (FI) são menos elaboradas que as “estratégias impositivas” (IM), pois apesar de ainda possuírem um grau elevado de coerção e visarem tão somente o controle do outro, a impulsividade diminui e o

³⁰ Esse termo foi apresentado por Leme (2008) em uma apresentação pessoal.

sujeito já é capaz de verbalizar aquilo que deseja, mesmo que por meio de demandas ou ordens. As crianças que empregam as estratégias físicas ainda apresentam dificuldades maiores para controlar seus impulsos diante de situações de frustração e raiva, por exemplo, e verbalizar suas ideias e sentimentos. Encontrou-se um pequeno número de estratégias que estavam em um nível de transição, ou seja, os sujeitos empregavam estratégias das categorias FI e IM num mesmo conflito. Foi considerado transição quando a criança empregava uma estratégia impositiva sem obter êxito e, diante do insucesso, utilizava uma estratégia física (ou o contrário). Com relação às “estratégias de convencimento”, são mais evoluídas que as impositivas, uma vez que o sujeito já é capaz de justificar suas ideias e desejos de forma menos autorreferenciada. Com o fim de manter o outro próximo, a criança procura, ainda que de forma rudimentar, empregar estratégias de convencimento ou de justificativas daquilo que quer que o outro faça, de maneira a modificar os sentimentos ou interesses deste (para que acate de “boa vontade” e sem conflitos, o que ela quer). A figura seguinte apresenta as porcentagens de ocorrência de cada uma delas:

Estratégia	3 a 4 anos		5 a 6 anos		Total	
	n	%	n	%	n	%
Físicas e impulsivas	164	70,7	115	55,0	279	63,3
Impositivas	54	23,3	65	31,1	119	27,0
Transição	13	5,6	27	12,9	40	9,1
Convencimento	0	,0	2	1,0	2	0,5
Não identificadas	1	0,4	0	0,0	1	0,2
Total	232	100,0	209	100,0	441	100,0

Tabela 2 – Frequências e porcentagens para as estratégias de resolução de conflitos por faixa de idade e para o grupo total

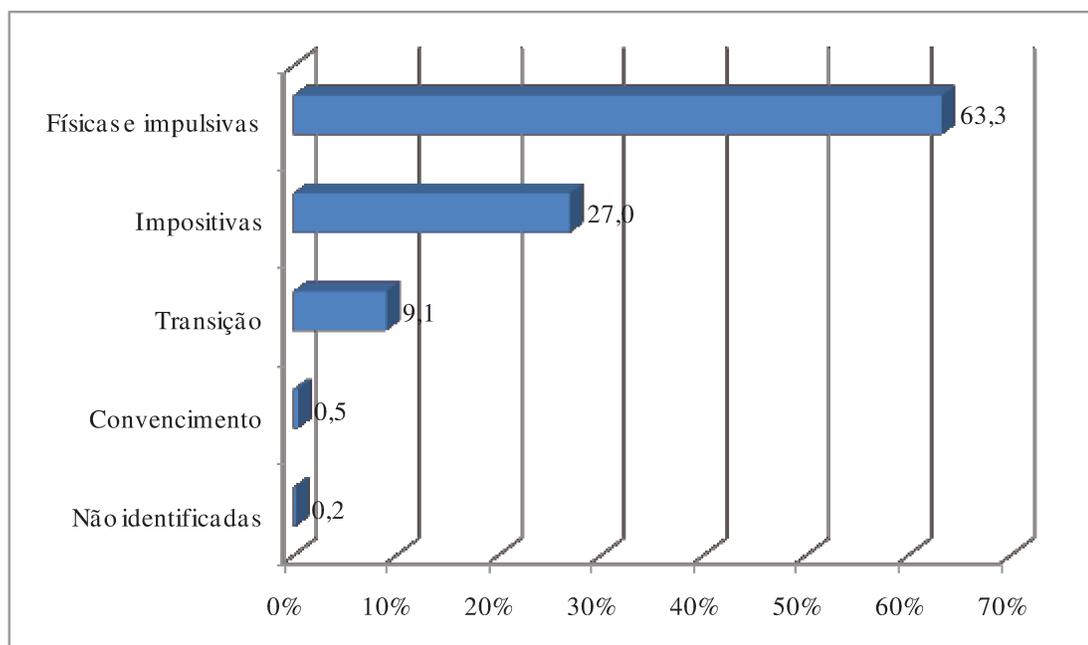


Figura 5 – Porcentagens para as estratégias de resolução de conflitos

A análise estatística (teste de k proporções; p -valor < 0,001) demonstrou que há diferenças significativas na proporção de ocorrência das estratégias de resolução dos conflitos. A categoria mais frequente (63,3%) foi a das estratégias físicas e/ou impulsivas (FI), sendo significativamente superior que as demais. São caracterizadas pela impulsividade e pelo uso de manifestações físicas. As crianças que empregam as estratégias físicas ainda apresentam dificuldades maiores para controlar seus impulsos diante de situações de frustração e raiva, por exemplo, e verbalizar suas ideias e sentimentos direcionados ao outro. Nessa categoria foram observadas dois tipos de estratégias: as “ações físicas”, que consistem em comportamentos de empurrar, bater, arrebatar e a “não interação”, que aparece quando a criança se afasta do local onde está havendo o conflito ou recusa-se a interagir. Esse afastamento perceptual já é suficiente para que o equilíbrio se restabeleça, uma vez que só há conflito se dois indivíduos interagem fisicamente, segundo a concepção desse nível. De acordo com Selman e Schultz (1990), esse comportamento de fuga impulsiva é diferente da esquiva empregada no nível 2, porque nesta última, o sujeito avalia sua necessidade de um espaço psicológico a fim de restabelecer a calma e retomar o conflito assim que se veja em condições para tanto. A esquiva é diferente, portanto, da “não interação”, porque

já não é mais impulsiva e porque o sujeito compreende que o conflito permanece ainda que haja este afastamento perceptual.

Por exemplo:

*As crianças brincam no parque de pegar as folhas que caem das árvores.
LUCA (3) puxa as folhas da mão de LUC (3) que grita:
— Seu feio!
LUCA bate em LUC e os dois se afastam, sem nada dizer.*

No conflito anterior, constatamos que as crianças disputam as folhas que caem das árvores. Para resolver esse problema, LUCA utiliza-se de uma estratégia física e impulsiva que é puxar as plantas das mãos de seu colega e, logo depois, revida fisicamente à agressão verbal de LUC (“Seu feio!”). Este, por sua vez, para defender a posse do objeto pretendido, também agiu impulsivamente, ao gritar e “insultar” LUCA. Depois de ser agredido, LUC utiliza ainda uma estratégia de “não interação”, afastando-se.

*As crianças brincam no parque. ISA (3) está sentada no gira-gira, rodando.
DAN (3) se aproxima e tenta girar o brinquedo, mas ISA não permite e diz:
— Você não! retirando de forma abrupta a mão de DAN, que nada faz. DAN
permanece ali por alguns minutos e depois se afasta.*

Na desavença envolvendo ISA e DAN, o equilíbrio é restabelecido por meio de dois tipos de estratégias consideradas como físicas e impulsivas: no caso de DAN, a não interação e, no caso de ISA, a estratégia física de puxar abruptamente a mão do garoto. Note-se que, apesar de tal estratégia vir acompanhada de uma verbalização, ela não foi capaz ainda de substituí-la. Ressaltamos que, para os sujeitos que se enquadram nessa categoria, o conflito é um desequilíbrio provocado pelo contato físico. Assim, não é decorrente das diferenças de perspectivas dos envolvidos, mas uma situação em que um não consegue fazer o que deseja impedido por alguma ação do outro. Como anteriormente dito, a forma de raciocinar da criança parece indicar a inexistência de reflexão sobre os efeitos psicológicos gerados pelos seus atos, como se afigura as atitudes de ISA. Os pequenos ainda necessitam de manifestações exteriores dos sentimentos para identificá-los.

A segunda categoria encontrada, com 27% de ocorrência, significativamente superior à “transição” e “convencimento”, foi a que compreende as “estratégias impositivas” (IM),

caracterizadas pela utilização de manifestações verbais coercitivas visando o controle do par. Trata-se de levar o outro a submeter-se às vontades do sujeito, sem levar em conta os interesses e perspectiva dele, portanto, ainda não há estratégias de negociação (para negociar é preciso, no mínimo, identificar que há um ponto de vista diferente e que é preciso considerá-lo no processo de resolução). Essas características ficam evidentes quando as crianças utilizam de demanda, disputa verbal, chantagem, desdém, ameaças, subornos de afeição, retirada de afeto, obediência submissa, terceirização do conflito, visando que o outro tome partido a seu favor e o resolva unilateralmente.

A diferença entre essa categoria e a anterior é a diminuição da impulsividade e da utilização de estratégias físicas. Ainda que na anterior haja o emprego de emissões verbais, como os insultos, elas são extremamente impulsivas e visam principalmente ao bloqueio das ações do outro. Nas “estratégias impositivas”, as verbalizações são um pouco mais elaboradas, porém ainda não são empregados argumentos que demonstram uma tentativa de convencimento do outro. São exemplos de “estratégias impositivas”:

É hora do desenho livre e AG (5) faz corações para as colegas de seu grupo. Elas conversam sobre o que vão brincar depois, no parque. LUI (5) afirma, em tom provocativo, que não vai brincar com AG. Então, AG diz a LUI:

— Também não vou fazer mais corações para você.

LUI retruca:

— Deixa, eu sei fazer coração.

As crianças continuam desenhando como se nada tivesse acontecido.

No episódio acima, podemos constatar a ocorrência de dois tipos de “estratégias impositivas”. A primeira, manifestada por AG, é o desdém afirmando que não mais irá fazer algo que ela acredita que LUI aprecia. Diante disso, LUI utiliza-se da mesma estratégia de AG, afirmando que ela sabe fazer corações e que, portanto, não precisa do auxílio da colega. No desdém, o sujeito tenta demonstrar desprezo pelo outro ou pela atitude dele, na tentativa de mostrar que não é afetado pelo que ela faz e que não irá retroceder, “perdendo essa disputa”. Outro exemplo de “estratégia impositiva” é ilustrado a seguir:

CAR (5) espeta NAT (5) com o lápis que acaba de apontar. NAT grita

— Pára! Mas depois de uns minutos CAR repete a ação.

NAT grita e ameaça:

— Pára! Vou contar pra tia!

As crianças continuam a atividade e, logo depois, voltam a conversar.

Nesse conflito, pode-se constatar a ocorrência da demanda, quando NAT ordena ao colega que pare. Considera-se que tal estratégia já é mais evoluída que as do nível anterior porque a criança já é capaz de utilizar pequenas ordens em substituição às ações físicas. Mas, como essa estratégia não surtiu o efeito esperado, NAT ameaça recorrer ao adulto (terceirização do conflito) e, assim, por saber que provavelmente seria repreendido pela professora se NAT contasse a ela o que estava acontecendo, CAR pára de provocá-la, reestabelecendo o equilíbrio. No episódio seguinte, apresentaremos outro exemplo em que o conflito foi efetivamente terceirizado:

HEL (5) estava em um grupo, levanta-se de sua cadeira e dirige-se a outro grupo em que estava YAN (5), pegando umas pecinhas de um jogo de encaixe que estavam sendo usadas pelos participantes deste grupo. Então, YAN chama a professora que, segurando HEL pelo braço, o conduz de volta para o seu grupo. Ele reclama, mas aceita. HELL quer brincar com os jogos de encaixe que estavam no grupo de YAN, que são diferentes dos de seu grupo (letras móveis). Diante da intervenção da professora, HELL permanece em seu lugar e acaba se interessando pelos jogos de letras.

Observa-se, na desavença acima, que o intuito de YAN, ao chamar a professora, foi que ela interviesse no sentido de “defendê-lo”, resolvendo unilateralmente o conflito, de preferência sancionando o outro. Assim como HELL não foi capaz de expressar seu interesse antes de tomar as peças, em nenhum momento, YAN considerou o desejo de HEL de também brincar com aquele jogo. Nesse tipo de conflito “um ganha e outro perde”, e aquele que recorre ao adulto, espera dele uma atitude que o faça vencer a contenda.

A terceirização do conflito, principalmente a atitude de recorrer ao adulto, foi a estratégia empregada em 14% (38 conflitos) das ocorrências, sendo que a docente ou a monitora atendeu à solicitação da criança, intervindo em 81,5% destes (31 conflitos). Ressalta-se que tais intervenções do adulto foram coerentes com o que a criança esperava que ele fizesse, ou seja, em todas (100%) o adulto tomou partido de um dos envolvidos, parecendo ver as situações de conflitos de seus alunos como tendo um “causador” e uma “vítima” (unilateral). Utilizou, para isso, censuras, ameaças e demandas em que dizia de forma impositiva o que o “infrator” deveria

fazer para reparar o dano ou para encerrar o conflito. As intervenções docentes serão retomadas e aprofundadas posteriormente.

Como poderá ser visto na análise do juízo de situações de conflitos propostas para que resolvessem, as crianças com frequência respondem que se deve recorrer ao adulto (23,3%). Esse dado também despertou nossa atenção, e consideramos que seria interessante analisar especificamente essa estratégia relacionando a frequência em que aparece nas respostas das crianças e sua ocorrência nos conflitos vividos pelos participantes. Essa comparação e análise também serão apresentadas em momento ulterior. A “terceirização do conflito” como estratégia de resolução de conflitos não consta nos trabalhos de Selman (1980; 2003), Selman e Schultz (1990) e Selman e Demorest (1984), por outro lado corroboram os de Dawe (1934).

No conflito seguinte pode-se verificar outro tipo de “estratégia impositiva”:

As meninas estavam na casinha e MAR (5 anos) se aproximou, ordenando:

— Eu sou o pai!

— Não é!— retruca THA (5 anos).

— Eu sou o pai.

— Não é coisa nenhuma!

O diálogo termina, MAR se submete e sai da casinha.

A estratégia utilizada por ambos, MAR e THA, foi denominada de disputa verbal. Observa-se que o objetivo é vencer o outro por meio de demandas sucessivas, sem argumentação, até que um se submete. Como já explicitado anteriormente, Deborah Tannen (2010) verificou que as crianças, em seus diálogos, demonstram um padrão de comunicação que reflete a necessidade de se sentir, ao mesmo tempo, numa posição hierárquica superior em relação ao par e de permanecer em conexão com o outro. Além disso, Benlloch (1987) ao estudar as interações sociais entre crianças de 6 a 10 anos constatou que os mais novos não utilizam a discussão como uma ferramenta de troca intelectual. Entretanto, tais discussões podem provocar desequilíbrios os quais são administrados em termos de “tudo ou nada”, isto é, como a criança ainda é incapaz de coordenar perspectivas ela ou acata de pronto o argumento do outro ou simplesmente o rechaça.

Em terceiro lugar de ocorrência (9,1%) estão as estratégias consideradas como transição entre uma categoria (FI) e outra (IM). Estas tiveram ocorrências significativamente superiores a terceira categoria que é o convencimento. Na transição a criança empregou “estratégias impositivas” (EI), seguidas das “estratégias físicas e impulsivas” (FI), num mesmo conflito. Em

diversos episódios, as crianças começavam se utilizando de um tipo de estratégia e quando esta não surtia o efeito desejado, empregavam outra. Houve casos em que a primeira estratégia foi a impositiva, seguida pela física e impulsiva. Vejamos um exemplo:

*As crianças estavam na sala de aula realizando uma pintura com giz de cera. Esse material é de uso coletivo e a professora distribui um pote de giz para cada grupo. NEL (3) e LET (3) disputam o giz cor-de-rosa. NEL diz:
— Eu quero, eu quero! Tia, ela não quer me dar!
Como a professora não ouve, ele então tenta puxar o giz das mãos de LET.
LET nada diz, mas afasta sua mão, quando NEL vai pegá-lo.
Nesse momento, a professora vê o que está ocorrendo e diz:
— Senta direitinho!
Então, o conflito é abandonado.*

Nesse conflito, NEL inicia empregando uma estratégia impositiva, por meio de demanda. Como desse modo ele não consegue o giz, tenta pegá-lo, utilizando assim a estratégia impulsiva e física de puxar.

A categoria de menor expressão, com 0,5% de ocorrência, foi aquela denominada de “estratégias de convencimento”, as quais visam modificar os desejos do outro, convencê-lo a acatar sua ideia, conduzi-lo a fazer o que se quer sem resistência ou, ainda, levá-lo a reparar um dano causado. São ações verbais que contêm alguma justificativa, sugestão, ou visam a despertar o interesse ou diminuir a resistência da outra parte. Isso ocorre quando a criança sugere o revezamento de um brinquedo; quando explica sua ação baseada numa regra ou orientação do adulto; quando tem uma atitude de reparação espontânea como ao pedir desculpas. O exemplo a seguir ilustra essa categoria:

*As crianças jogam simbolicamente, cavando a areia, no parque. LUI (5) faz algum gesto mais brusco involuntariamente, causando dor em AN (5) que grita:
— Ai!
— Desculpa AN! Diz LUI.
— Não quero mais brincar! afirma AN e se afasta.
Logo depois, LUI a chama:
— Estou achando ouro!
AN volta e cava junto.*

Nesse exemplo, percebe-se que LUI, a fim de manter AN próxima, busca convencê-la a retornar à brincadeira de forma sutil, dizendo algo que pudesse provocar o interesse da outra ou causando-lhe encantamento, seduzindo-a. Isso denota que LUI não queria apenas que ela brincasse, mas que viesse de “boa vontade”, desejando que tudo ficasse bem para ambas.

Em resumo, encontrou-se que as “estratégias físicas e impulsivas” são predominantes nas crianças de 3 a 6 anos, com 63,3% de ocorrências, seguidas das “estratégias impositivas” (27%) e dos comportamentos de “transição” (9,1%). As “estratégias físicas e impulsivas” são caracterizadas por ações físicas e por comportamentos de não interação. Selman (1980), Selman e Schultz (1990) encontrou esses mesmos resultados na amostra americana e, segundo este autor, os conflitos entre as crianças do nível 0 (estratégias físicas e impulsivas), assim denominadas por ele, são momentâneos e refletem a concepção da criança de que num conflito os aspectos psicológicos não são considerados. A criança não percebe os efeitos dessas estratégias para o outro e acredita que se os sujeitos não interagem fisicamente, o desequilíbrio não existe. Além disso, observa-se nesses sujeitos, um comportamento bastante impulsivo, ausente de reflexão. Esse resultado também pode ser explicado pelo forte egocentrismo presente nesta faixa etária, que se caracteriza pela indiferenciação entre o sujeito e o meio. A criança confunde suas ideias e sentimentos com os do outro e acredita que a realidade deriva de sua subjetividade. Estes resultados corroboram, também, aqueles encontrados por Fontes (2004), a respeito da alta frequência de comportamentos do nível 0, segundo Selman, nas crianças de 5 a 6 anos e por Fríoli (1997), no que se refere às ocorrências do emprego de “estratégias físicas” para os conflitos pelas crianças mais novas. Ainda segundo essa autora, o que também foi identificado por Dawe (1934), a “terceirização dos conflitos”, ou seja, recorrer aos adultos em situações de desentendimento é uma estratégia que acontece com muita frequência, declinando por volta dos 6 e 7 anos.

Passaremos agora à apresentação dos resultados encontrados em cada faixa etária. Nas crianças de 3 a 4 anos foram encontradas as seguintes estratégias:

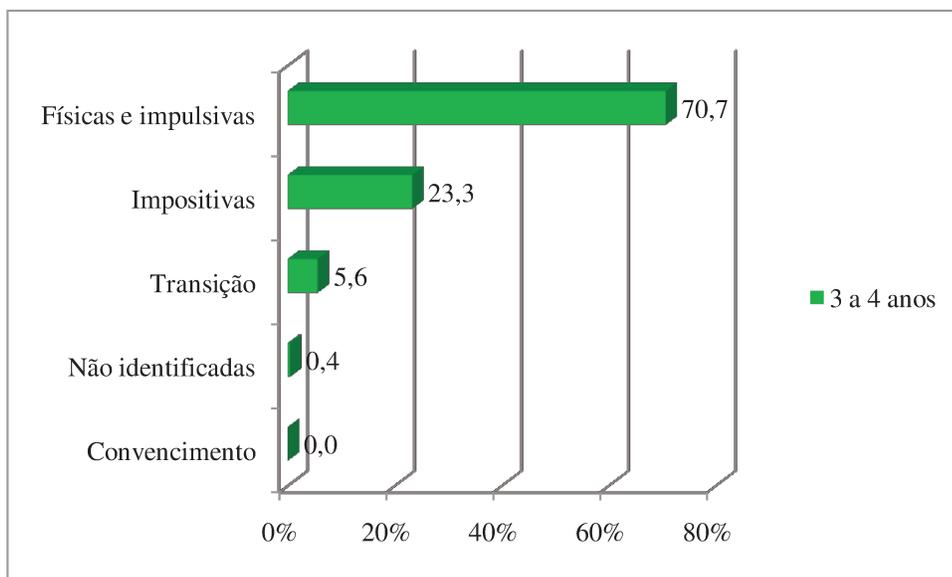


Figura 6 – Porcentagens para as estratégias de resolução de conflitos – 3 a 4 anos.

Aos 3 e 4 anos, foram observadas 232 ocorrências de estratégias (100%), sendo que a categoria predominante foi a FI, com 70,7%, seguida da IM (23,3%) e, em terceiro lugar, os comportamentos de transição (5,6%) das categorias FI para a IM. Já aos 5 e 6 anos, verificamos 208 ocorrências de estratégias (100%), conforme demonstra o gráfico a seguir:

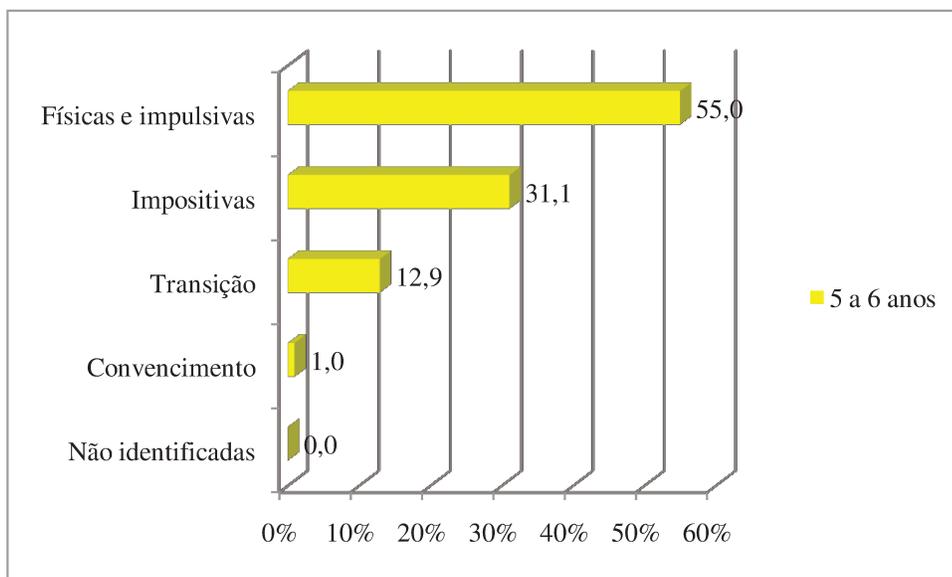


Figura 7 – Porcentagens para as estratégias de resolução de conflitos – 5 a 6 anos.

Nessa faixa etária, a categoria que predomina ainda é a FI (55,3%), seguida da IM (30,8%) e, novamente, em terceiro lugar, os comportamentos em transição das categorias FI para a IM com 13% das ocorrências. Ao compararmos as estratégias empregadas pelas crianças dos dois períodos, o cenário seguinte se configura:

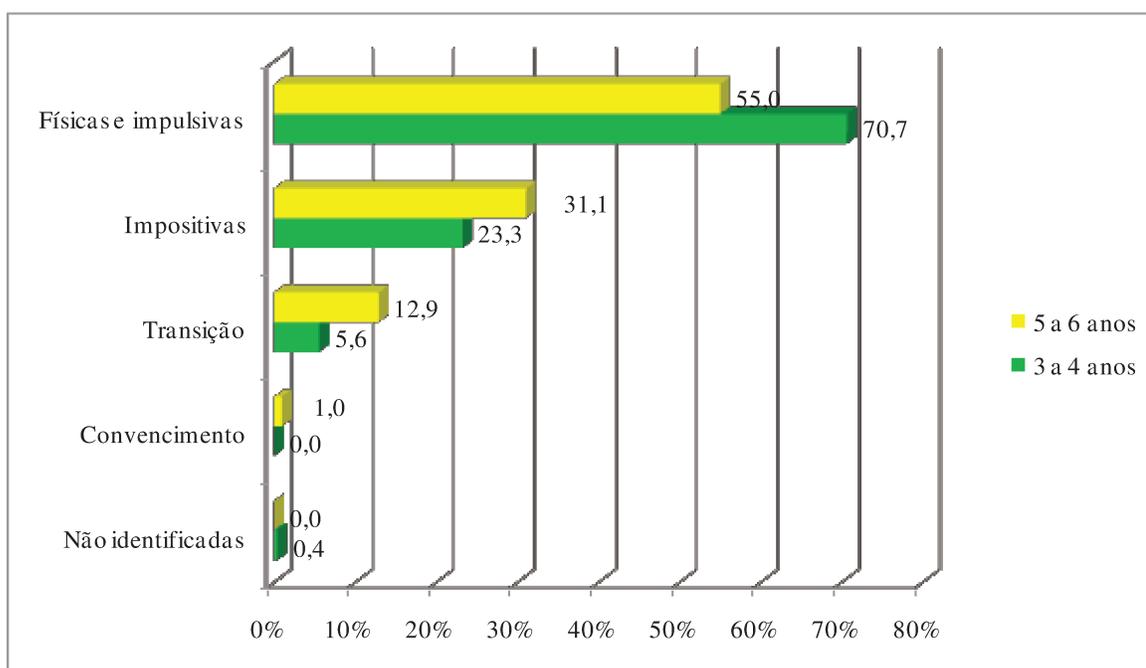


Figura 8 – Porcentagens para as estratégias de resolução de conflitos por faixa etária

Os resultados para a comparação entre as faixas etárias mostraram algumas diferenças. A proporção para as “estratégias físicas e impulsivas” foi significativamente superior para a faixa de idade de 3 a 4 anos comparada à faixa de 5 a 6 anos (teste de duas proporções; p-valor=0,001). Porém, a proporção para as “estratégias de transição” foi significativamente superior para a faixa de idade de 5 a 6 anos comparada à faixa de 3 a 4 anos (teste de duas proporções; p-valor=0,008). Apesar de não significativa estatisticamente, a proporção para as “estratégias impositivas”

mostraram uma tendência de serem superiores para a faixa etária de 5 a 6 anos (teste de duas proporções; p-valor = 0,065).

O declínio significativo da utilização de “estratégias físicas e impulsivas” e o aumento expressivo das impositivas à medida que as crianças ficam mais velhas parecem indicar que a concepção de conflitos evoluiu e que elas começam a considerar os aspectos subjetivos dos envolvidos nestas situações. Além disso, essa evolução significa maior capacidade de regular os atos impulsivos. O desenvolvimento da linguagem colabora muito para essas conquistas, mas só ela não garante o uso de “estratégias impositivas”. A partir do momento em que a criança compreende que o outro possui uma perspectiva diferente da sua, ele passa a ser visto como um concorrente. Desse modo, o objetivo das estratégias passa a ser o controle do comportamento do outro, por intermédio de “estratégias impositivas”, tais como a demanda, a ameaça e a terceirização do conflito. Os estudos de Selman (1980) indicam que essas estratégias são mais bem sucedidas do que as impulsivas e físicas. Nesse sentido, os resultados do presente estudo corroboram aqueles encontrados por Selman (1980) e Selman e Schultz (1990). Com uma concepção mais elaborada, os sujeitos compreendem que as “estratégias físicas e impulsivas” são menos eficazes para restabelecer o equilíbrio na relação do que as impositivas, ainda que estas também não proporcionem uma estabilidade adequada.

Esses resultados também estão consonantes com aqueles apresentados por Fríoli (1997) no que se refere ao emprego de soluções físicas para os conflitos em crianças de 3 a 6 anos. Ainda segundo essa pesquisa, aos 5 e 6 anos as estratégias utilizadas pelas crianças são mais verbais, sendo que a ameaça é bastante presente. Contudo, já existe um início de argumentação. Dawe (1934) também encontrou estratégias semelhantes na sua amostra americana, sendo que as estratégias físicas foram mais recorrentes que as verbais. Entretanto, há divergência no que concerne ao aumento da agressividade ao longo dos anos. Na pesquisa dessa autora, as crianças mais jovens, de 2 a 4 anos, resolviam os conflitos de maneira menos agressiva do que as mais velhas. Há, ainda, similaridade nos resultados quando estes são comparados ao trabalho de Daudt (1995). Ela verificou a ocorrência da estratégia de permanecer firme que é análoga à disputa verbal (demandas sucessivas) nesta pesquisa.

Em síntese, constata-se o predomínio das “estratégias físicas e impulsivas” que revelam as concepções das crianças, o nível de tomada de perspectiva em que elas estão, bem como os

aspectos afetivos subjacentes a esta categoria. A criança pré-operatória, ainda egocêntrica, está no nível 0 de tomada de perspectiva (SELMAN, 1971; 1974). Isso significa que ela não consegue diferenciar seu ponto de vista do que é real, de modo que sua opinião é sempre a correta e a única possível. Por causa disso, elas também são incapazes de coordenar perspectivas numa situação de negociação interpessoal. A afetividade se manifesta de maneira impulsiva e ausente de autorregulação. Outro fator afetivo são os aspectos motivacionais subjacentes às estratégias empregadas. No nível 0 (SELMAN e SCHULTZ, 1990; SELMAN, 2003), em que se situam os sujeitos em foco, os interesses estão voltados para a obtenção da satisfação dos próprios desejos que são físicos. À medida que as crianças se desenvolvem, o valor passa a ser atribuídos às relações e as estratégias tornam-se mais elaboradas visando o bem da relação. Selman e Demorest (1984) refletem ainda que o objetivo, num conflito, é obter o controle da situação e restabelecer o equilíbrio abalado. Segundo eles, “o controle é o coração de todas as estratégias de negociação” (p. 303). O que difere, de um nível para o outro, é o modo de obtê-lo e como a ação se orienta (personalidade). Nos menos evoluídos, esse controle é exercido pela afirmação de poder (transformação do outro) ou a ausência de sua manifestação (transformação de si). Nos mais elaborados, o controle recai sobre a satisfação de ambos os envolvidos, sendo que este processo também é importante e cuidado. Vê-se que a coordenação do valor atribuído a si e ao outro ocorre somente no nível 3, no qual as estratégias começam a aparecer na adolescência.

Em síntese, os resultados de nosso estudo são similares aos de Selman (1980) e Selman e Schultz (1990). Encontramos que as crianças de 3 a 6 anos utilizam-se com frequência de “estratégias físicas e impulsivas”. A utilização desse tipo de estratégia foi constatada pelos autores nos estudos citados, nas crianças dessa faixa etária. Ainda, segundo os autores, as estratégias unilaterais são comuns em crianças com idade de seis anos em diante, ainda que essas faixas etárias não sejam rígidas. As estratégias categorizadas como impositivas são bastante similares ao que Selman e Schultz (1990) denominaram de estratégias unilaterais. Contudo, verificamos que a terceirização do conflito, que foi bastante recorrente em nossa amostra, não foi mencionada em nenhum dos estudos desse autor, assim como o desdém e o revide verbal.

Com relação à categoria “estratégias de convencimento”, verificamos que ela foi pouquíssimo frequente em nossa amostra. Se pudermos traçar um paralelo entre essa nossa categoria e a que o autor denomina de “persuasão recíproca”, nível 2, então nossos achados

corroboram os de Selman e Schultz (1990). Segundo ele, no nível 2 o sujeito já considera os desejos do outro na negociação e se utiliza da persuasão para convencer o par de suas ideias. Contudo, atingir o próprio objetivo ainda é o foco da negociação, mais do que o relacionamento em si. Como mecanismo de persuasão, o indivíduo capta aliados, demonstra suas habilidades, utiliza-se de argumentos que nem sempre são verdadeiros. Essas estratégias são características dos sujeitos mais velhos, nove, dez anos, por isso a recorrência em nossa amostra foi quase nula. Nas estratégias de convencimento, assim denominadas por nós, verificamos que outros tipos de mecanismos podem ser empregados para convencer o outro a mudar de ideia: a sedução e recorrer a uma regra acordada ou imposta pelo adulto. Desse modo, acreditamos que nossos estudos não só corroboram os de Selman (1980) e Selman e Schultz (1990), mas auxiliam na compreensão de outras estratégias que as crianças utilizam para restabelecerem o equilíbrio perdido com o conflito interpessoal.

O próximo estudo terá por objetivo mostrar a que tipos de resultados as estratégias empregadas pelos participantes da pesquisa conduziram.

Os resultados dos conflitos

Definimos como resultado dos conflitos a maneira como estes foram finalizados e as consequências observáveis para as partes envolvidas. Para classificar os resultados dos conflitos, foi necessário criar as categorias, porque estas não foram encontradas nas pesquisas estudadas na revisão da literatura.

Cada situação de conflito registrada nos protocolos de observação das 4 classes foi analisada buscando conhecer os seus resultados. Ao todo foram identificados 255 (100%) episódios, mas nem sempre foi possível acompanhar todas as etapas, ou seja, do início até o término do conflito. Em 69 destes (27%) o conflito foi interrompido pelo adulto, impossibilitando o conhecimento de como seriam finalizados por meio das estratégias utilizadas pelas crianças. Utilizamos o termo “interrupção” do conflito no lugar de mediação ou negociação, porque a intervenção docente não tinha por objetivo satisfazer a ambas as partes envolvidas na desavença.

Posteriormente, analisaremos com mais detalhes a atuação do professor. Estes foram descartados do total, resultando em 186 ocorrências (100%), que foram tabuladas e elaboradas categorias agrupando os resultados por semelhança. Em seguida, quantificamos as vezes em que cada resultado esteve presente no conjunto das situações conflituosas.

Além da tabulação da amostra como um todo, identificamos os resultados que mais apareciam nas crianças de 3 a 4 anos e nas de 5 a 6 anos, comparando-os. No grupo de 3 a 4 anos, foram 83 ocorrências (100%) e 103 (100%) no de 5 a 6 anos. Foram construídas 3 categorias diferentes, apresentadas no quadro a seguir:

Categorias	Descrição
Abandono do conflito	O sujeito desiste do conflito na tentativa de restaurar o equilíbrio perdido ou por não querer o enfrentamento. O conflito é ignorado, distraído-se com outra coisa.
Resultado unilateral	O sujeito se submete ao outro, uma vez que não consegue resistir à sua força, intensidade ou insistência. Há o domínio da vontade de uma das partes.
Resultado bilateral	O resultado das ações de uma das partes satisfaz os envolvidos. O sujeito interrompe a atitude geradora do conflito ao ser dar conta do efeito do seu ato no outro.

Quadro 5 - Resultados dos conflitos

Quanto aos resultados dos conflitos, a categoria mais incidente foi a do “abandono do conflito” (52,2%), caracterizada pela desistência dos envolvidos diante da situação conflituosa devido, principalmente, à tentativa de restaurar o equilíbrio ou por não querer o enfrentamento. As crianças parecem desprezar o que houve e retornam a atividade ou brincadeira como se não tivesse ocorrido nenhum desequilíbrio nessa relação. Outra forma de fazê-lo é ignorar o conflito, simplesmente distraído-se com outra criança ou objeto. Em seguida, vem a categoria denominada de “resultado unilateral” (38,7%), assim concebida porque um dos sujeitos “ganha” e o outro “perde”. Em outras palavras, o interesse de uma das partes se sobressai porque uma criança se submete à vontade da outra devido à insistência, poder, intensidade ou força desta. A terceira categoria, com 7,5% de ocorrências, foi a do “resultado bilateral”, caracterizada pelo

emprego de estratégias que geram satisfação mútua. Não foi possível identificar o resultado dos conflitos em 1,6% dos casos.

As figuras seguintes apresentam a ocorrência dos resultados dos conflitos vividos pelas crianças, agrupados por categorias:

Resultado	3 a 4 anos		5 a 6 anos		Total	
	N	%	n	%	n	%
Abandono do conflito	38	45,8	59	57,3	97	52,2
Resultado unilateral	34	41,0	38	36,9	72	38,7
Resultado bilateral	11	13,3	3	2,9	14	7,5
Não identificado	0	0,0	3	2,9	3	1,6
Total	83	100	103	100	186	100

Tabela 3 – Frequências e porcentagens para os resultados dos conflitos por faixa de idade e para o grupo geral

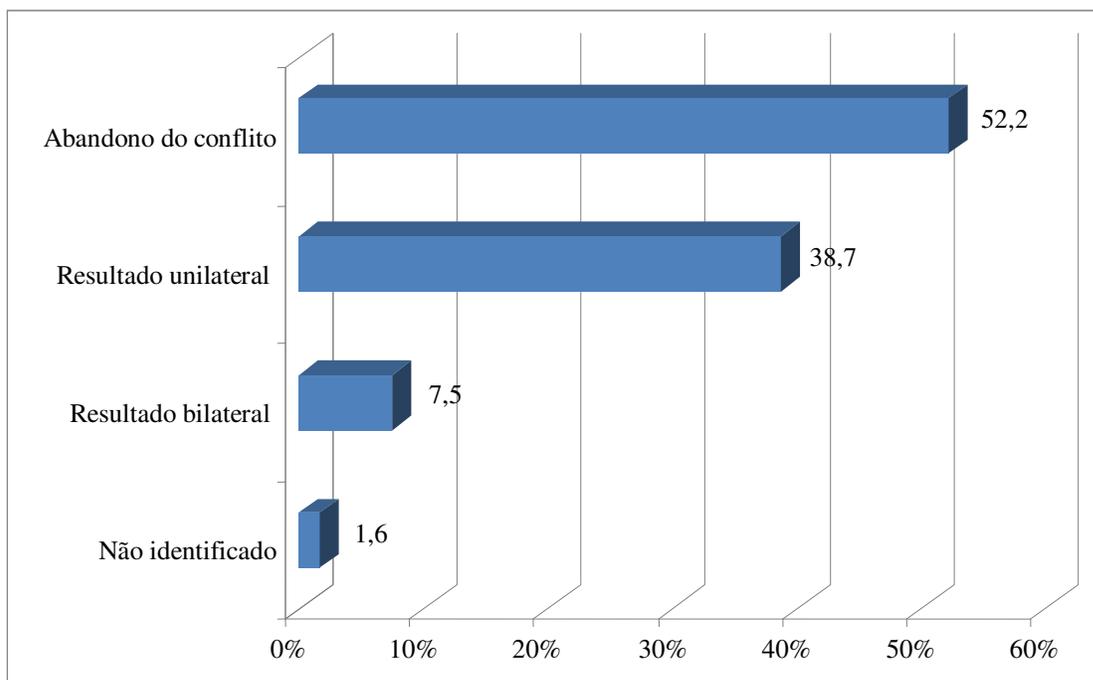


Figura 9 – Porcentagens para os resultados dos conflitos

A análise estatística dos dados (k proporções; p-valor<0,001) revelou que a proporção do total de resultados diferiu significativamente. A proporção de resultados para o “abandono do conflito” e o “resultado unilateral” também foi significativamente superior ao “resultado bilateral” e aos “resultados não identificados”. Não foram encontradas diferenças significativas entre o “abandono do conflito” e “resultado unilateral”, assim como entre o “resultado bilateral” e os “resultados não identificados”.

Para que essas categorias fiquem mais compreensíveis, exemplificaremos cada uma, iniciando pelo “abandono do conflito”, resultado ocorrido em mais da metade das situações observadas (52,2%):

GUIA (5) discute e bate em GUIB (5) porque eles disputam quem vai ser o pai de RAF (5) na brincadeira. Eles se agridem fisicamente por um tempo e depois, simplesmente param de brigar, distraindo-se com outra coisa.

Observamos, nesse episódio, que ambos os protagonistas utilizaram-se de “estratégias físicas e impulsivas” para a solução do problema. Entretanto, longe de ser resolvido, o interesse pelo objeto da disputa foi substituído por outro, levando-os a abandonarem o conflito ou a ignorarem sua existência. Nesse exemplo, evidenciamos que a concepção de desequilíbrio, para esses sujeitos, não está na relação, porque se assim fosse, o conflito permaneceria, mas em algo que é físico e exterior aos sujeitos. Outro exemplo ilustra essa categoria tão recorrente:

As crianças estão sentadas na mesa do refeitório, tomando lanche. PED (5) dirige-se a LUC (5):
— *Você é meu amigo?*
LUC responde, sem explicações:
— *Não sou mais!*
PED se afasta um pouco chateado e continua tomando seu lanche.

No conflito acima, PED decide se afastar, desistindo de interagir. Já no exemplo adiante, podemos perceber que MAT abandona a disputa porque parece não desejar o enfrentamento.

Os alunos estão na sala de aula, pintando com giz de cera. Esse material é distribuído em potes, nos grupos de quatro alunos, para uso coletivo. LAR (3) fica brava com MAT (3), porque este mexeu no pote de giz que ela usava. Ela diz, impositivamente:
— *Não!*

MAT desiste do objeto e LAR continua sua pintura.

A segunda categoria que mais esteve presente foi a do “resultado unilateral” (38,7%). Considere-se a seguinte situação, retirada dos protocolos de observação:

ART (3) e ISA (3) disputam uma mamadeira de brinquedo, puxando-a para si. ISA puxa com mais força e vence a disputa. ART chora, mas permanece brincando ao lado de ISA.

Diferentemente da primeira situação, no conflito anterior, ART não perde o interesse pelo objeto. Entretanto, como ISA empregou mais força, ART sucumbiu e a interação continuou. Desfechos semelhantes foram classificados como “resultado unilateral”.

Com uma frequência significativamente menor que as anteriores, o “resultado bilateral” teve uma ocorrência de somente 7,5%. Nesta categoria, resultante da ação de um dos envolvidos no conflito, ambas as partes sentem-se satisfeitas com o desfecho. O episódio seguinte a ilustrará:

*ADRI (3) brinca de bater com um pino de boliche na cabeça das outras crianças. Elas riem e gritam, fingindo doer:
— Ai!
Pouco depois DAN (3) começa a chorar e diz:
— Pára!
ADRI pára e vai brincar com os pinos de boliche, fazendo outra coisa, de forma a não machucar mais as colegas.*

Nessa situação, apesar de as meninas se divertirem com a brincadeira turbulenta, num dado momento uma delas sente dor e chora. ADRI parece compreender e aceitar que deve parar. Espontaneamente, decide brincar em outro lugar com os pinos de boliche.

Em suma, encontramos que os conflitos, nessa faixa etária, são abandonados e resolvidos unilateralmente, o que indica a concepção de conflito como algo momentâneo e físico, decorrente não da discordância entre as partes, mas de algo externo à relação.

Em seguida serão apresentados os resultados relativos a cada faixa etária, dando início ao período de 3 a 4 anos, conforme demonstra a figura adiante:

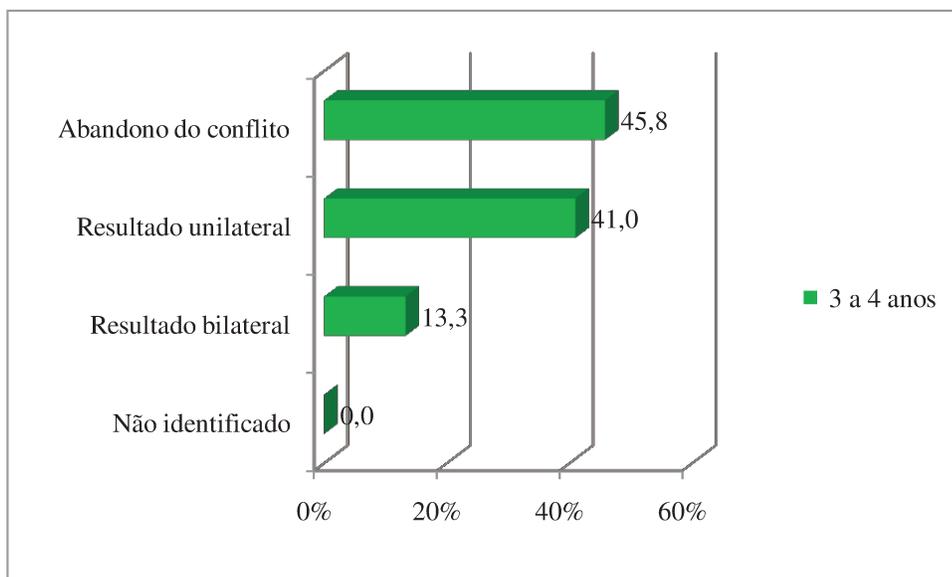


Figura 10 - Resultados dos conflitos ocorridos entre as crianças de 3 a 4 anos.

A categoria mais recorrente foi a do “abandono do conflito”, ocorrida em 45,8% das vezes. Em segundo lugar, esses conflitos foram resolvidos unilateralmente em 41% das ocorrências, seguidos do “resultado bilateral”, com 13,3%.

Quais resultados podemos esperar da outra faixa etária estudada nesta pesquisa? A figura abaixo auxilia na compreensão de como os conflitos são finalizados com essas crianças:

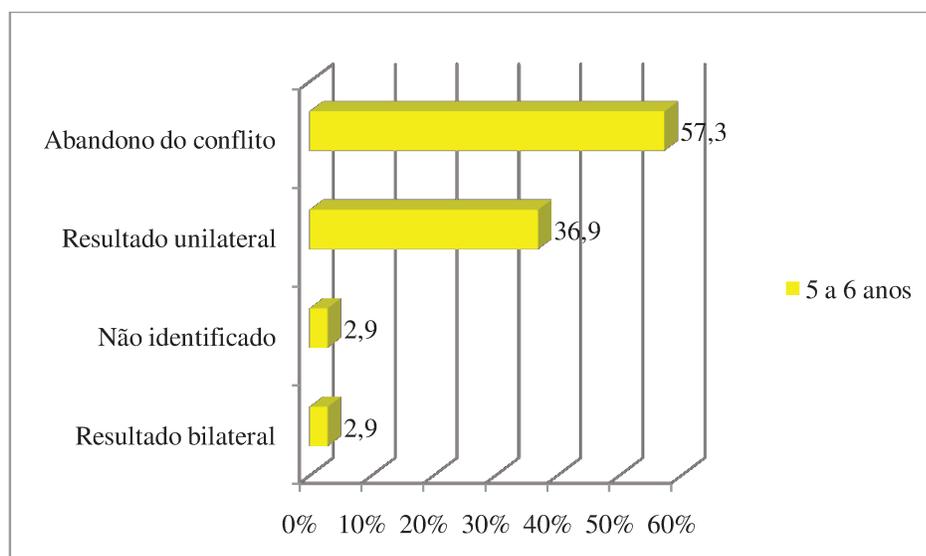


Figura 11 - Resultados dos conflitos ocorridos entre as crianças de 5 a 6 anos

Com as crianças mais velhas, os conflitos foram abandonados com maior frequência, 57,3% dos casos. Em seguida, a categoria mais recorrente é a “resultado unilateral”, com 36,9%. Em terceiro lugar, as finalizações categorizadas como “resultado bilateral” apareceram em 2,9% das ocorrências e não foi possível identificar 2,9% dos resultados.

Encontraríamos diferenças ao compararmos as duas faixas etárias? É o que a figura abaixo vai nos auxiliar a responder:

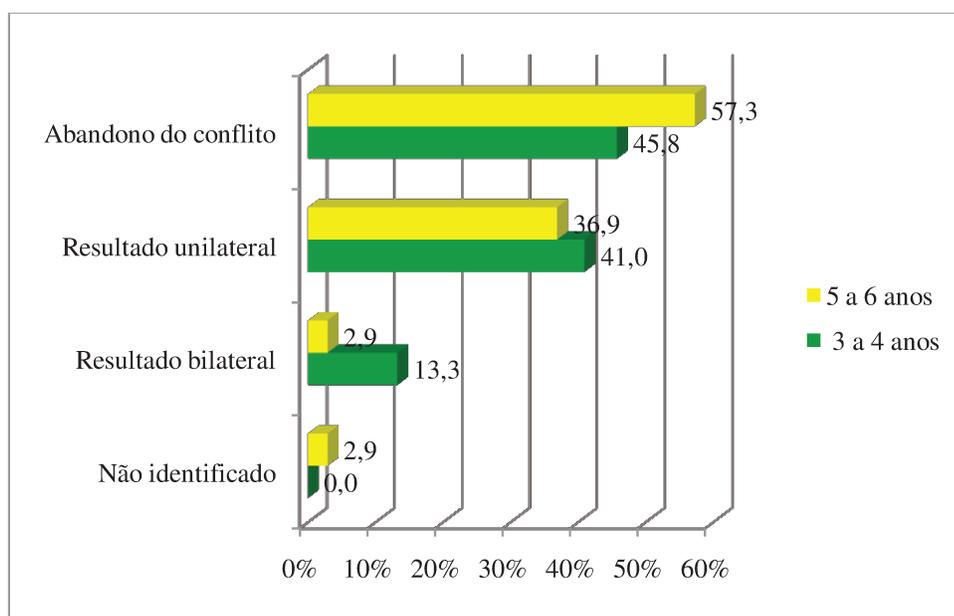


Figura 12 – Porcentagens para os resultados dos conflitos por faixa etária

Os resultados para a comparação entre as faixas etárias indicaram que a proporção para os “resultados bilaterais” foi significativamente superior para a faixa de idade de 3 a 4 anos comparada a de 5 a 6 anos (teste de duas proporções; p-valor=0,008). Não foram encontradas diferenças significativas entre as faixas etárias para o “abandono do conflito” (teste de duas proporções; p-valor=0,119) e “resultado unilateral” (teste de duas proporções; p-valor=0,571).

Em suma, a apresentação desses resultados nos demonstra que, considerando a amostra na sua totalidade, os conflitos são finalizados por meio do “abandono” (38%) e pelo “resultado

unilateral” (28,2%), sem diferença significativa entre ambos. Esses achados corroboram os da literatura concernentes ao fato de que os conflitos são resolvidos pelas crianças, por intermédio da desistência e submissão (DAWE, 1934; SHANTZ, 1987). Segundo Shantz (1987), são frequentes as situações de resultado unilateral, ou seja, em que há “ganhadores e perdedores”.

Todavia, ao analisarmos os grupos, separadamente, constatamos um aumento de ocorrências de conflitos que são resolvidos por meio de sua desistência entre os mais velhos e a menor frequência das soluções unilaterais e bilaterais. Nos mais jovens houve um número significativamente maior de resoluções bilaterais para os conflitos do que nas crianças de 5 a 6 anos. Esses resultados, a primeira vista, parecem contraditórios com o desenvolvimento da tomada de perspectiva e das estratégias de negociação interpessoais, no sentido de mais complexas e eficazes. Contudo, um olhar mais minucioso nos resultados encontrados ao longo deste trabalho nos auxilia a compreender porque conforme vão tornando-se mais velhas ampliam a ocorrência de tais soluções.

Ao investigar as causas dos conflitos, foi constatado que, com o aumento da idade, a categoria “disputa” apesar de bastante presente, começa a diminuir, aumentando os conflitos decorrentes da “ação provocativa” e da “exclusão”. A ocorrência de conflitos gerados pela “exclusão” é significativamente superior nas crianças de 5 a 6 anos se comparadas com as de 3 a 4 anos. Esses resultados parecem identificar o processo de mudança da tentativa de controle dos objetos, para o controle social. Foi visto que, quanto menor é a criança, mais os seus interesses se voltam para os objetos físicos e que isto vai mudando ao longo do desenvolvimento. Todavia, tais transformações em suas concepções implicarão na necessidade de construir estratégias mais efetivas para tanto, ou seja, em novas adaptações.

Essa mudança paulatina nas causas dos conflitos é coerente com uma mudança que também vai acontecendo com as estratégias empregadas. Constatamos que, conforme vão ficando mais velhas, há um declínio significativo da utilização de “estratégias físicas e impulsivas” e o aumento das “impositivas”. A partir do momento em que a criança compreende que o outro possui uma perspectiva diferente da sua, ele passa a ser visto como um concorrente. Desse modo, as estratégias que as crianças dispõem, impulsivas e físicas, não apresentam o efeito desejado, sendo necessário empregar estratégias que possam controlar o comportamento do outro. Assim, os impulsos e as ações físicas vão sendo regulados aos poucos, e, por meio de acomodações

sucessivas, vai se aumentando o uso de “estratégias impositivas”, tais como a demanda, a provocação, a chantagem, a ameaça de exclusão social, o desdém, o suborno de afeição, a terceirização do conflito, entre outras.

Apesar de as estratégias serem predominantemente verbais, estas também não proporcionam uma estabilidade adequada, visto que a tentativa de controle do outro é feita pelo uso do poder e não pela negociação, não sendo considerados os interesses e desejos deste. Desse modo, impõe ao outro suas vontades de maneira bastante contundente. Quando ambos os envolvidos se engajam dessa maneira no conflito, é uma luta para ter somente um ganhador e um perdedor. Esse último, apesar de empregar todos os seus esforços, sucumbe ao outro. O extremo também acontece, que é o ceder ao par, de maneira inconsciente às próprias necessidades. Isso explica a maior frequência de ocorrências de conflitos que são resolvidos por meio de soluções unilaterais com o aumento da idade.

Outra resolução que cresceu, na faixa etária dos 5 e 6 anos, é a simples desistência do conflito. Foi visto que as causas que mais vão aumentando com a idade são a provocação e a “exclusão”, incluída na terceira categoria que mais aparece entre as crianças mais velhas (e a quarta nos mais novos). Nela, a criança ignora, ameaça de ou exclui a participação de outra na relação ou em determinada atividade. O tema da amizade mobiliza bastante os afetos das crianças, desde os três anos de idade, sendo gerador de desequilíbrio quando há a possibilidade de exclusão dessa relação. Além dos sentimentos de antipatia e da dificuldade de identificar os aspectos subjetivos do conflito, essa estratégia também é uma forma de controle social, de levar o outro a acatar seus desejos.

Essa necessidade de controle sobre o outro também fica evidente nas estratégias de provocação. Diante de uma frustração ou negativa do outro para submeter-se aos seus desejos, a criança o provoca tentando irritá-lo, remedando ou cutucando-o, por exemplo. A provocação é mais uma forma de “poder” sobre o outro sendo causa, mas também estratégia para lidar com os conflitos. Nos conflitos entre os pequenos percebemos as diversas formas em que está presente. Não raro, por exemplo, observa-se a “exclusão” por meio da negação da solicitação da confirmação da amizade acontecendo como uma forma de provocar a outra. Identificamos o contentamento do provocador que se diverte com a reação da “vítima”, sentindo-se cada vez mais satisfeito quanto mais consegue exasperá-la ou sobrepujá-la.

Essas considerações pretendem mostrar a ampliação paulatina da tentativa de controle social. Trata-se de uma tarefa mais complexa e árdua do que o controle dos objetos. Nos mais novos, as “estratégias físicas e impulsivas” são bem mais frequentes, assim como a submissão a elas. Já as crianças de 5 e 6 anos parecem relutar mais em aceitar soluções unilaterais, em que o interesse de um lado é sobreposto ao do outro que se submete.

No despertar dos sentimentos morais, por volta dos 4, 5 anos surgem as primeiras expressões de indignação que não dizem respeito aos direitos das outras pessoas, mas sim aos direitos que a criança acredita serem dela. Contudo, é preciso considerar que as crianças ainda não são capazes de negociar e argumentar sobre o que consideram certo ou justo. Considera-se também que começam a empregar mais as “estratégias impositivas” para tentar levar o outro a sucumbir diante de suas vontades, num evidente impasse. Nesse jogo de poder, se ambas se recusarem a submeterem-se, é preferível abandonar o conflito, pois esta finalização permite que a interação continue. A desistência dos envolvidos diante da situação conflituosa é, portanto, devida, principalmente, à tentativa de restaurar o equilíbrio ou por não querer o enfrentamento. Assim, as crianças parecem simplesmente ignorar o que houve e retornam à atividade ou brincadeira como se não tivesse ocorrido nenhum desequilíbrio nessa relação.

Temos como hipótese que a frequência maior das soluções bilaterais presentes entre os mais jovens é devido à disputa ser pelo controle dos objetos. Por ser algo menos complexo, não é necessário o emprego de estratégias mais elaboradas para que sejam satisfatoriamente resolvidos. Soma-se a isso o fato de ser um conflito bastante frequente e em que os professores estavam sempre lidando. Nessas intervenções davam as soluções prontas, dizendo, por exemplo, que tinha que revezar o brinquedo, emprestar o material, brincar junto, devolver a borracha, pedir emprestado etc.

Vale a pena ressaltar, ainda, outro aspecto relacionado ao aumento com a idade do emprego de uma estratégia um pouco mais evoluída como as impositivas, mas também de soluções como o abandono e as unilaterais. A análise dos resultados indica o quanto as estratégias empregadas pelas crianças ainda são ineficazes para solucionar de maneira equilibrada os conflitos. Do ponto de vista da teoria piagetiana, essa ineficiência levará, mais tarde, a novos desequilíbrios, possibilitando a construção de formas mais evoluídas para se adaptar ao outro. Nesse sentido Krasnor e Rubin (1983, p. 1555) afirmam que:

... a inexistência do êxito também pode fornecer benefícios consideráveis. Uma vez que uma estratégia falha, a criança precisa negociar, concordar e considerar os pontos de vista dos outros nas estratégias subsequentes. Este processo de “erro-induzido” pode ser um importante fator no crescimento cognitivo (RUBIN e PEPLER, 1980). Então, mesmo se possível, um nível de 100% de sucesso não seria desejável.

Considerando que 27% dos conflitos foram interrompidos pelo professor, retomaremos as intervenções docentes a fim de analisá-las com mais profundidade, no tópico seguinte.

A intervenção docente diante dos conflitos entre as crianças

Como dito anteriormente, dos 255 (100%) episódios observados, em 69 (27%), o conflito foi interrompido pelo adulto, impossibilitando a identificação de como seriam resolvidos pelas crianças. A utilização do termo “interrupção” do conflito e não mediação, negociação, entre outras possibilidades, não é sem intenção. Deve-se ao fato de que, nas 69 situações observadas, as intervenções feitas pelos professores foram principalmente por meio: da contenção do conflito, da imposição de uma solução unilateral; do emprego de censuras e ameaças; ação verbal que em geral era ignorada pelas crianças, ou seja, em algumas situações o educador orientava a criança a “conversar com o amigo”. O aluno, por obediência, atendia à solicitação do professor, mas o diálogo não ocorria. As crianças ficavam frente a frente, mas nada diziam uma a outra, porque ainda possuíam dificuldades para utilizar as estratégias verbais, necessitando da mediação do adulto nestes casos. Outro tipo de intervenção observada foi a distração dos envolvidos, chamando-os para que participassem de outra atividade, ignorando o conflito.

Pela maneira como intervinham, evidenciava-se a concepção de que os conflitos eram negativos, antinaturais e deveriam ser evitados ou resolvidos rapidamente. Não eram compreendidos como oportunidades para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem, ao contrário, “perturbavam”, desequilibravam o ambiente.

Os próximos eventos exemplificam o que se entende por interrupção pelo adulto:

*As crianças estão em fila, no pátio, a fim de cantar o Hino Nacional. NAT (5) pisa no pé de CAI (5) e bate em sua cabeça várias vezes. CAI diz:
— Tia, o NAT pisou no meu pé!
A professora olha e nada faz. NAT pára, mas os dois continuam conversando. Então, a professora os separa, colocando o CAI ao seu lado. NAT fica alheio ao hino, chupa o dedo, olha para trás, brinca com as mãos...*

Compreendemos que, no conflito anterior, não foi possível identificar a resolução das crianças, uma vez que o mesmo foi interrompido pelo adulto, que conteve a desavença, separando-os fisicamente. Parece que a intenção do educador foi somente garantir o que considerou um comportamento adequado no momento de execução do Hino Nacional, muito mais do que trabalhar o respeito mútuo ou formas não passivas ou violentas de reagir às provocações ou agressões do outro.

Segundo os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (1998, volume 2, p. 27), um dos objetivos desse nível de ensino é levar a criança a “identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade”. Esse objetivo apregoado pelo documento oficial é compatível com a visão construtivista, a qual preconiza que os conflitos são oportunidades de aprendizagem de regras e valores. Em um ambiente cooperativo, os conflitos entre as crianças têm lugar relevante, devendo o professor ter um papel de mediador e não de “solucionador”, “juiz” ou “contentor” do conflito. Quando é o docente quem impõe constantemente as soluções, além de auxiliar na manutenção da heteronomia em que a as regras e a justiça provêm da autoridade, não estão sendo propiciadas aos envolvidos oportunidades para a tomada de consciência das consequências de suas ações, nem para o sentimento de corresponsabilidade por elas. A concepção do professor de que os conflitos são negativos, precisando ser evitados, contidos ou solucionados rapidamente (sendo que é o adulto quem sabe qual é a melhor resolução) também não contribui para maior conhecimento de si e do outro, nem para o desenvolvimento da equidade de estratégias mais elaboradas e cooperativas para lidar com os conflitos.

Para favorecer esse processo, além de conhecer as características de desenvolvimento de seus alunos e compreender o papel dos conflitos nesse processo, o professor precisa controlar suas próprias ações impulsivas, estar ciente de que os conflitos pertencem aos envolvidos e

acreditar na capacidade das crianças de solucioná-los (isso não significa “abandoná-las” nessas situações, nem aceitar qualquer sugestão proposta). Nesse trabalho, é preciso estar atento às diversas dimensões do conflito, buscando identificar o ponto de vista dos alunos a respeito do problema, se estão conseguindo compreender as perspectivas envolvidas, ou seja, as razões, ideias e sentimentos presentes (cognitiva), bem como atentar à maneira como as crianças estão reagindo ao desequilíbrio causado pelo conflito (afetiva) e lidando com a situação (social).

Foi visto que é muito comum que os pequenos resolvam suas contendas utilizando “estratégias físicas e impulsivas”: puxar, empurrar, morder, fugir, porque eles ainda não conseguem pensar em outras maneiras para solucionar (ou regular a força de seus impulsos). Deve-se recordar que suas atitudes são ausentes de reflexão e que não conseguem ainda considerar os efeitos de suas estratégias para os sentimentos do outro. Muitas vezes, o professor fica atento às ações agressivas, apreciando o “bom comportamento” da criança que “não liga”, que “é da paz”, que “evita confusão”, sem ponderar que este tipo de estratégia é de nível tão primário quanto o agressivo, visto que ela ainda não consegue interagir com os conflitos de modo que sua perspectiva também seja considerada: simplesmente foge, ignora ou até mesmo se submete às vontades do outro. As pesquisas de Leme (2004), Vicentin (2009) e Carina (2008) demonstram o quanto os brasileiros ainda se utilizam de estratégias submissas, desvalorizando as próprias ideias, interesses e sentimentos em favor do outro.

Visando favorecer o desenvolvimento de estratégias de negociação interpessoal, Selman (1980) orienta o docente na identificação da maneira predominante na qual a criança está lidando com os conflitos e que realize intervenções inspiradas nas estratégias presentes em apenas um nível acima do dela. Assim, se os alunos agem conforme o nível 0, a mediação deve recair sobre as estratégias empregadas no nível 1, como por exemplo, revalidar a importância de não se usar ações agressivas, auxiliar a criança a expressar com palavras o que sente e a escutar o que o outro também tem a dizer; favorecer o emprego de demandas e de maneiras de reparação como pedir desculpas ou tentar arrumar o que derrubou. Ao agir dessa maneira, o docente contribui para que a criança, além de controlar seus impulsos, possa ir percebendo os aspectos subjetivos envolvidos no conflito, que seus sentimentos e interesses são importantes (mas que o do outro também), que estratégias verbais são mais respeitadas e eficazes do que as físicas e que a reparação é necessária quando se causa um dano ao outro.

O desequilíbrio cognitivo não se dá com intervenções muito aquém ou além do nível de concepção no qual o sujeito se encontra. Por exemplo, querer que uma criança que está no nível 0, compreenda e aja conforme as estratégias de nível 3 (diálogo, antecipação dos sentimentos do outro, coordenação de perspectivas) é desconsiderar como o processo de desenvolvimento ocorre. Nesse caso, as estratégias de nível 3 não são assimiláveis para ela, pois exigem uma sofisticação da inteligência (descentração, reversibilidade, cooperação, responsabilidade subjetiva etc.) que a criança que se encontra no nível 0 (em geral, pré-operatória) ainda não possui. Essas orientações são válidas para todos os níveis: se o aluno já utiliza estratégias como demandas ou chantagens (nível 1), o professor, conhecendo esse processo de desenvolvimento, procura realizar intervenções muito próximas à etapa posterior do desenvolvimento, como por exemplo, incentivando-o a utilizar argumentos que mostrem porque determinada ação é boa, na tentativa de convencer o outro, ao invés de subjugar-lo.

O conflito relatado em seguida auxilia, também, a compreender o caráter pouco construtivo de algumas intervenções do adulto, num conflito motivado pela “responsabilidade objetiva”:

As crianças brincam no tanque de areia, quando ISA (5) dirige-se à professora com o rosto cheio de areia:

— O CAI (5) jogou areia no meu olho!

CAI retruca:

— Eu só estava cavando!

A professora limpa o rosto de ISA e diz a CAI:

— Tá vendo? Eu falei!

CAI se afasta e continua sua brincadeira (com suas pernas abertas, o menino cava, jogando a areia para trás, passando por entre suas pernas). Sua intenção é somente cavar um buraco e ele não percebe que a areia está atingindo outras crianças.

Como a docente não levou em consideração a intencionalidade de CAI, sua resolução limitou-se a adverti-lo, utilizando uma linguagem valorativa, cuja característica é a atribuição de um julgamento de valor à personalidade do outro, ou mesmo o emprego de mensagens de solução. Nesse caso, o tipo de intervenção do educador não contribuiu para auxiliar as crianças nesse processo de desenvolvimento, visto que não foi trabalhada a expressão dos sentimentos e a descrição dos atos, a compreensão de ambos sobre como poderiam brincar de cavar sem jogar areia nos colegas, a necessidade de reparação ou de auxílio ao colega ferido, além de não ter sido

favorecida com ISA a reflexão sobre a intencionalidade do ato que lhe gerou dor. No período pré-operatório a criança deforma a realidade decorrente do egocentrismo e se encontra no realismo moral, apresentando uma noção objetiva da realidade, ou seja, seus julgamentos não consideram as intenções, mas somente a ação e as consequências observáveis. Daí a necessidade de construir um ambiente cooperativo que favoreça o desenvolvimento global da criança e de realizar intervenções pedagógicas mais favoráveis para esse processo. A descentração é condição necessária para a autonomia e para a construção de estratégias mais evoluídas de negociação interpessoal. Vale retomar que Piaget (1932/1994) considera que o inverso do egocentrismo na vida social é a reciprocidade e a cooperação, e no plano do pensamento é a reversibilidade.

Consideramos necessário, também, destacar no exemplo supracitado a linguagem verbal utilizada pelo docente, dimensão fundamental para a qualidade das relações sociais e pedagógicas com seus alunos. Esse é mais um elemento importante em uma proposta de educação que visa favorecer a autonomia. As mensagens são transmitidas por meio de diversos tipos de linguagens, tais como a escrita, as gestuais, a verbal etc. O respeito à dignidade humana, em especial à criança (que possui uma natureza psicológica diferente da do adulto) e a compreensão de uma educação em que o aluno é visto como um sujeito cognoscente, ou seja, que possui um papel ativo no processo de desenvolvimento e na construção do conhecimento contribuem para o emprego pelo professor de maneiras mais construtivas e respeitosas de se comunicar. Uma delas é a linguagem descritiva que consiste em descrever aquilo que vê, ouve ou sente (FABER e MASZLISH, 2003; 2005).

A situação relatada, em que a criança joga acidentalmente areia nos olhos da colega, será utilizada para dar exemplos desse tipo de linguagem: “A ISA está chorando. Ela sente dor porque a areia caiu nos seus olhos. ... CAI, ela está dizendo que você jogou de propósito. Isso significa que não foi um acidente, que você quis jogar areia no rosto dela. O que você acha disso? ... ISA sabemos que seus olhos ardem e que você está muito brava com o que aconteceu, mas, veja, o CAI está dizendo que não foi de propósito, que ele só estava cavando muito rápido e que a areia caiu sem querer. Ele não queria jogar areia em seus olhos e está chateado com o que aconteceu. ... Vocês estavam brincando juntos e estavam se divertindo quando a areia caiu em seus olhos. Ele não queria machucá-la. ... Você está realmente brava com o que aconteceu, não? Tão brava que

creio ser melhor continuarmos essa conversa quando você estiver mais calma, conseguindo escutar o que ele está dizendo e falar sem chorar ou gritar, pode ser?”.

A linguagem descritiva contribui para o favorecimento das relações de confiança, para a reflexão sobre as ações e suas consequências; para o conhecimento de si e do outro; para a aprendizagem de modos mais respeitosos de expressar os sentimentos e pontos de vista; para a coordenação de perspectivas; e para o encontro de soluções mais satisfatórias para os envolvidos. Para isso, é desejável que o professor evite o emprego de mensagens comparativas, humilhantes ou “de solução”, tais como, comparar, tomar partido, julgar o caráter, menosprezar, culpabilizar, insultar, ridicularizar, ironizar, criticar, acusar, ordenar, impor resoluções, entre outras formas de manifestação de tais mensagens. Como mediador no processo de resolução de um conflito, o docente pode encorajar e auxiliar os envolvidos nesta tarefa, ao descrever o problema sem emitir julgamentos de valor ou fazer referências à personalidade das crianças, incentivando-as a refletirem sobre o ocorrido e a colocarem suas ideias, sentimentos e propostas de solução.

Na linguagem descritiva, os sentimentos dos alunos são permitidos, de forma que estes se sintam acolhidos e aceitos. A restrição será aos atos. Por exemplo, quando num ataque de fúria, após ser provocado, um aluno agride fisicamente o outro, deve-se nomear e compreender este sentimento de raiva, natural no ser humano, mas reiterar o princípio do respeito ao dizer, por exemplo, que não se agride ninguém, refletindo sobre as consequências, a regulação dos impulsos e sobre formas de exprimir a raiva sem causar danos ao outro (e também trabalhar a questão da provocação com o colega). É muito comum, nas salas de aula, os professores utilizarem da linguagem valorativa, que julga, compara, expõe e humilha não só em situações de conflitos, mas também quando demonstram dificuldade em algo, cometem acidentes, distraem-se continuamente, movimentam-se demais. As comparações e exposições (assim como o tomar partido num conflito) são danosas não só para a autoimagem dos alunos, como também, para o relacionamento interpessoal, pois estimula a competição e a rivalidade.

A linguagem descritiva deve ser utilizada, também, em situações de avaliação ou quando for preciso oferecer um *feedback* à criança: descrevem-se os pontos positivos e informa-se o que é necessário melhorar. Nessa concepção, as palavras judicativas tais como ótimo, parabéns, regular ou péssimo perdem o sentido porque avaliam sem conduzir à reflexão e sem informar quais foram os acertos e desacertos.

No conflito adiante, observaremos outro exemplo de interrupção do adulto, no qual está ausente qualquer intervenção no sentido de favorecer a construção de estratégias mais elaboradas pelos alunos e o desenvolvimento da tomada de perspectiva:

As crianças brincam no pátio com os brinquedos que trouxeram de casa. BRU (3) brinca com cartas de baralho. TIA (3) se aproxima e BRU diz:

— Você não!

TIA não responde, mas fica ao lado observando a brincadeira. GIO (3) também quer brincar, mas BRU não permite. GIO oferece o seu brinquedo, mas não resolve. Então, ele coloca seu carrinho sobre as cartas para atrapalhar a brincadeira. BRU se defende:

— Não! Tira!

GI chama a professora e esta informa que já está no horário da saída. As crianças, então, se apressam para guardar o material e ir embora.

No episódio anterior, a professora, apesar de solicitada a intervir no conflito pela criança, ignora-o e o interrompe ao informar aos alunos que já estava no horário da saída. Não houve qualquer intervenção da parte dela no sentido de mediar o conflito para que as crianças pudessem chegar a uma solução satisfatória ou que pelos menos elaborassem o ocorrido. Ao ignorar a ocorrência do conflito, a educadora perdeu a oportunidade de trabalhar as diferentes perspectivas, as causas do problema, as estratégias empregadas, suas consequências e outras formas de lidar com o problema.

Encontramos diversas situações em que, apesar de serem vistos, os conflitos entre as crianças foram simplesmente ignorados pelos docentes. Dessas, algumas envolviam agressões (físicas e verbais) ou desrespeito. Em geral, eram episódios de duração não muito longa cujo resultado era satisfatório para apenas um dos envolvidos. Várias pesquisas (LEME, 2006; TOGNETTA E VINHA, 2008; VINHA 2009) mostraram que quando o conflito ocorre entre aluno e autoridade, a escola atribui maior gravidade; quando acontece entre os pares, o incidente é minimizado, sendo considerado como “brincadeiras da idade”. Os autores alertam que, sem se dar conta das consequências, crianças e jovens são deixados à própria sorte quando a autoridade (adulto) não está envolvida no conflito. Com isso, transmitem a mensagem subliminar de que o respeito e a justiça devem ser dedicados às autoridades e não a qualquer ser humano. Segundo

Tognetta e Vinha (2008), essa atitude resulta em um ambiente propício para a ocorrência de situações de *bullying*, de *cyberbullying*, de maus tratos ou de intimidações entre eles.

Como anteriormente mencionado, as diversas situações de conflitos apresentadas são oportunidades, também, para se trabalhar a manifestação de sentimento e a regulação dos afetos. Quando o aluno é estimulado a identificar seus sentimentos e tendências de reação, pode entrar em contato com seu mundo subjetivo, conhecendo-se melhor. Além de possibilitar o autoconhecimento, a manifestação do sentimento favorece o conhecimento do outro e, portanto, uma maior descentração.

Foi visto que a afetividade da criança pré-operatória é manifestada a partir dos sentimentos de antipatias e simpatias ligadas à valorização dos outros e do aparecimento de sentimentos de inferioridade e superioridade relacionados à autovalorização. A simpatia implica em compartilhar valores e interesses comuns, isto é, a mútua valorização. Para gerar esse tipo de sentimento, as pessoas têm que se conhecer, trocar ideias, compartilhar seus interesses e valores. Se na definição de Ricoeur (apud TOGNETTA, 2009) a ética consiste em “uma vida boa com e para o outro”, nada mais importante que conhecer-se, assim como a esse outro, uma vez que só é possível valorizar aquilo que se conhece.

Dessa maneira, é importante que o professor promova o sentimento de amizade, simpatia e auxílio mútuo entre as crianças, visto que a motivação para cooperar depende do fato de as crianças se importarem com o relacionamento, esforçando-se para descentrar-se e tentando coordenar os pontos de vista. Os relacionamentos mais estáveis não surgem de uma hora para outra e nem são impostos, são desenvolvidos mediante a vivência e a interação entre os pares. Devido ao modelo pedagógico adotado pelas classes, em que predominava o trabalho individual, não havia muitas oportunidades de ocorrerem as trocas afetivas entre as crianças, de se conhecerem, de poderem analisar suas características individuais. Os jogos propostos para as crianças, por exemplo, em geral eram mais competitivos do que cooperativos, favorecendo, desse modo, as trocas deficitárias e, por conseguinte, a antipatia. As crianças perturbam-se com experiências desagradáveis e difíceis vivenciadas nas relações de antipatia.

Segundo Tognetta (2003), para as crianças pré-operatórias esse mundo subjetivo ainda é indiferenciado do mundo externo. Quando perguntadas sobre o que sentiam as vítimas de um conflito qualquer, os pequenos diziam que sentiram frio, por exemplo. Portanto, o sentir estava

relacionado com algo concreto: os sentidos ou uma ação. Com base nesse exemplo, o trabalho com expressão de sentimentos na Educação Infantil, que não se restringe somente à mediação dos conflitos, tem por objetivo levar a criança a identificar e nomear os próprios sentimentos, e estimular para que possa ir cada vez mais percebendo e considerando (posto que só será capaz de cooperar a partir do desenvolvimento da operatoriedade) o outro, permitindo à criança que, aos poucos, construa o valor de si e do outro. Ao perceber as consequências da própria ação para o sentimento do outro, a criança pode sensibilizar-se com o seu par.

A expressão de sentimentos, tanto em situações sistematizadas quanto durante os conflitos, entre as crianças quase não ocorria nas quatro classes observadas. Ressaltamos que a criança adentra ao mundo da moralidade pelo respeito unilateral, que é um misto de amor e temor. Ela respeita antes as pessoas para depois respeitar as normas. Essa obediência oriunda do respeito unilateral é de extrema importância, porque é fonte de obrigação. Essa obediência não é só originária do medo, mas do amor e da admiração, de modo que a criança pode não referendar as regras advindas daqueles a quem ela não confia e admira. Como fermentar tais sentimentos naturais no despertar do senso moral, se o adulto não leva em consideração o que seus alunos pensam e sentem?

Nos pequenos, os afetos são regulados pelos interesses ou valores momentâneos, e não pela vontade, o que nos auxilia a compreender a grande dificuldade de regularem seus impulsos em situações de conflito, pois para tanto, é necessário que haja a descentração. A vontade é um mecanismo de regulador afetivo que possibilitará ao sujeito atingir estabilidade e coerência em sua personalidade e nas relações sociais. Essa descentração afetiva, que só é possível a partir da operatoriedade, permitirá ao sujeito se afastar de configurações perceptivas momentâneas (ao reviver os valores anteriores ou a antecipar valores ulteriores). A alta frequência com que abandonam o conflito (52% das resoluções no presente estudo) indica o quanto os desequilíbrios interpessoais são intensos, físicos e momentâneos nas crianças pequenas.

A maneira como o sujeito lida com o desequilíbrio interno provocado, assim como a motivação das suas estratégias, o valor que tem esse outro e a amizade são os aspectos afetivos envolvidos nas estratégias empregadas pelas crianças (SELMAN e SCHULTZ, 1990; SELMAN, WATTS E SCHULTZ, 1997; SELMAN, 2003). Considerando que a conduta revela tanto as

estruturas cognitivas, quanto os aspectos afetivos e sociais, então eles não podem ser dissociados na intervenção pedagógica.

Reiteramos, portanto, a importância de se construir na classe um ambiente cooperativo, estimulador, que favoreça o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Foram apresentadas no primeiro capítulo algumas pesquisas que indicam que não se pode menosprezar a importância da qualidade do ambiente em que o sujeito interage no processo de construção da autonomia e, especificamente, no desenvolvimento de estratégias de negociação interpessoal (VINHA 2003; CARITA, 2004).

No cotidiano das crianças, quando o professor procede à mediação do conflito, esses aspectos também precisam ser levados em consideração. Isso significa que é necessário, por exemplo, compreender qual é o nível de tomada de perspectiva e as concepções de amizade e de conflitos que a criança possui para que os questionamentos do docente sejam passíveis de causar desequilíbrios nas hipóteses. É preciso ainda atentar à postura do educador, visto que as crianças estão alerta às qualidades morais dos adultos.

A literatura sobre o tema em questão nos permite inferir que as intervenções dos professores das classes que fizeram parte da amostra desta pesquisa, que ocorreram em apenas 27% das situações de conflitos observadas, não favoreciam a coordenação de perspectiva social, ou seja, a capacidade de diferenciar e integrar os seus próprios pontos de vista e os do outro (SELMAN, 1980). Por conseguinte, pouco contribuía para que as crianças evoluíssem de um nível para o outro nas estratégias de negociação interpessoal, porque na maioria das vezes foram empregadas censuras, demandas e imposição de soluções unilaterais, consideradas nível 1 para Selman (1980).

Essa relação entre as estratégias utilizadas pelos docentes e pelas crianças também foi encontrada por Vinha (2003) ao pesquisar os conflitos interpessoais em classes de crianças de 9 e 10 anos. Ela encontrou que essas crianças apresentavam tanto nos conflitos vividos quanto ao resolver situações de conflitos hipotéticos, estratégias de resolução análogas as que a professora utilizava para intervir nos conflitos entre os alunos (nível 1). Já a docente que lidava com os conflitos de maneira mais construtiva, com intervenções de níveis 2 e 3, contribuiu de forma mais efetiva para o desenvolvimento da negociação interpessoal de seus alunos (que empregavam em sua maioria estratégias de nível 2, sendo que alguns já apresentavam as do 3º nível).

As finalizações dos conflitos encontradas neste trabalho são compatíveis com o que a literatura sinaliza. Dawe (1934) verificou a ocorrência de categorias semelhantes e uma frequência considerável (35%) da interrupção pelo adulto. Referindo-se ainda à conduta do professor, Fríoli (1997) constatou que a reconciliação entre as crianças ocorria mais por iniciativa delas do que por intermédio do adulto, sendo que sua intervenção tinha por objetivo a repreensão (MAGALHÃES, 1995). Outra maneira de lidar com as desavenças, que era ignorá-las, também foi protagonizada pelos docentes observados por Camacho (2001) nas classes de adolescentes.

A maneira como os professores lidavam com os conflitos parecia visar tão somente à contenção ou a sua resolução rápida, ou seja, o reestabelecimento do equilíbrio no ambiente ou no grupo rompido pelo conflito entre duas ou mais crianças. Pareciam inexistir objetivos pedagógicos nessas intervenções, como por exemplo, o de ajudá-las a dizer o que sentem e pensam durante uma briga. O importante era restabelecer a ordem na classe/espço escolar ou entre as crianças, evitando as interrupções das atividades.

Ressaltamos, contudo, que raramente eram empregadas punições ou ataques explícitos à dignidade das crianças. Também não promoviam as relações de confiança com a autoridade e nem de simpatia entre os pares. Essa postura vai ao encontro do que concluiu La Taille (2006): que a educação moral oferecida às crianças e jovens recai mais sobre as regras restritivas do que a valorização das ações generosas. Tognetta (2009, p. 158), defendendo a importância das pessoas significativas para a construção personalidade ética, afirma que:

... esse mesmo sujeito inserido nesse sistema de regras, vai precisar de uma estima de si suficientemente boa e uma capacidade de sentir-se “autor” para fazer seus aqueles valores (morais). Piaget concordaria com isso, quando traça as características dos métodos ativos.

Infelizmente, não se observou a preocupação dos docentes com a formação ética dos seus alunos. Pareciam desconhecer que suas posturas influenciam na formação moral das crianças, quer tenham consciência disso ou não, quer desejem isso ou não, visto que é impossível evitar mensagens que dizem respeito à moralidade, já que as relações intraescolares se embasam em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é bom ou mau, certo ou errado.

Como afirma Menin (1996, p. 61) “quer queiram ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos; no entanto, nem todas o fazem, na direção da autonomia”.

Com a apresentação dos resultados dos conflitos e a discussão sobre a intervenção dos professores, decorrentes da interrupção do conflito, findamos a apresentação dos resultados da 1ª parte. O modo como as crianças julgam resolver os conflitos interpessoais será o tema do próximo tópico.

2ª Parte: O juízo

Visando aprofundar nossa investigação sobre os conflitos interpessoais na infância consideramos que seria interessante comparar se haveria diferenças entre as formas como as crianças julgam resolver os conflitos e as formas como elas os resolvem na prática. Assim, para avaliar o juízo das crianças sobre as estratégias que os personagens de histórias deveriam utilizar para resolver conflitos interpessoais, apresentamos às crianças 5 histórias criadas a partir das observações (Anexo G). Os motivos dos conflitos mais frequentes serviram de inspiração para elaborar as situações de conflitos por meio de 7 histórias que apresentamos às crianças em entrevistas individuais. Para torná-las mais atraentes, selecionamos algumas figuras para ilustrar o que era narrado durante a entrevista. Essas figuras representavam os personagens das histórias e os objetos relacionados aos conflitos. As histórias possuíam uma versão masculina, cujos personagens eram meninos e uma versão feminina, cujos personagens eram meninas. Visando avaliar e adequar as histórias a partir da análise da compreensão das crianças, realizamos um estudo piloto com 10 alunos de outras classes (não integrantes da amostra), mas que pertenciam à mesma faixa etária. Essas histórias foram apresentadas individualmente, em particular, em uma das salas das escolas, e as entrevistas conduzidas de acordo com o método clínico piagetiano, sendo solicitado que solucionassem e explicassem o porquê da sua resolução.

A primeira história é motivada pela disputa por objeto coletivo; a segunda, disputa de propriedade individual; a terceira, exclusão do grupo ou da brincadeira; a quarta, ação provocativa e a quinta envolvendo a responsabilidade objetiva. A escolha desses motivos

justifica-se por sua frequência mais alta em relação aos demais nas situações observadas pela pesquisadora. As histórias apresentadas às crianças são as seguintes:

Disputa por objeto

1) Era uma vez uma menina chamada Camila que gostava muito de brincar com seus brinquedos da casinha de bonecas. Um dia ela levou sua boneca para a escola, porque era dia de brincar com os brinquedos que as crianças levavam de casa. Todas as crianças brincavam juntas. A Camila estava brincando perto de Juliana que também quis brincar com a boneca, mas Camila não deixou.

O que Juliana deve fazer? Por quê?

Disputa pela propriedade individual

2) Era uma vez uma menina chamada Clarinha que adorava fazer desenhos e pintar. Todos os dias ela fazia lindos desenhos na sua escola: ela desenhava fadas, florestas, bichinhos e tudo o que você possa imaginar. Um dia, sua professora pediu para os alunos pintarem um papel bem grande com um pote de tinta e pincéis. Clarinha e outra menina, a Julinha, ficaram animadas com essa atividade e começaram a pintar. Clarinha pegou o pote, Julinha pegou o pote também. As duas queriam o mesmo pote de tinta. Julinha puxou mais forte e ficou com a tinta só para ela. E agora?

O quê Clarinha deve fazer? Por quê?

Exclusão

3) Era uma vez uma menina chamada Camila que estudava numa escola que tinha um lindo e grande parque, com muitos brinquedos: trepa-trepa, vários escorregadores, gira-gira, muitas gangorras, balanças. Camila e outras crianças adoravam brincar no gira-gira. Um dia elas foram ao parque e disseram: “Vamos no gira-gira?” E elas foram e ficaram girando, girando, girando até que se aproximou uma outra menina chamada Amanda que também queria brincar. Amanda tentou subir no gira-gira, mas Camila diz a ela: Você não vai brincar com a gente! Vá brincar em outro lugar!

O que Amanda deve fazer? Por quê?

Ação provocativa intencional

4) Era uma vez um menino chamado Luciano que gostava de inventar mil coisas. Ele inventava casinhas com caixas de sapato, construía prédios de latinhas. Um dia, ele ficou muito animado porque a professora da escola onde ele estudava, deu um jogo com várias pecinhas para os alunos encaixarem e construírem tudo o que eles quisessem. Todas as crianças da classe estavam brincando com esses jogos de montar, até o Guilherme que também estuda na classe de Luciano. Então, Luciano fez um prédio bem alto e o mostrou para o Guilherme:

—Olha o que eu fiz!

Guilherme olhou para o prédio, bateu nele com sua mão e o derrubou inteirinho!

O que Luciano deve fazer? Por quê?

Responsabilidade objetiva

5) Pedro era um menino que adorava fazer mil pinturas. Ele pintava com lápis, com tintas, com canetinhas... Um dia, na escola, sua professora pediu que os alunos fizessem uma pintura com guache num papel bem grande. O Pedro e o Tiago, que estudavam juntos, deveriam pintar na mesma folha. Ao levantar da cadeira para pegar um papel, Tiago esbarrou no pote de água que caiu na pintura e a estragou inteirinha. Pedro ficou muito bravo. Tiago disse para ele:

—Foi sem querer!

Então Pedro respondeu:

—Você estragou tudo! Sai daqui, seu chato!

—Mas foi sem querer! — Tiago disse.

—Sai daqui!

O que Tiago deve fazer? Por quê?

Entrevistamos 39 sujeitos ao todo, mas somente 27 constituíram a amostra. As 12 entrevistas excluídas continham respostas fabuladas, de não importismo, ou com respostas socialmente desejáveis, as quais invalidam a fidedignidade dos dados. Para a categorização dos dados, utilizamos da análise de conteúdo, valendo-nos dos critérios semânticos. Estabelecidas as categorias, quantificamos em cada sujeito, depois em cada classe, para contabilizar o total de estratégias da amostra. O total de estratégias levantadas, no juízo, foi de 129 (100%), sendo que 56 correspondem à faixa etária dos 3 a 4 anos e 73 dos 5 a 6 anos. Salientamos que a análise não foi realizada por sujeito, mas pelo total de estratégias verbalizadas por eles.

As categorias utilizadas para analisar as respostas das crianças foram as mesmas construídas para a análise das estratégias empregadas nos conflitos observados, porque não identificamos respostas diferentes nas entrevistas. São elas: “estratégias físicas e impulsivas” (FI), e “impositivas” (IM) e serão retomadas por meio do quadro que se segue:

Categorias	Descrição
Estratégias físicas e impulsivas (FI)	As estratégias para resolver os conflitos são as ações físicas ou verbais direcionadas ao outro. O abandono do conflito ou a não interação é outra estratégia presente. São ações carentes de reflexão, marcadas pela impulsividade e pela desconsideração ao sentimento e desejos do outro. Ex.: gritar, chorar, chutar, bater, fugir, afastar-se, mudar de atividade, demonstrar indiferença.
Estratégias impositivas (IM)	As estratégias são predominantemente verbais visando o controle do outro pelo uso do poder e não pela negociação. Não há consideração pelos interesses e desejos deste. Ex.: demanda, disputa verbal, revide verbal, chantagem, desdém, ameaça, retirada de afeto, subornos de afeição, terceirização do conflito ³¹ visando que o outro tome partido a seu favor e o resolva unilateralmente, obediência submissa.

³¹ Esse termo foi apresentado por Leme (2008) em uma apresentação pessoal.

Estratégias de convencimento (CON)	<p>As estratégias visam convencer o outro a acatar uma ideia para fazer o que se deseja ou a reparar um dano. São ações verbais que contêm alguma justificativa ou sugestão. De forma ainda inicial, há uma preocupação em modificar não apenas o comportamento do outro, mas também os sentimentos ou interesses deste.</p> <p>Ex.: sugestão de revezamento de brinquedo; justifica sua ação baseado numa regra ou orientação do adulto; reparação espontânea (pedido de desculpas, dizer que o ato danoso não se repetirá, dizer que foi sem intenção).</p>
------------------------------------	---

Quadro 6 - Estratégias de resolução de conflitos em crianças de 3 a 6 anos

A figura a seguir apresenta a frequência dessas estratégias:

Estratégia	3 a 4 anos		5 a 6 anos		Total	
	N	%	n	%	n	%
Físicas e impulsivas	49	87,5	48	65,8	97	75,2
Impositivas	6	10,7	24	32,9	30	23,3
Transição	1	1,8	1	1,4	2	1,6
Total	56	100,0	73	100,0	129	100,0

Tabela 4 – Frequências e porcentagens para as estratégias de resolução de conflitos por faixa de idade e para o grupo geral

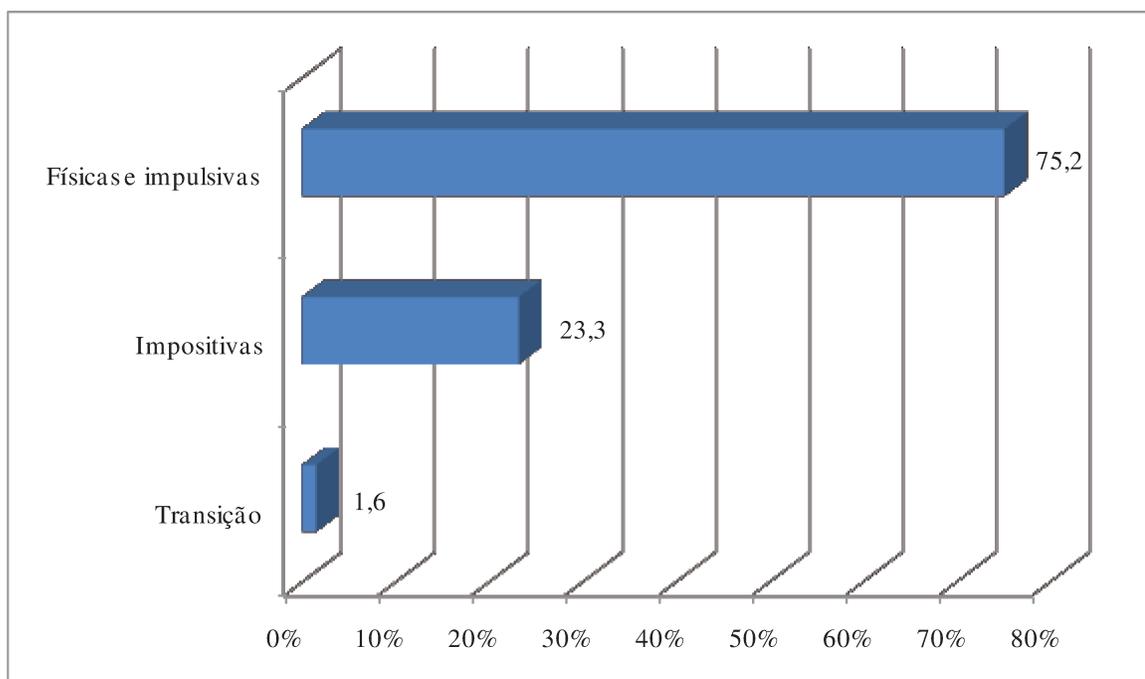


Figura 13 – Porcentagens das respostas emitidas pelos sujeitos nas entrevistas

A proporção do total de estratégias de resolução para lidar com os conflitos diferiu significativamente entre os juízos (k proporções; p -valor $<0,001$). A categoria mais recorrente foi a das “estratégias físicas e impulsivas” (FI) com 75,2%, sendo significativamente superior às demais. Explicaremos essa categoria a seguir, exemplificando-a com algumas das respostas dadas pelos nossos sujeitos em algumas das histórias³²:

P: O que Marcos deve fazer?

ED (3): Ele deve comprar um caminhão pra ele.

P: Ah, ele deve comprar um caminhão pra ele? Por quê?

ED: Porque ele pediu pro João, o João não deixou usar o caminhão.

A resposta de ED nos indica que ele não enfrenta a situação diretamente com seu colega, resolvendo o desequilíbrio “comprando um caminhão”. Apesar de não interagir, a criança busca uma solução “mágica”, compensando a frustração da vítima, de forma que ambos fiquem bem, sem a necessidade de gerar qualquer enfrentamento. Esse tipo de estratégia, denominada de não interação, é bastante recorrente e é uma das que compõem a categoria FI. Ao analisar esse tipo de

³²A letra P, nas entrevistas, refere-se à pesquisadora.

respostas das crianças fica evidente que no mundo imaginário os conflitos entre pares devem ser rapidamente resolvidos e de forma satisfatória para que não mais ocorra. As ações propostas subtraem o fator de desequilíbrio, fazendo com que o equilíbrio se reestabeleça. Destacamos que tais estratégias não foram consideradas como sendo de convencimento, pois não visavam atender as necessidades ou interesses do outro, tendo somente o intuito de evitar que o conflito perdurasse. Assim, se, na situação anterior a causa do desentendimento é a disputa por objetos, nada melhor do que ter mais objetos de modo que não mais haverá a disputa.

Vejamos um outro exemplo desse tipo de estratégia:

P: O que Laura deve fazer?

FER (5): Um castelo.

P: Ah, você acha que ela deve fazer um castelo?

FER: Bem grande.

P: Bem grande? Por quê?

FER: Porque sim.

Na resposta acima, novamente a estratégia sugerida é a não interação. A criança acredita que a personagem deve resolver tal desequilíbrio construindo um castelo. Um dos sujeitos respondeu que montar o prédio novamente seria o jeito mais fácil de tê-lo de volta. Nota-se que não há enfrentamento com o outro. A não interação e as ações físicas são os dois tipos de estratégias muito frequentes nessa categoria. Este último foi a solução proposta por NIC:

P: O que Juliana deve fazer?

NIC (3): Ela tem que pegar a bonequinha dela (apontou com o dedo).

P: Ah, a Juliana tem que pegar a bonequinha da Camila. Por quê?

NIC: Porque ela não deixou.

Ações impulsivas como pegar, puxar o objeto das mãos do outro, são bem características dessa categoria.

O revide físico apareceu somente uma única vez e demonstra a concepção de justiça retributiva da criança, caracterizada pela igualdade estrita. A resposta dada pelo participante foi: “quebrar o brinquedo dele (agressor) também, se ele quebrou o dele (vítima)”.

A segunda categoria com maior número de respostas foi aquela que compreende as “estratégias impositivas” (IM), com 23,3% de ocorrências, significativamente superior à

”transição”. São características dessa categoria a terceirização do conflito, a demanda ou ordem, a retirada de afeto, a ameaça, a barganha, entre outras.

Em todas as histórias, as respostas das crianças enquadradas nessa categoria foram praticamente a mesma: contar para o adulto (terceirização do conflito). Esse adulto é principalmente a professora e, em um único caso, o pai. Com essa atitude, a criança espera que seus desejos sejam atendidos pela autoridade. Trata-se de uma estratégia impositiva porque já existe a verbalização substituindo a ação física e impulsiva, ainda que o sujeito esteja considerando somente a própria perspectiva. Menin (1996) constatou que as crianças recorriam aos adultos com frequência para que eles solucionassem seus problemas interpessoais, sendo que esta tendência diminuía com a idade. A justificativa dos alunos para tal atitude é fundamentada na obediência a autoridade e no medo de ser punido. Esse comportamento, ainda que pouco elaborado denota uma diminuição da impulsividade. Serão apresentados alguns exemplos que ilustram essa categoria:

P: O que Marcos deve fazer?

NAT (5): Não sei.

P: Olha, o Marcos queria muito brincar com o caminhão do João, o João não deixou. Como que o Marcos deve resolver isso?

NAT: Pode contar pro pai dele.

P: Contar pro pai dele? Por que você acha que o Marcos deve contar pro pai dele?

NAT: Porque ele não deixa ele brincar com o caminhãozinho dele.

No exemplo acima, o sujeito acredita que ele deve acionar o pai, uma vez que o personagem quer brincar com o brinquedo e o outro não deixa. O adulto poderia resolver essa situação atendendo ao desejo da criança. O mesmo ocorre na entrevista seguinte. A criança acredita que a professora fará com que o “culpado” permita que a “vítima” brinque um pouco.

P: O que Juliana deve fazer?

ED (5): Não sei.

P: Ó, a Juliana quer brincar com a boneca, a Camila não quer deixar ...

ED.: Pode contar pra professora.

P: Ah, ela deve contar pra professora? O quê? O que ela vai falar pra professora?

ED: Que ela não deixa ela brincar com o brinquedo dela.

P: Ah, ela vai contar pra professora que a Camila não deixa a Juliana brincar com o brinquedo da Camila?

P: E por que ela vai contar pra professora?

ED: Porque ela quer brincar.

P: Porque ela quer brincar? Então a Juliana vai contar pra professora que a Camila não deixou ela brincar porque a Juliana quer brincar com a boneca? E o que você acha que a professora vai fazer?

ED: Vai mandar ela deixar ela brincar um pouquinho.

O egocentrismo da criança faz com que ela pense que o adulto, com todo seu poder, também resolva rapidamente o conflito eliminando o fator de desequilíbrio. O contar para o adulto é uma das “estratégias impositivas”, posto que o sujeito espera que o adulto resolva a situação unilateralmente, em algumas situações eles esperam que haja uma punição, ou seja, que a professora coloque “o infrator” de castigo. De acordo com Piaget (1932/1994), a criança na fase do realismo moral concebe a justiça como atitudes convergentes com os seus desejos e como retribuição a uma ação danosa. Para esses sujeitos, quanto mais severa é a punição, mais concretizado é esse princípio moral. Apesar de essa ser a mais recorrente nos sujeitos desta pesquisa, ao julgar uma situação, a demanda e a ameaça de contar para o professor também surgiram na entrevista de uma única criança e foram empregadas simultaneamente para resolver um conflito:

P: O que Luciano deve fazer?

MAR (5): Deve falar pra não fazer mais.

P: Pra não fazer mais?

MAR: É.

P: E como que ele deve falar pro Guilherme? Mostra pra mim como ele deve falar.

MAR: O Guilherme, não faz mais isso senão eu conto pra minha professora.

P: Ah, então o Luciano deve falar isso pro Guilherme? Pra não fazer mais isso senão ele vai contar pra professora.

MAR: É.

P: E por que o Luciano deve fazer isso?

MAR: Porque senão ele vai continuar ficar fazendo isso.

P: Ah, então se o Luciano não falar com o Guilherme, o Guilherme vai desmanchar o prédio dele de novo?

MAR: É, toda hora.

Essas duas estratégias que o sujeito verbalizou, a demanda e a ameaça, também são classificadas na categoria de “estratégias impositivas”, porque já existe uma evolução, se considerarmos que, na categoria anterior, as estratégias são quase que exclusivamente físicas.

O próximo objetivo é comparar se há diferenças nos juízos das crianças nas duas faixas etárias estudadas, iniciando-se pela apresentação dos resultados dos sujeitos mais jovens, conforme a figura:

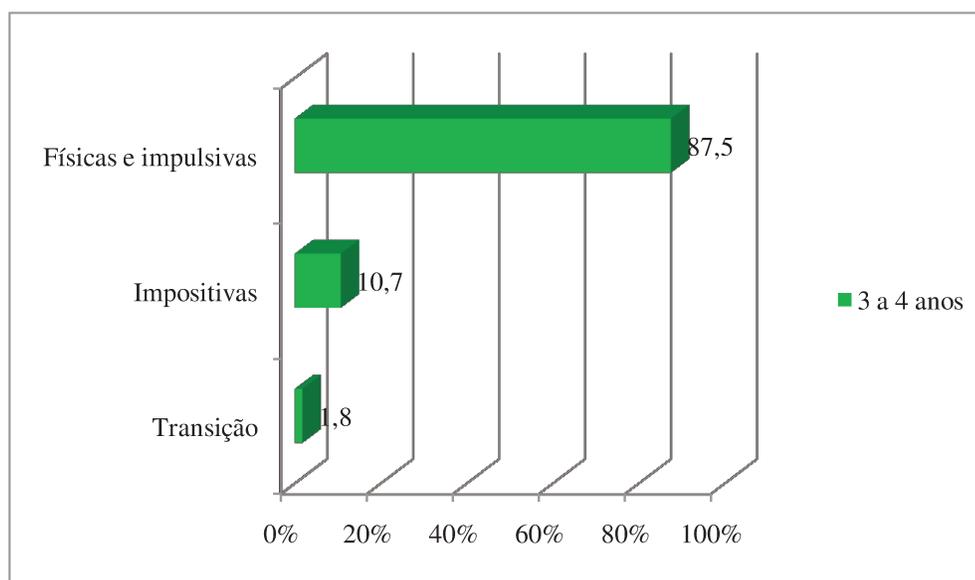


Figura 14: Juízo – Porcentagens das respostas emitidas pelos sujeitos de 3 a 4 anos nas entrevistas.

Desse gráfico, é possível depreender-se que 87,5% das estratégias sugeridas pelas crianças de 3 a 4 anos são “físicas e impulsivas” (FI), seguidas das “impositivas” (IM), com 10,7%. Vejamos, agora, se o mesmo ocorre com os sujeitos mais velhos:

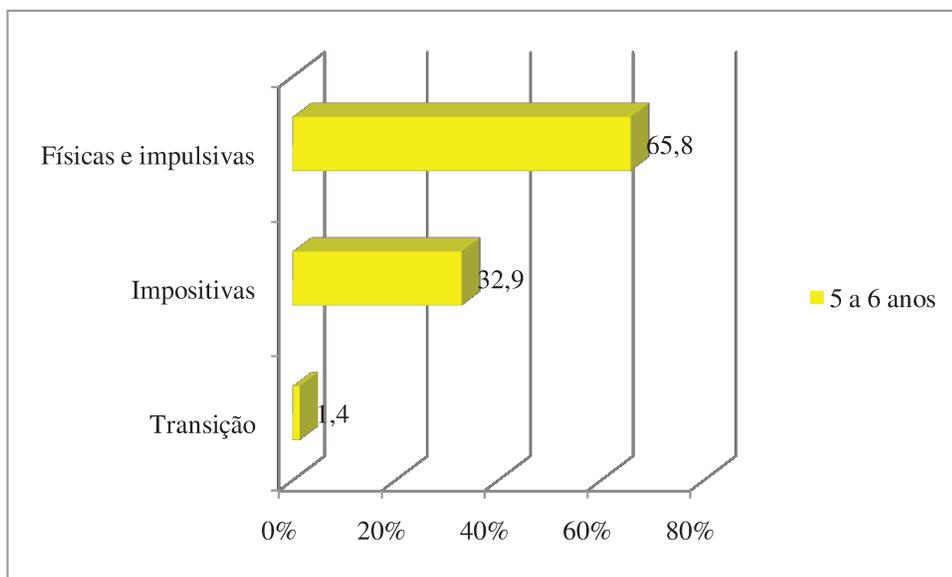


Figura 15 - Juízo - Respostas emitidas pelos sujeitos de 5 a 6 anos nas entrevistas.

Nota-se que as crianças de 5 a 6 anos também sugerem com mais frequência (65,8%) as “estratégias físicas e impulsivas”, seguidas das “impositivas” (IM), em 32,9% das vezes. Houve um pequeno percentual de respostas no período de “transição” (1,4%).

Ao compararmos as duas faixas etárias, temos o que se segue:

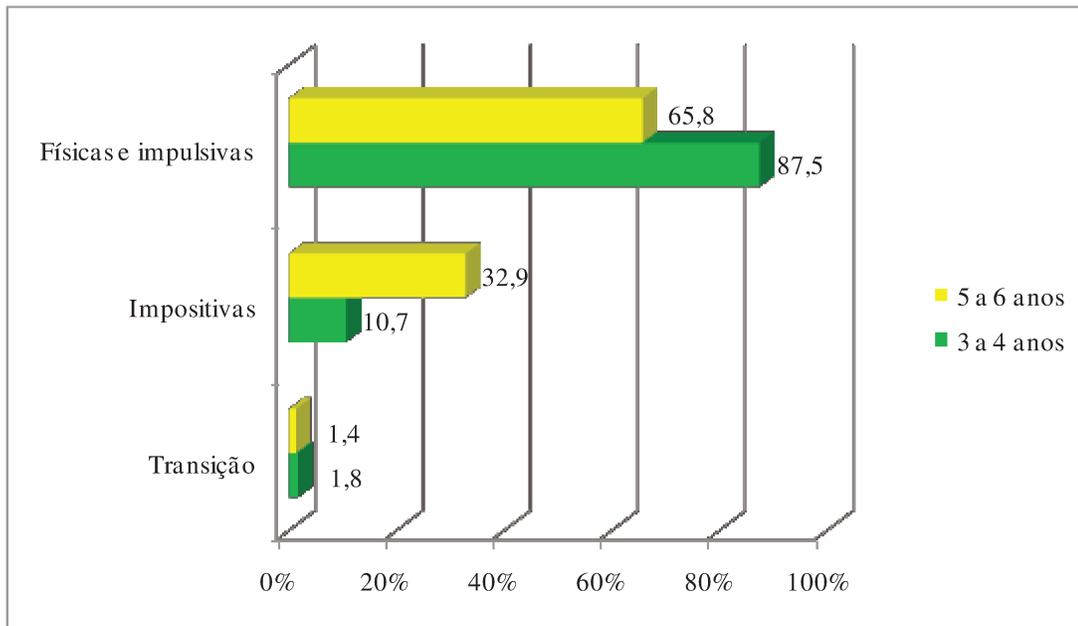


Figura 16 – Porcentagens para os juízos das estratégias de resolução de conflitos por faixa etária

Os resultados para a comparação entre as faixas etárias indicaram que a proporção para as “estratégias físicas e impulsivas” foi significativamente superior para a faixa de idade de 3 a 4 anos comparada a de 5 a 6 anos (teste de duas proporções; p -valor=0,005). Por outro lado, a proporção para as “estratégias impositivas” foi significativamente superior para a faixa de idade de 5 a 6 anos comparada a de 3 a 4 anos (teste de duas proporções; p -valor=0,003).

Em resumo, as estratégias encontradas nas entrevistas, como um todo, são predominantemente “físicas e impulsivas” (75,2%), sendo que, ao compararmos as duas faixas etárias, concluímos que as crianças mais velhas utilizam-se mais das “estratégias impositivas” do que as mais novas.

Esses achados encontram respaldo na literatura consultada, principalmente nos estudos de Selman (1980) e Selman e Schultz (1990), que avaliaram tanto como os sujeitos julgaram as situações de conflitos quanto as estratégias empregadas em situações naturalísticas. Em suas pesquisas, constataram que as crianças pertencentes à primeira infância utilizam em seus julgamentos “estratégias físicas e impulsivas” (nível 0). Novamente, os resultados deste estudo podem ser explicados com base na concepção que as crianças têm sobre os conflitos. Segundo

Selman, elas creem que o equilíbrio na relação pode ser restabelecido quando os sujeitos não interagem entre si. Isso explica muitas das respostas das crianças, quando elas afirmam que o sujeito “deve brincar em outro brinquedo”. Além disso, os sujeitos do nível 0, de acordo com esse autor, acreditam que as ações físicas solucionam as desavenças. É importante destacarmos que as “estratégias físicas e impulsivas” refletem, também, o nível de tomada de perspectiva dos sujeitos que as empregam, ou seja, eles só conseguem considerar a própria, tendo muita dificuldade de perceber que o outro possui ideias e desejos diferentes dos seus.

Já no nível 1, negociação para o controle unilateral, as crianças concebem o conflito como sendo causado por um e sentido pelo outro. Dessa forma, se a causa do conflito é unilateral, as estratégias também o são. Como o sujeito já considera que o outro tem uma perspectiva diferente da própria, há o intento de controlar o seu comportamento por intermédio de estratégias como a demanda, a terceirização do conflito e a ameaça, por exemplo. Essas estratégias, segundo Selman e Schultz (1990), são comuns nos sujeitos mais velhos, a partir dos 6 anos.

O presente estudo corrobora, também, o de Fontes (2004), que encontrou comportamentos de nível 1 nas crianças de 6 anos. Essa autora investigou os níveis de entendimento interpessoal, segundo Selman (1980), no contexto do jogo simbólico. Ela constatou que as crianças pesquisadas apresentaram comportamentos predominantes do nível 0 - que se caracteriza por amizades momentâneas e soluções físicas para os conflitos - e incidência considerável de comportamentos do tipo 1, denominado de amizade unilateral e não relacionada com a solução das contendas. Os sujeitos de seis anos apresentaram maior porcentagem de comportamentos de nível 1 e 2, amizades bilaterais e soluções cooperativas para as desavenças, do que as crianças de cinco anos.

Da análise das respostas emitidas pelas crianças nas entrevistas constata-se a preocupação desses sujeitos em compensar materialmente a “vítima” do conflito, ou seja, apesar de, com frequência, não enfrentar o adversário, ela busca satisfazê-la brincando com outro brinquedo ou em outro local, por exemplo. A seguir a análise se encaminha para a 3ª parte, destinada à comparação das estratégias efetivamente utilizadas pelas crianças e como elas julgam resolver os conflitos interpessoais.

3ª parte: Comparação entre ação e juízo

Esta última parte da análise destina-se a responder ao objetivo de comparar como as crianças julgam resolver os conflitos interpessoais e como elas os resolvem na prática. Cabe salientar que este estudo visa à comparação das estratégias empregadas nos conflitos vividos e verbalizadas nas entrevistas pelos sujeitos da amostra como um todo. Ele não teve por escopo analisar os sujeitos individualmente. As figuras seguintes apresentam esses resultados:

Estratégia	Ação		Juízo	
	n	%	n	%
Físicas e impulsivas	279	63,3	97	75,2
Impositivas	119	27,0	30	23,3
Transição	40	9,1	2	1,6
Convencimento	2	0,5	0	0,0
Não identificada	1	0,2	0	0,0
Total	441	100,0	129	100,0

Tabela 5 – Frequências e porcentagens para os juízos e ações das estratégias de resolução de conflitos para o grupo total

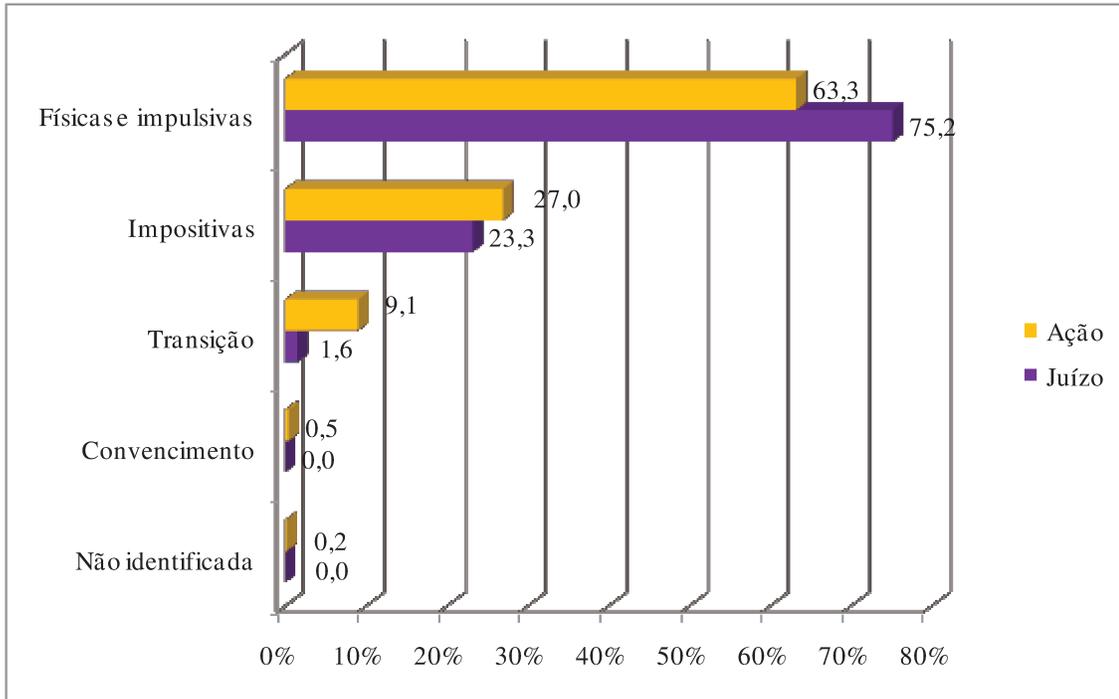


Figura 17 – Porcentagens para os juízos e ações das estratégias de resolução de conflitos para o grupo total

Da análise dessas figuras, depreende-se que na ação as categorias predominantes são as das “estratégias físicas e impulsivas” (63,4%), seguidas das “impositivas” (26,8%). Em terceiro lugar, aparecem os comportamentos de “transição”, com 9,1% das ocorrências. Já no juízo, essa ordem não se altera. A proporção para o juízo foi significativamente superior comparada à ação para as “estratégias físicas e impulsivas”. Em outras palavras, no juízo as crianças demonstraram menos sofisticação do que nos comportamentos observados. Nessa mesma direção, a proporção para o juízo foi significativamente inferior comparada à ação para as “estratégias de transição”, que são um pouco mais evoluídas do que a FI. Isso significa que as categorias que representam os comportamentos mais complexos, como a FI e a Transição são mais recorrentes na ação. Todavia, não foram encontradas diferenças significativas entre as proporções do juízo e ação para as “estratégias impositivas” (teste de duas proporções; $p\text{-valor}=0,397$).

As “estratégias de convencimento”, que são as mais elaboradas, ocorreram somente nas ações. Nas entrevistas, nenhum sujeito apresentou respostas que pudessem ser enquadradas nessa

categoria. Ver-se-á agora, se isso permanece quando se compara cada faixa etária, separadamente, por meio das figuras adiante:

Estratégia	3 a 4 anos				5 a 6 anos			
	Ação		Juízo		Ação		Juízo	
	n	%	n	%	N	%	n	%
Físicas e impulsivas	164	70,7	49	87,5	115	55,0	48	65,8
Impositivas	54	23,3	6	10,7	65	31,1	24	32,9
Transição	13	5,6	1	1,8	27	12,9	1	1,4
Convencimento	0	0,0	0	0,0	2	1,0	0	0,0
Não identificada	1	0,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	232	100,0	56	100,0	209	100,0	73	100,0

Tabela 6 – Frequências e porcentagens para os juízos e ações das estratégias de resolução de conflitos por faixa etária

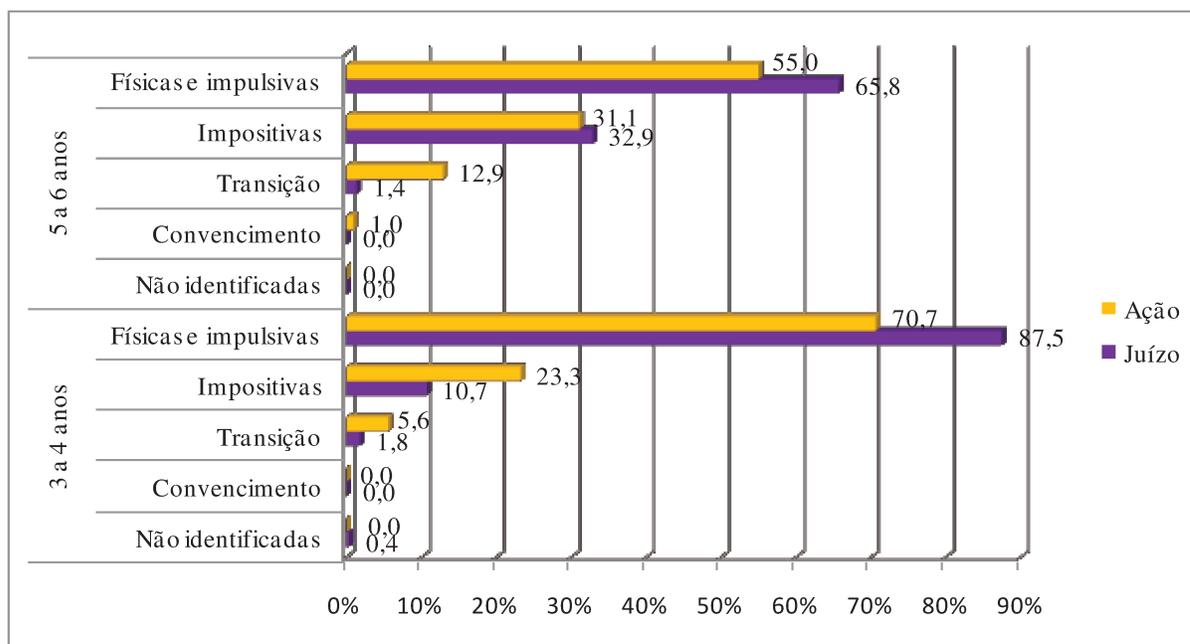


Figura 18 – Porcentagens para os juízos e ações das estratégias resolução de conflitos por faixa etária

Ao analisarmos as figuras anteriores, concluímos que tanto no juízo quanto na ação, a ordem de ocorrência das categorias não se altera, sendo que as “estratégias físicas e impulsivas” são predominantes. Em segundo lugar, bem distante, aparecem as “estratégias impositivas”.

Nessa faixa etária, não se observou a categoria “convencimento”, nem na ação, tampouco no juízo. Para as crianças de 3 a 4 anos, a proporção para o juízo foi significativamente superior comparada à ação para as “estratégias físicas e impulsivas”. Porém, a proporção para o juízo foi significativamente inferior comparada à ação para as “estratégias impositivas”. Tal resultado expressa que, nos conflitos observados, as crianças de 3 a 4 anos apresentaram estratégias mais evoluídas do que aquelas apresentadas nas histórias. Para a transição não foram encontradas diferenças significativas entre ação e juízo.

Assim como se verificou na amostra como um todo e nas crianças mais jovens, a categoria de “estratégias físicas e impulsivas” predomina e são seguidas pelas “impositivas”, tanto no juízo, quanto na ação. O período de transição das “estratégias físicas e impulsivas” para as “impositivas” é maior na ação. As “estratégias de convencimento” não têm nenhuma ocorrência no juízo, mas, ainda que incipientes, surgiram nas situações observadas. Para as crianças de 5 a 6 anos, apenas para a transição o resultado foi significativo, sendo que a proporção para a ação foi superior comparada ao juízo. Para as “estratégias físicas e impulsivas” e “impositivas” não foram encontradas diferenças significativas entre ação e juízo. Esse resultado também indica que, na ação, as crianças apresentaram comportamentos mais evoluídos, ainda que isto tenha sido expresso somente em uma categoria, a da “transição”, indicando um movimento evolutivo.

A partir da análise desses dados, podemos concluir que, em geral, as estratégias empregadas pelos sujeitos nas situações de conflitos vividas não são muito diversas daquelas verbalizadas nas entrevistas, tanto que não encontramos categorias diferentes no juízo e na ação. Todavia, é possível afirmar que, na ação, as estratégias mais evoluídas apareceram em maior proporção do que no juízo quando comparamos a amostra como um todo.

Esses resultados encontram respaldo nos estudos de Selman e Schultz (1990), que verificou haver similaridade entre as estratégias empregadas na ação e aquelas verbalizadas pelos sujeitos. Nossos resultados corroboram, ainda, o que afirma a teoria piagetiana sobre a construção do conhecimento. De acordo com Piaget (1932/1994; 1974/1978), a ação apresenta-se mais adiantada em relação ao pensamento. Em sua obra *Fazer e Compreender* (1974/1978), ele analisa como se processa a passagem do saber fazer para a conceituação, explicando que entre ambos há uma diferença de natureza. O mestre inicia afirmando que, de fato, o conhecimento, compreendido como o isolamento da razão de ser das coisas, provém da ação. As coordenações

da ação possuem uma natureza material e causal, enquanto que as coordenações lógicas matemáticas possuem natureza implicativa, isto é, estabelecem e conectam significados, fato que amplia as possibilidades de atuação dos indivíduos, libertando-os do presente e possibilitando-lhes o manejo dos possíveis. Na coordenação das ações, tal amplitude não é atingida, uma vez que, essas coordenações, sendo concretas, sucedem-se de um a um, limitando-se ao presente e se adaptando continuamente.

Estabelecidas as diferenças entre ambas, uma questão crucial é levantada por esse autor: como que a ação pode conduzir o sujeito a construções conceituais? A explicação para tão intrigante indagação localiza-se no organismo. Sim, pois as ações expressam os esquemas pertencentes ao sujeito e que se constituem em um todo organizado, que satisfaz as necessidades do momento, mas que são passíveis de reorganização. Segundo Piaget (1974/1978, p. 178):... “Pelo fato de que os esquemas de assimilação podem modificar-se por adaptação aos objetos, e que eles estão assim aptos a correções diversas, eles chegam a aplicar em situações análogas o que foi registrado anteriormente.”

Se nos estágios iniciais do desenvolvimento constata-se que o sucesso prático não é acompanhado da conceituação, ao longo do tempo, verifica-se que há uma inversão destes fatores e que a compreensão liberta-se das ações concretas e o indivíduo passa a ser capaz de planejar suas ações, antecipar suas consequências e de elaborar explicações teóricas. Explicando como essa inversão é possível, o autor afirma que:

... Mesmo em situações tão simples como a queda recorrente dos dominós ... o indivíduo tem necessidade, para compreender o processo, de construir em pensamento séries indefinidas com recorrência, transitividade ou alternâncias regulares, etc., tornando-se as sequências constatadas um simples setor desse equilíbrio ilimitado. Ora, estender a pesquisa das razões ao mundo infinito dos possíveis exige, seguramente, uma ultrapassagem da ação. Em segundo lugar, se no nível em que se elaboram as operações concretas por uma troca contínua de influências entre a ação, de onde elas procedem, e a conceituação, que as torna implicativas, não há ainda ultrapassagem da primeira pela segunda; em compensação, o poder operacional assim conquistado pelo indivíduo vai se prolongar indefinidamente pela construção de novas operações sobre as precedentes, estas operações de segunda, depois de enésima potência se enquadrando, igualmente, em um mundo de possíveis que ultrapassa, necessariamente, os limites da ação (PIAGET, 1974/1978, p. 179).

As estratégias que os sujeitos da presente pesquisa verbalizaram nas entrevistas foram menos evoluídas quando comparadas àquelas observadas nos conflitos vividos por eles. Esse resultado encontra respaldo na teoria piagetiana no que concerne ao sucesso precoce da ação em relação ao pensamento. Piaget (1932/1994) verificou essa diferença, também, quando investigou a prática e a consciência das regras. Os sujeitos mudavam, posteriormente, as suas concepções sobre a origem das mesmas quando capazes de cooperar na ação, ou seja, quando já conseguiam brincar com o jogo de bolinhas, seguindo regras comuns. A autonomia em relação às regras aparecia, em primeiro lugar, na prática para, depois, manifestar-se nos julgamentos desses sujeitos. Tal evolução, como já apresentada na parte teórica deste trabalho, está presente no estágio operatório. Antes disso, Piaget verificou que as crianças, apesar da necessidade de estar em contato com outro, não se interessavam ainda pelo jogo social propriamente dito. O ato de jogar estava mais ligado ao prazer do movimento, de modo que essas crianças apesar de afirmarem a imutabilidade das regras e sua origem sagrada, jogavam como se elas não existissem. Tal fato não se contradiz com o que foi afirmado anteriormente sobre a ação ser mais evoluída do que o juízo. Se as crianças pré-operatórias assim advogam não é porque estão convencidas disso, mas porque sendo egocêntricas sofrem as pressões oriundas do respeito unilateral e da coação adulta. Dito de outra maneira, dizem o que a autoridade impõe, mas essas regras ficam exteriores a sua consciência, de modo que elas não conseguem agir em conformidade com elas. Entretanto, no estágio da cooperação nascente, por volta dos 7/8 anos, as crianças começam a jogar seguindo regras comuns, mas no juízo não apresentam essa autonomia.

A evolução da prática e consciência das regras aponta para uma lei de construção do conhecimento afirmada por toda a teoria piagetiana: primeiro é preciso fazer para depois compreender. Assim, na moral, como no campo intelectual, uma consciência só se torna autônoma, livre da influência cega de uma autoridade maior e capaz de fazer descobertas na realidade, se puder experimentar, na e com a prática das ações, esta realidade. Na moral, a ação por excelência é a cooperação: sujeitos, iguais entre si no sentido de terem o mesmo poder de influência uns sobre os outros, usam regras para regularem mutuamente seus comportamentos e decidem sobre a justiça das mesmas em função deste coletivo. É esta prática que constrói uma consciência autônoma das regras (MENIN, 2007, p. 49).

O mesmo raciocínio pode ser empregado para analisar a diferença que foi encontrada entre as estratégias efetivamente empregadas pelas crianças e aquelas verbalizadas nas entrevistas. Se as crianças apresentam estratégias mais sofisticadas para resolver seus desequilíbrios interpessoais, ainda que estas estejam longe de promover um equilíbrio estável, elas ainda não puderam tomar consciência de suas ações e nem de elaborar conceitos sobre as relações que estabelecem. Essa tomada de consciência, segundo Piaget (1974/1977) conduz à reconstrução das ações em um nível mais elaborado, propiciando a conceituação. Para o alcance de um mais estável equilíbrio nas situações de conflitos, é necessário coordenar aspectos não observáveis na interação e se colocar em ação a reciprocidade, que é uma operação lógica. O predomínio da utilização das “estratégias físicas e impulsivas” demonstra essa falta, de modo que se o equilíbrio é restaurado, este ainda é temporário, fato que possibilitará a reorganização das concepções da criança sobre si mesma, sobre o outro, sobre as relações de amizade e conflitos interpessoais. As crianças ainda não são capazes de tais ações, devido ao egocentrismo característico dessa fase.

Em síntese, constatamos que os motivos que mais causam desavenças entre as crianças são a disputa, seguida da ação provocativa e exclusão, sendo que na faixa etária dos 5 a 6 anos este último motivo é mais recorrente que os outros na comparação com os mais novos. No que concerne ao restabelecimento do desequilíbrio perdido, os participantes utilizaram significativamente mais “estratégias físicas e impulsivas” do que as demais, sendo que as crianças mais velhas utilizam proporcionalmente mais “estratégias impositivas” do que as mais novas. Em virtude da utilização dessas estratégias, os conflitos são abandonados e resolvidos unilateralmente em maior proporção do que resolvidos de maneira bilateral.

Ao compararmos as faixas etárias entre si, constatamos que as crianças de 3 a 4 anos apresentam mais ocorrência na categoria resultado bilateral do que as de 5 a 6 anos. No juízo, verificamos o mesmo resultado, ou seja, mais ocorrência de “estratégias físicas e impulsivas” verbalizadas pelos sujeitos da amostra, sendo que as crianças 5 a 6 anos apresentaram proporcionalmente mais “estratégias impositivas” em comparação com as de 3 a 4 anos. Finalmente, ao estabelecermos a comparação entre como as crianças julgam resolver os conflitos e como elas os resolvem na prática, verificamos que as mesmas estratégias são empregadas. Contudo, as mais evoluídas estão proporcionalmente mais presentes na ação do que no juízo, confirmando a teoria piagetiana sobre a precocidade da ação em relação ao pensamento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do atual cenário do aumento das relações conflituosas e de sua resolução por intermédio de estratégias agressivas e submissas entre pares e entre alunos e professores e diante do sentimento de despreparo e insegurança que acomete os educadores em geral, buscamos com esta pesquisa compreender melhor o fenômeno, principalmente, na primeira infância para que se possa planejar a intervenção pedagógica com base no conhecimento científico. A literatura sobre o tema foi incansavelmente pesquisada, porém há poucos estudos que abordam essa questão, nesta faixa etária, no Brasil. Encontramos alguns estudos americanos, especialmente os de Robert Selman, que contribuíram bastante para a compreensão do fenômeno. Assim, os problemas que nortearam nossa pesquisa foram: Quais são as principais causas, estratégias empregadas e resultados dos conflitos vividos entre crianças de 3 a 6 anos?

Há diferenças nas formas como essas crianças resolvem os conflitos vividos e como julgam solucioná-los?

A partir destes questionamentos, os seguintes objetivos foram postulados:

- Identificar e comparar quais são os motivos mais frequentes geradores de conflitos entre as crianças de 3 a 4 anos e 5 a 6 anos;
- Identificar e comparar quais são as estratégias de resolução de conflitos das crianças de 3 a 4 anos e 5 a 6 anos;
- Identificar e comparar quais são os resultados dos conflitos entre as crianças de 3 a 4 anos e 5 a 6 anos;
- Comparar se há diferenças entre as formas como as crianças de 3 a 4 e de 5 a 6 anos julgam resolver os conflitos e as formas como elas os resolvem na prática.

As hipóteses principais que permearam esta pesquisa foram confirmadas em sua maioria. Em primeiro lugar, consideramos que encontraríamos diferenças entre os motivos que geravam os conflitos entre as crianças pertencentes às duas faixas etárias. De fato, isso se confirmou. Por um lado, a disputa não diminuiu significativamente com a idade, mas por outro lado, houve um aumento dos conflitos motivados pelo controle social. Com relação às estratégias, a hipótese também se confirmou, pois o grupo de crianças mais jovens utilizou-se significativamente mais

de “estratégias físicas e impulsivas” do que as crianças mais velhas, sendo que ao resolverem os conflitos vividos, as crianças apresentaram estratégias mais evoluídas em maior proporção do que no julgamento dos conflitos hipotéticos que realizaram. Nossa hipótese inicial era de que a ação seria mais adiantada em relação ao juízo. Os resultados a corroboraram.

Quanto aos resultados dos conflitos, esperávamos encontrar que em ambas as idades estas desavenças seriam abandonadas e resolvidas unilateralmente, na mesma proporção. De fato, essa hipótese também foi verificada.

Para alcançar os objetivos propostos e testar as hipóteses formuladas, selecionamos quatro classes, sendo duas de crianças de 3 a 4 anos e duas de 5 a 6 anos, de duas escolas municipais de uma cidade do interior paulista, escolhidas por conveniência. Os dados foram coletados por meio de sessões de observação das interações sociais das crianças em diferentes situações da rotina escolar e por meio de entrevistas clínicas nas quais eram apresentadas histórias em que as crianças deveriam resolver conflitos hipotéticos. Elas foram elaboradas a partir da identificação das causas mais frequentes dos conflitos observados. Os conflitos observados foram registrados, analisados e classificados quanto aos motivos geradores, as estratégias de resolução de conflitos empregadas pelos sujeitos e os resultados. Em seguida, foram construídas categorias para cada um desses aspectos, sendo que as categorias das estratégias foram organizadas hierarquicamente. Para as entrevistas clínicas, utilizamos a análise de conteúdo e categorizamos as estratégias apresentadas pelas crianças em cada história. Todos esses dados foram tabulados, sendo também comparados com aqueles encontrados nas duas faixas etárias. Foi realizado um tratamento estatístico e os resultados encontrados foram analisados e discutidos com base nos estudos de Piaget (1932/1994) e pesquisadores que investigam utilizando este modelo teórico e nos de Selman (1980) e Selman e Schultz (1990) a respeito das estratégias de negociação interpessoal. Os principais resultados, encontrados a partir dos conflitos entre as crianças, observados nas escolas serão sumarizados na sequência.

A média das ocorrências dos conflitos entre as crianças foi de 3 a 4 por hora e os principais motivos geradores foram: a disputa por objeto (42%), a ação provocativa (17, 3%) e a exclusão (12,9%). O predomínio da categoria disputa indicou que os interesses das crianças dessa faixa etária estão voltados mais para o controle do espaço físico do que do espaço social (DAWE, 1934) e que o conflito é concebido como a interação física entre duas pessoas e não como

resultado da discordância entre as partes. As crianças não consideram os aspectos subjetivos envolvidos no conflito. Além disso, possuem uma concepção particular de propriedade que é a de quem encontra primeiro o objeto (FRIEDMAN e NEARY, 2007). A alta frequência da ação provocativa parece expressar a necessidade das crianças de interagirem com o outro. Isso faz sentido se for lembrado que elas adentraram a fase de socialização do pensamento. Ao comparar a proporção das causas dos conflitos entre as faixas etárias, as diferenças encontradas foram o aumento com a idade das ocorrências da provocação e da exclusão. Essa última era mais recorrente nos sujeitos mais velhos, indicando tanto o fortalecimento dos sentimentos interindividuais, como a antipatia, característicos das crianças pré-operatórias, quanto à necessidade do controle do espaço social.

Com relação às estratégias empregadas para o restabelecimento do desequilíbrio interpessoal surgido a partir do conflito, os resultados do presente trabalho corroboraram os estudos da maior parte da literatura consultada. Essas estratégias foram predominantemente “físicas e/ou impulsivas” (63,4%) e “impositivas” (26,8%). Com poucas ocorrências (9,6%) foram utilizadas estratégias de transição entre essas duas primeiras categorias. O convencimento do outro foi bem pouco empregado pelos sujeitos da amostra (0,5%). No geral, a alta ocorrência das “estratégias físicas e impulsivas” demonstrou que essas crianças concebem os conflitos como interação física e momentânea e, em virtude do egocentrismo próprio da faixa etária, possuem grandes dificuldades para a tomada e coordenação de perspectivas. Além disso, não consideram os aspectos subjetivos envolvidos no conflito e nem as consequências do emprego dessas estratégias para a subjetividade do outro.

Na comparação entre os grupos etários participantes, constatamos diferenças significantes, de modo que os mais jovens utilizavam mais “estratégias físicas e impulsivas” do que os mais velhos. Esses, por sua vez, valeram-se de mais “estratégias impositivas” do que os mais jovens. Outro dado que indica esse processo de mudança do tipo de estratégia, ou seja, o declínio da utilização de “estratégias físicas e impulsivas” e o aumento das “impositivas”, à medida que as crianças ficam mais velhas, é que estas últimas apresentaram um aumento significativo das “estratégias de transição” entre a primeira e a segunda categoria. Esse caminhar em direção a um novo tipo de estratégia menos física e reativa parece indicar evolução na concepção dos conflitos em direção ao domínio social e que essas crianças começam a

considerar, ainda que de forma rudimentar, os aspectos subjetivos dos envolvidos nessas situações. O conflito agora é compreendido como sendo causado por um lado e sentido pelo outro. Além disso, essa evolução significará uma maior capacidade vir a regular os atos impulsivos.

Devido a essas características de desenvolvimento, das concepções sobre conflitos e ainda do emprego das estratégias decorrentes que foram mencionadas acima, a maior parte dos conflitos dessas crianças acabaram por ser simplesmente abandonados (52,2%), sem se chegar a um resultado. Também houve muitas finalizações que beneficiaram apenas um dos envolvidos (“resultado unilateral” - 38,7%), Quase não foram observadas resoluções bilaterais (7,5%) que são aquelas que satisfazem os dois atores do conflito. Constatamos, assim, que os conflitos são resolvidos pelas crianças por meio da desistência e da submissão, conclusão esta também encontrada por outros estudos que investigaram esta questão. Tais estudos apontam ainda a presença de “resultados unilaterais”, que podem ser traduzidos como uma finalização em que há os que ganham e os que perdem.

Os resultados para a comparação entre as faixas etárias indicaram que a proporção para os “resultados bilaterais” foi significativamente superior para a faixa de idade de 3 a 4 anos comparada à faixa de 5 a 6 anos (teste de duas proporções; p -valor=0,008). Não foram encontradas diferenças significativas entre as faixas etárias para o “abandono do conflito” (teste de duas proporções; p -valor=0,119) e “resultado unilateral” (teste de duas proporções; p -valor=0,571).

Na análise dos dados, um evento chamou nossa atenção: a pequena quantidade de conflitos em que os professores fizeram algum tipo de intervenção (27%). Um olhar mais atento ao modo como eram realizadas revelou que foram utilizadas principalmente estratégias de contenção do conflito por meio da imposição de uma solução unilateral, do emprego de censuras e ameaças e de ações verbais que em geral eram ignoradas pelas crianças. Os conflitos entre os pares também eram ignorados pelos docentes, que em inúmeras vezes simplesmente fingiam não os ver, e outras, procurava distrair a atenção dos envolvidos do problema, chamando-os para que participassem de outra atividade. Inexistiam objetivos pedagógicos que norteassem tais intervenções. A maneira como os professores lidavam com os conflitos entre as crianças parecia visar tão somente à manutenção da ordem, daí o emprego de estratégias de contenção e de

resolução rápida quando ocorriam. O importante era conseguir o reestabelecimento do equilíbrio no ambiente ou no grupo rompido pelo conflito.

Podemos inferir que as intervenções dos docentes nos conflitos entre os alunos eram pobres quantitativa e qualitativamente, pouco contribuindo, ou até mesmo dificultando, para a evolução das crianças de um nível para o outro na coordenação de perspectiva social e nas estratégias de negociação interpessoal.

Nesta pesquisa, concebemos conflito como interações em desequilíbrio, percebidos por comportamentos externos de oposição ou pelas manifestações sutis da afetividade. Na concepção piagetiana adotada por nós, este tipo de interação é uma excelente oportunidade para se trabalhar a construção de regras, valores, a tomada e coordenação de perspectivas. Verificamos que as docentes, participantes desta pesquisa, desconhecem a importância do favorecimento de um ambiente cooperativo e de intervenções específicas para o trabalho com conflitos na escola. Além disso, diversas pesquisas (DE VRIES E ZAN, 1995, 1998; ARAÚJO, 1992; BAGAT 1996; VINHA, 2003; TOGNETTA, 2003, 2009a; SELMAN, 2003) comprovaram os efeitos da atmosfera escolar seja para o desenvolvimento intelectual, seja para o desenvolvimento do juízo moral e até mesmo para o emprego de estratégias mais elaboradas e cooperativas de resolução de conflitos. Mas do que se trata esse ambiente sociomoral cooperativo?

É aquele no qual o professor favorece as relações de respeito mútuo e que atribui aos alunos certo grau de liberdade para a tomada de algumas decisões, para a realização de algumas escolhas, para o debate sobre os temas interpessoais e valores humanos, a troca de ideias sobre os conteúdos curriculares, bem como minimiza o poder de sua autoridade em prol das trocas recíprocas. Essa concepção é compatível com o que defende Piaget sobre o objetivo da educação. Segundo a teoria piagetiana, a educação deveria ter por escopo a liberdade. Mas o que é essa liberdade? É fazer o que se bem entende? Certamente a resposta é negativa. Para esse autor, liberdade é autonomia, ou seja, é a capacidade de raciocinar, comparar, tirar conclusões por si só e de agir conforme princípios que o sujeito compreende como necessários para uma boa vida (LA TAILLE, 2006).

Se a educação escolar pretender favorecer essa autonomia ela deve proporcionar situações em que o respeito mútuo é experimentado de forma constante. Para Piaget (1932/1994), as relações vivenciadas por alunos e professores são, naturalmente, de respeito unilateral, uma vez

que o aluno sempre verá o mestre como alguém que detém o conhecimento e que por isto está num patamar superior. Não é uma relação recíproca, posto que seja naturalmente assimétrica. O respeito unilateral só reforça, portanto, a heteronomia que é natural nas crianças. Esse tipo de relação é normal e necessária ao desenvolvimento, mas limitar-se a ela é retardar o desenvolvimento intelectual e moral. Vejamos o porquê.

Quando o ambiente sociomoral da escola é autocrático e o ensino é puramente verbal, o aluno assume uma posição passiva diante do objeto de conhecimento. Não precisa pensar, refletir, antecipar, perceber contradições, uma vez que o adulto já fez isso por ele, não só com relação aos conteúdos curriculares como também às regras de convivência. Se é o adulto quem impõe todas as formas de comportamento, o que é certo, o que é errado e pune os atos faltosos, ele tira do aluno a possibilidade de pensar sobre a necessidade das regras de convivência e sobre as consequências de sua ação. Dificulta, também, que o aluno a se sinta pertencente e desejoso do vínculo social.

Piaget defende que as relações de respeito mútuo são aquelas estabelecidas entre os pares, pessoas que estão em pé de igualdade, nas quais não há hierarquia. Esse tipo de relacionamento favorece tanto desenvolvimento da lógica quanto da cooperação, porque livres do poder coercitivo exercido pela autoridade, os sujeitos estão aptos a perceber as contradições do pensamento do outro, a realizar a crítica objetiva, a diferenciar os pontos de vista, enfim, vão desenvolvendo um pensamento recíproco. Piaget (1998) define a coerção social como a pressão natural que os adultos exercem nas crianças, podendo ser espiritual ou material. A criança, por sua vez, naturalmente concebe a sua relação com o adulto como assimétrica, e, por isto, respeita suas ordens e crê como verdadeiras as ideias transmitidas pelo adulto. Nas palavras de Piaget (1998):

Do ponto de vista da moral, a cooperação leva não mais à simples obediência às regras impostas, sejam elas quais forem, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade. Essa moral caracteriza-se quanto à forma, pelo desabrochar do sentimento de um bem interior independente dos deveres externos Do ponto de vista intelectual, essa mesma cooperação entre os indivíduos leva a uma crítica mútua e a uma objetividade progressiva. Cada sujeito pensante constitui, com efeito, um sistema próprio de referência e de interpretação, e a verdade resulta de uma coordenação entre esses pontos de vista (p. 118-119) .

De acordo com o autor, ainda que não exista a cooperação pura e mesmo havendo entre pares, a coerção, os efeitos deste tipo de relação são diferentes daqueles produzidos pelo respeito unilateral. Isso não quer dizer que o trabalho com o conteúdo, pelo professor, deva deixar de existir, entretanto ele é insuficiente para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Segundo esse autor, a razão implica em um elemento social que é a cooperação³³, pois o esforço para coordenar perspectivas, que a troca social exige, conduz ao progresso. Além disso, é por meio do contato com o outro que se dá a tomada de consciência de si mesmo.

Os efeitos desse ambiente sociomoral cooperativo, baseado nas relações de cooperação, seriam, portanto, o desenvolvimento progressivo da autonomia intelectual e moral. Todavia, é de conhecimento de todos o fato de que a formação do professor ainda é insuficiente para que ele promova um ambiente sociomoral cooperativo e que atue no sentido de favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral de seus alunos. Muitos ainda desconhecem a importância das relações de cooperação para a educação das crianças. Pudemos constatar o quanto o restabelecimento do equilíbrio perdido é um processo árduo e angustiante para as crianças, assim como o é o processo de desenvolvimento de estratégias mais elaboradas de negociação interpessoal. Muitas vezes, os docentes reduzem a questão, explicando-a por meio dos traços de personalidade, por exemplo, afirmando que determinada criança é difícil ou agressiva. Em geral, concebendo os conflitos como algo negativo e que deve ser evitado, os professores abandonam a criança à própria sorte, não porque assim o desejam, mas porque ainda não estão preparados para lidar com as relações interpessoais na escola.

Faz-se necessário discutir também os resultados das estratégias apresentadas pelas crianças nas situações hipotéticas, assim como os decorrentes da comparação com as estratégias empregadas nos conflitos reais. No julgamento dos conflitos, as crianças atribuíram aos personagens das histórias propostas as mesmas estratégias que foram observadas nas situações diárias. Assim, houve o predomínio da categoria “física e impulsiva” (75,2%), seguida da “impositiva” (24,8%). As crianças mais velhas apresentaram mais essa última categoria do que as mais jovens.

Quanto à comparação estabelecida entre as estratégias efetivamente empregadas pelos participantes nos conflitos vividos por eles e aquelas verbalizadas nas entrevistas clínicas,

³³ Ibidem

constatamos que houve uma diferença significativa quanto à proporção destas, de modo que, as categorias mais evoluídas compareceram mais na ação. De acordo com Piaget (1932/1994; 1974/1978), o conhecimento evolui de um saber fazer para o compreender, em níveis evolutivos. Nessas pesquisas citadas, o autor verificou que as crianças resolviam problemas muito antes de poder explicá-los. À medida que os sujeitos tomam consciência da ação realizada, começam a teorizar sobre ela, fazendo antecipações, inferências. Nos níveis intermediários, há uma troca constante entre o fazer e o compreender. Depois, o indivíduo liberta-se das operações concretas, atuando no mundo das possibilidades.

O presente trabalho avançou em relação às pesquisas brasileiras por trazer informações mais detalhadas sobre as causas dos conflitos entre as crianças, os diversos tipos de estratégias que empregam e as finalizações dos mesmos. Outra contribuição foi o estabelecimento da comparação entre juízo e ação, cujas relações são bastante complexas, uma vez que envolvem, no mínimo, duas dimensões: a cognição e afetividade. Se a pesquisa avançou nesse sentido, ela abriu outros caminhos. Blasi (1989), em revisão de literatura sobre os trabalhos que analisam o juízo e a ação moral, constatou a obscuridade do tema. Ainda que a intenção desta pesquisa não tenha sido a análise da conduta moral, mas tão somente da conduta e juízo social, tal relação não perde a sua dificuldade. Além disso, não procedemos à análise dos sujeitos individualmente. Se isso fosse feito, talvez os resultados tivessem sido diferentes. De acordo com Selman (2003), o elemento que une juízo e ação é o “significado pessoal”, construto de caráter afetivo. Pois bem, esse aspecto não foi aqui examinado, mas sua investigação poderia clarificar o porquê nem sempre se faz aquilo que se diz. Outra possibilidade seria a pesquisa das relações entre as estratégias empregadas e os resultados a que elas conduzem. Esse estudo poderia esclarecer o que leva os sujeitos a utilizarem uma ou outra estratégia.

Como se vê, o campo para a investigação é vasto e se segundo Piaget (1974/1978) isso: “... nada tem de desencorajador para o pesquisador cuja deformação profissional o leva a considerar os novos pontos de interrogação mais preciosos do que as soluções adquiridas.” Novas investigações podem auxiliar na compreensão do fenômeno com mais cientificidade e na elaboração de intervenções pedagógicas que realmente contribuam para a formação de sujeitos que valorizem a si e ao outro.

REFERÊNCIAS

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

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

BECKER, Fernando. Educação e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – formação pessoal e social, volume 2, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2010, 15:03

BLASI, A. Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Org.). El mundo social en la mente infantil. Madri, Esp.: Alianza Editorial, 1989. P. 331-385

_____. What should count as moral behavior? The nature of "early morality in children's development. In: EDELSTEIN, W; NUNNER-WINKLER, G. (Org.). Morality in context. Boston: Elsevier, 2005. Disponível em: <http://www.questia.com/read/115847881?title=Morality%20in%20Context>. Acesso: 9 de mar. de 2010.

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

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

CARITA, Ana. Conflito, Justiça e Cidadania. Análise Psicológica, Ano 1, XXII, p. 259-267, 2004.

CEATS/FIA (Centro de Empreendedorismo social e Administração do Terceiro Setor). Bullying Escolar no Brasil – Relatório Final. São Paulo, 2010.

Cyberbullying: a perversidade virtual. Disponível em: <http://bullying.pro.br/cyberbullying.htm>. Acesso: 1 de ago. de 2008.

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

DAUDT, Patrícia Ruschel. As implicações do tipo de relação na interação e nos conflitos entre crianças. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Psicologia do Desenvolvimento, 1995.

DAWE, Helen C. An Analysis of two hundred quarrel of preschool children. Child Development, v. 5, p. 139-157, 1934.

DELUTY, Robert H. Consistency of assertive, aggressive, and submissive behavior for children. Journal of personality and social psychology, v. 49, n. 4, p. 1054-1065, 1985.

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

_____. Assertiveness vs. aggressiveness. What's the difference? Maryland Family Magazine, August, p. 26-27, 1995.

DEVRIES, R.; ZAN, B. Creating a constructivist classroom atmosphere. Revista Young Children, p.4-13, nov., 1995.

_____. O Conflito e sua resolução. In: A ética na educação infantil – o ambiente sócio-moral na escola. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Título original: Moral Classrooms, Moral Children.

DOMINGUES DE CASTRO, Amélia A. Modelos de ensino: uma tentativa de classificação. São Paulo, SP. Mimeografia, 1988.

FABER, Adele; MAZSLISH, Elaine. Como falar para seu filho ouvir e como ouvir para seu filho falar. Trad. Adri Dayan, Dina Azrak, Elisabeth C. Wajnryt. São Paulo: Summus, 2003. Título do original: How to talk so kids will listen & listen so kids will talk.

FABER, Adele et al. Como falar para seu aluno aprender. São Paulo: Summus, 2005. Título do original: How to talk so kids can learn.

FANTE, C. Fenômeno bullying: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

FONTES, Adriana Emília Heitmann Gonçalves Teixeira. Os níveis de compreensão interpessoal de Selman no contexto do jogo simbólico. 2004. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FRAISSE, Paul; PIAGET, Jean. Tratado de Psicologia Experimental. Trad. Eduardo Diatay Bezerra de Menezes. São Paulo: Forense, 1963/1969. Vol VII. Título do original: *Traité de Psychologie Expérimentale*.

FRIEDMAN, O.; NEARY, K. Determining who owns what: Do children infer ownership from first possession? Cognition, v. 107, n. 3, p. 829-849, 2008.

FRÍOLI, Paula Maria de Almeida. Conflito e reconciliação entre crianças pré-escolares. 1997. Tese de doutorado - Instituto de Psicologia (Psicologia Experimental), Universidade de São Paulo, São Paulo.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 64-89.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1987/2009.

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

GURUCHARRI, Carmel; SELMAN, Robert. The development of interpersonal understanding during childhood, preadolescence, and adolescence: a longitudinal follow-up study. Child Development, v. 53, p. 924-927, 1982.

HARTUP, Willard W. Conflict and friendship relations. In: Conflict in child and adolescent development. SHANTZ, Carolyn U., HARTUP, Willard W. (Org.). Cambridge: University Press, 1992, p. 187-213.

KRASNOR, Linda Rose; RUBIN, Kenneth H. Preschool social problem solving: attempts and outcomes in naturalistic interaction. Child Development, 54, 1545-1558, 1983.

KOHLBERG, L. Estádios morales e moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, I. E. (Org.). El mundo social en la mente infantil. Madrid, Esp.: Alianza, 1989. p. 71-123

LA TAILLE, Yves. A Construção do Conhecimento. Série: Ensino de 1º Grau: Ciclo Básico, 2. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas: São Paulo, 1990.

_____. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEME, Maria Isabel da Silva. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

_____. Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In: MALUF, Maria Regina (Org.). Psicologia Educacional: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.p. 163-185.

_____. Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo. São Paulo: ISME, 2006.

MAGALHÃES, Celina Maria Colino. Agressão, Aliança e Reconciliação em crianças pré-escolares.1995. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia (Psicologia Experimental), Universidade de São Paulo, São Paulo.

MALTA CAMPOS, M. A qualidade da educação sob olhar dos professores. São Paulo: FSM/OEA, 2008.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. A pesquisa na Perspectiva Piagetiana. In: ASSIS, Múcio C. de; MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z.; RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia (Org.). Piaget: teoria e prática. Campinas: Tecnicópias, 1996.

_____. Uma nova metodologia de educação pré-escolar. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1993.

_____. Proepré: Fundamentos teóricos. Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Proepré: Fundamentos teóricos. Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MENIN, Maria S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de (Org.). Cinco Estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104

_____. “Educação Moral na Escola:subsídios a partir da teoria de Piaget”, In: Oscar Montoya, A.D.. Contribuições da psicologia para a educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007

MONTANGERO, Jacques; NAVILLE-MAURICE, Daniele. Tradução Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko. Piaget ou a inteligência em evolução. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OLIVEIRA, Áurea Maria. Literatura infantil: o trabalho com o processo de construção de valores morais na educação infantil. Educação: Teoria e Prática, v. 16, n.28, p. 101-121, jan.-jul., 2007.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S.W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento físico nos três primeiros anos. In: PAPALIA, D. E.; OLDS, S.W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento Humano. Tradução José Carlos Barbosa, Carla Versace, Mauro Silva. 10. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009. p. 107-149.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. 24. ed. Tradução Maria Alice Magalhães D`Amorim e Paulo Sérgio Lima. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2006. Título original: Six études de psychologie.

_____. O Julgamento Moral na Criança. São Paulo: Mestre Jou, 1932/1977.

_____. Biologia e conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973/1959. Título original: Biologie et connaissance.

_____. El Psicoanálisis y sus relaciones con la psicología del niño. In: DELAHANTY, G. PERRÈS (Comp.). Piaget y el Psicoanálisis. México: Universidade Autónoma Metropolitana, 1954/1994, p. 181-290.

_____. Estudos Sociológicos. Rio de Janeiro: Forense, 1965/1973.

_____. A representação do mundo na criança: com o concurso de onze colaboradores. Tradução Adail Ubirajara Sobral (Colaboração de Maria Stela Gonçalves). Aparecida: Ideias & Letras, 1947/2005. Título original: La représentation du monde chez l'enfant.

_____. A construção do real na criança. Tradução Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963/1979.

_____. Observações psicológicas sobre o self-government. In: PARRAT, Silvia e TRYPHON, Anastasia (org.). Jean Piaget – sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean et. al. Fazer e Compreender. Tradução Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1974/1978. Título do original: Réussir et comprende.

_____. A Tomada de consciência. Tradução Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1974/1977. Título do original: La prise de conscience.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. A Psicologia da Criança. Tradução Octavio Mendes Cajado. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1913/2001.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Em busca de um sentido da obra de Jean Piaget. São Paulo: Ática, 1984.

_____. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. In: Barbara Freitag (org): Piaget 100 anos. São Paulo: Cortez, 1997.

RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo Piagetiano. In: RAPPAPORT; FIORI e DAVIS (Org.). Teorias do Desenvolvimento: Conceitos Fundamentais. São Paulo: E.P.U., v. 1, 1981.p. 51-75.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1985/2009.

SAÉZ, Pedro. Dez Propostas para uma Pedagogia da Paz. 2003. Disponível em: http://www.diretoriarretos.pro.br/dez_propostas.htm. Acesso: 17 de mar. de 2003.

SAGER, Fábio; SPERB, Tânia M. O brincar e o brinquedo no conflito entre as crianças. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 11, n. 2, Porto Alegre, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0102-79721998000200010&Ing=pt&nrm=iso. Acesso: 13 de mar. de 2008.

SASTRE, Genoveva; MONTSERRAT, Moreno. Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade. Tradução Ana VeniteFuzato. São Paulo: Moderna, 2002. Título original: Resolución de conflictos y aprendizaje emocional.

SELMAN, Robert. Taking another's perspective: role-taking development in early childhood. Child development, 42, 1721-1734, 1971.

SELMAN, Robert L.; BYRNE, Diane F. A structural-development analysis of levels of role taking in middle childhood. Child Development, 45, p. 803-806, 1974.

SELMAN, Robert L. The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses. Nova York: Series Editor, 1980.

_____. The promotion of social awareness: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice. New York: Russell Sage Foundation, 2003.

SELMAN, Robert L. et al. A Naturalistic Study of children's social understanding. Developmental Psychology, v.19, n. 1, p. 82-102, 1983.

SELMAN, Robert L.; SCHULTZ, Lynn Hickey. Making a friend in youth. Developmental Theory and pair therapy. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

SELMAN, Robert L.; DEMOREST, Amy P. Observing Troubled children's interpersonal negotiation strategies: implications of and for a developmental model. Child Development, v. 55, p. 288-304, 1984.

SELMAN, Robert; WATTS, Caroline L.; SCHULTZ, Lynn H. Fostering Friendship. Pair Therapy for treatment and Prevention. New York: Aldine de Gruyter, 1997.

SHANTZ, Carlyn U. Conflicts between children. Child Development, v. 58, p. 283-305, 1987.

SOUZA, Adelaide Rezende de. Resolução de conflitos entre crianças em brincadeiras de rua. 1999. Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Pará.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TANNEN, Deborah. Ele disse, ela disse. Mente e Cérebro, ano XVII, n. 209, pp. 46-51, jun. 2010.

TOGNETTA, Luciene R. P. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. A Formação da personalidade ética – estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática de regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Estamos em conflito: Eu, Comigo e com Você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: J.L. Cunha & L.S.C. Dani (org.). Escola, conflitos e violência. Santa Maria: UFSM, 2008.

_____. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Y; MENIN, M. S. S. (Org.). Crise de valores ou valores em crise? São Paulo: Artmed, 2007.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Amizade no contexto escolar. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

VICENTIN, V. Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes. Tese de Doutorado (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VINYAMATA, Eduard. La resolución de conflictos. Cuadernos de Pedagogia, n. 246, p.89-91, abr.,1999.

VINHA, Telma Pileggi. O Educador e a Moralidade infantil numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2000. FAPESP.

_____. Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Autoridade autoritária. Revista Nova Escola. 10 (226) Recuperado em 20 de outubro, 2009, de <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/autoridade-autoritaria-504466.shtml?page=0>

WILSON, Jeanne; OGAWA, Tetsuya; TAYLOR, Satomi Izumi. Moral Development of Japanese Kindergartners. International Journal of early childhood, p. 12-18, jan., 2002.

ZAIA, Lia Leme. Desenvolvimento cognitivo na adolescência. In: Orly Z. Mantovani de Assis. Adolescência. Campinas: LPG-FE-UNICAMP, 2002.

_____. Estruturas operatórias formais. In: Orly Z. Mantovani de Assis. Adolescência. Campinas: LPG-FE-UNICAMP, 2002.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Secretaria Municipal de Educação

Eu, _____, RG _____, secretária de Educação do Município de, DECLARO que fui devidamente esclarecida do Projeto de Pesquisa intitulado: **Estratégias de resolução de conflitos nas crianças**, desenvolvido pela pesquisadora, **Lívia Maria Silva Licciardi**, do Curso de Mestrado, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação da Prof^a Dr^a Telma Pileggi Vinha e que autorizo a realização da mesma _____ nas _____ escolas

A presente pesquisa tem por objetivos compreender quais são as estratégias que as crianças pequenas utilizam para resolver seus conflitos; quais os motivos principais geradores de conflitos; se há diferenças nas estratégias utilizadas entre as crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos.

A pesquisa se justifica pelo fato de que os professores, apesar de constatarem o aumento dos conflitos e das situações de indisciplina em sala de aula, sentem-se inseguros e despreparados para lidar com os mesmos, portanto, é necessário compreender melhor essa questão para que se possa planejar intervenções adequadas que contribuam para os alunos construírem estratégias mais justas e cooperativas para a resolução dos conflitos.

Os dados serão coletados da seguinte forma:

- Sessões de observação e filmagem das crianças durante a rotina escolar. Essas observações serão realizadas duas vezes por semana, por cerca de 2 horas.
- Entrevistas com 30% das crianças da classe. Esses participantes serão sorteados entre os alunos da classe. Nessas entrevistas serão apresentadas histórias em que os personagens estarão envolvidos em conflitos comuns nessa faixa etária e as crianças serão solicitadas a contar como elas os resolveriam.

A pesquisa terá início após a autorização dos responsáveis pelas crianças e depois do período de adaptação escolar. Essa pesquisa não apresenta riscos previsíveis e será garantido o sigilo do nome e da imagem dos participantes. A pesquisadora se compromete a prestar todos os esclarecimentos a que for solicitada, em qualquer momento da pesquisa. Cabe ainda esclarecer que os participantes podem desistir da mesma ao longo de sua realização, sem penalidade ou sofrimento de represália. Salientamos ainda que os participantes não terão ônus financeiro nem acadêmico e que, portanto, não receberão qualquer benefício.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto a participação da escola EMEI Florêncio Pires de Camargo na pesquisa e declaro, ainda, ter ficado com uma cópia desse termo de consentimento.

_____, ____ de _____ de 2009.

Pesquisador responsável: Lívia Maria Silva Licciardi

Al. Barão de Limeira, 445 Campos de Atibaia

Atibaia-SP

Fones:

4411-0559

8269-5092

e-mail: liviamfsilva@ig.com.br

Comitê de Ética e Pesquisa

Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126, Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas - SP - Brasil - CEP: 13083 -887

– Cx. Postal: 6111

www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica.php

Fone: (19) 3521-8936

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO DAS ESCOLAS

Eu, _____,

RG: _____ diretora da escola _____, situada na _____, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de responsável pelo estabelecimento de ensino na qual a pesquisa será realizada, que fui devidamente esclarecido do Projeto de Pesquisa intitulado: As **estratégias de resolução de conflitos nas crianças**, desenvolvido pela pesquisadora, **Lívia Maria Silva Licciardi**, do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação da Dr^a Telma Pileggi Vinha, professora desta instituição. Ciente dessas informações, autorizo a realização da pesquisa nessa escola.

A presente pesquisa tem por objetivos compreender quais são as estratégias que as crianças pequenas utilizam para resolver seus conflitos; quais os motivos principais geradores de conflitos; se há diferenças nas estratégias utilizadas entre as crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos e se há diferença na forma como a criança julga resolver os conflitos e a maneira pela qual ela efetivamente resolve.

A pesquisa se justifica pelo fato de que os professores, apesar de constatarem o aumento dos conflitos e das situações de indisciplina em sala de aula, sentem-se inseguros e despreparados para lidar com os mesmos, portanto, é necessário compreender melhor essa questão para que se possa planejar intervenções adequadas que contribuam para os alunos construírem estratégias mais justas e cooperativas para a resolução dos conflitos.

Para o levantamento de dados, serão utilizadas dezesseis sessões de observação e filmagem das crianças nas diversas situações da rotina escolar, duas vezes por semana, durante duas horas, alternando os horários nos dias de observação. Além disso, serão sorteadas 30% das crianças participantes para a realização de uma entrevista com o objetivo de verificar como as crianças julgam resolver situações hipotéticas de conflitos.

A pesquisa terá início após a autorização dos responsáveis pelas crianças e depois do período de adaptação escolar. Essa pesquisa não apresenta riscos previsíveis e será garantido o sigilo do nome e da imagem dos participantes.

A pesquisadora se compromete a prestar todos os esclarecimentos a que for solicitada, em qualquer momento da pesquisa, esclarecendo ainda que os participantes podem desistir da mesma ao longo de sua realização, sem penalidade ou sofrimento de represália e que não terão qualquer tipo de gasto.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto voluntariamente em participar dessa pesquisa e declaro, ainda, ter ficado com uma cópia desse termo de consentimento.

_____, ____ de _____ de 2008.

Assinatura do voluntário

Pesquisador responsável: Lívia Maria Silva Licciardi

Al. Barão de Limeira, 445 Campos de Atibaia

Atibaia-SP

Fones:

(11) 4411-0559

(11) 9977-9018

e-mail: liviamfsilva@ig.com.br

Comitê de Ética e Pesquisa

Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126, Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas - SP - Brasil - CEP: 13083 -887

– Cx. Postal: 6111

www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica.php

Fone: (19) 3521-8936

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR

Eu, _____,
RG: _____ professora da escola _____, situada na _____, Atibaia-SP, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de responsável pelo estabelecimento de ensino na qual a pesquisa será realizada, que fui devidamente esclarecido do Projeto de Pesquisa intitulado: **As Estratégias de resolução de conflitos nas crianças**, desenvolvido pela pesquisadora, **Lívia Maria Silva Licciardi**, do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação da Dr^a Telma Pileggi Vinha, professora desta instituição. Ciente dessas informações, autorizo a realização da pesquisa nessa escola.

A presente pesquisa tem por objetivos compreender quais são as estratégias que as crianças pequenas utilizam para resolver seus conflitos; quais os motivos principais geradores de conflitos; se há diferenças nas estratégias utilizadas entre as crianças de 3 a 4 anos e de 5 a 6 anos e se há diferença na forma como a criança julga resolver os conflitos e a maneira pela qual ela efetivamente resolve.

A pesquisa se justifica pelo fato de que os professores, apesar de constatarem o aumento dos conflitos e das situações de indisciplina em sala de aula, sentem-se inseguros e despreparados para lidar com os mesmos, portanto, é necessário compreender melhor essa questão para que se possa planejar intervenções adequadas que contribuam para os alunos construírem estratégias mais justas e cooperativas para a resolução dos conflitos.

Para o levantamento de dados, serão utilizadas dezesseis sessões de observação e filmagem das crianças nas diversas situações da rotina escolar, duas vezes por semana, durante duas horas, alternando os horários nos dias de observação. Além disso, serão sorteadas 30% das crianças participantes para a realização de uma entrevista com o objetivo de verificar como as crianças julgam resolver situações hipotéticas de conflitos.

A pesquisa terá início após a autorização dos responsáveis pelas crianças e depois do período de adaptação escolar. Essa pesquisa não apresenta riscos previsíveis e será garantido o sigilo do nome e da imagem dos participantes. A pesquisadora se compromete a prestar todos os esclarecimentos a que for

solicitada, em qualquer momento da pesquisa. Cabe ainda esclarecer que os participantes podem desistir da mesma ao longo de sua realização, sem penalidade ou sofrimento de represália.

A pesquisadora se compromete a prestar todos os esclarecimentos a que for solicitada, em qualquer momento da pesquisa, esclarecendo ainda que os participantes podem desistir da mesma ao longo de sua realização, sem penalidade ou sofrimento de represália e que não terão qualquer tipo de gasto.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto voluntariamente em participar dessa pesquisa e declaro, ainda, ter ficado com uma cópia desse termo de consentimento.

_____, ____ de _____ de 2008.

Assinatura do professor

Pesquisador responsável: Lívia Maria Silva Licciardi

Al. Barão de Limeira, 445 Campos de Atibaia

Atibaia-SP

Fones:

(11) 4411-0559

(11) 9977-9018

e-mail: liviamfsilva@ig.com.br

Comitê de Ética e Pesquisa

Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126, Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas - SP - Brasil - CEP: 13083 -887

– Cx. Postal: 6111

www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica.php

Fone: (19) 3521-8936



CEP, 24/11/08.
(Grupo III)

PARECER CEP: N° 685/2008 (Este n° deve ser citado nas correspondências referente a este projeto)
CAAE: 0549.0.146.000-08

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “AS ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NAS CRIANÇAS”.
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Livia Maria Silva Licciardi
INSTITUIÇÃO: E.M.E.I. Profa. Maria José Maia de Toledo
APRESENTAÇÃO AO CEP: 03/09/2008
APRESENTAR RELATÓRIO EM: 24/11/09 (O formulário encontra-se no *site* acima)

II - OBJETIVOS

Investigar se há diferenças nas estratégias de resolução de conflitos entre as crianças de 3 a 4 anos e 5 a 6 anos; Comparar se há diferenças entre as formas como as crianças julgam resolver os conflitos e as formas como elas os resolvem na prática; Identificar quais são os motivos mais frequentes geradores de conflitos entre as crianças e comparar se há diferença nas duas faixas etárias; Analisar se as crianças utilizam estratégias diferenciadas na presença de adultos.

III - SUMÁRIO

Serão investigadas quatro classes de educação infantil, sendo duas de 3 a 4 anos e duas de 5 a 6 anos de duas escolas do Município de Atibaia, sendo uma escola de ensino público e outra de ensino privado, escolhidas aleatoriamente. Trata-se de um estudo de caso (?). Serão realizadas, em cada classe 16 sessões de observação e filmagem das situações de interação durante as diversas atividades realizadas por elas, e principalmente dos conflitos ocorridos entre elas. As sessões de observação ocorrerão de uma a duas vezes por semana em cada escola, de três a quatro meses, por um período de duas horas em cada classe, nos diversos espaços e atividades que compõem a rotina escolar.

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Após respostas às pendências, o projeto encontra-se adequadamente redigido e de acordo com a Resolução CNS/MS 196/96 e suas complementares, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem



restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII - DATA DA REUNIÃO

Homologado na IX Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 23 de setembro de 2008.


Prof. Dra. Carmen Sílvia Bertuzzo
PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM/UNICAMP

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS PARTICIPANTES

Prezado Responsável

Contamos com a autorização da participação de seu filho (a) no estudo **As estratégias de resolução de conflitos nas crianças**, que tem como objetivo investigar como as crianças pequenas resolvem seus conflitos, quais os motivos mais comuns dessas desavenças e se há diferenças nas formas como as crianças de 3 a 4 anos e as crianças de 5 a 6 anos solucionam seus conflitos.

Os dados serão coletados da seguinte forma:

- sessões de observação e filmagem das crianças durante a rotina escolar. Essas observações serão realizadas duas vezes por semana, por cerca de 2 horas.
- entrevistas com 30% das crianças da classe. Nessas entrevistas serão apresentadas histórias em que os personagens estão envolvidos em conflitos comuns nessa faixa etária e as crianças serão solicitadas a contar como elas os resolveriam. Esses participantes serão sorteados entre os alunos da classe.

Vale ressaltar que a cooperação de seu filho (a) é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas estes poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

Salientamos que:

- você tem a liberdade de recusar a participação de seu filho (a) ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou sem prejuízo à vida acadêmica de seu filho (a);
- seu filho (a) terá sua identidade mantida em sigilo;
- seu filho (a) não terá nenhum ônus financeiro ou acadêmico;
- seu filho (a) não receberá nenhum benefício financeiro ou acadêmico;
- a pesquisa não apresenta riscos previsíveis.

Agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos.

Dúvida em relação aos aspectos éticos da pesquisa, contate o Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp pelo e-mail cep@fcm.unicamp.br ou pelo telefone 19-35218936.

Pesquisador responsável: Lívia Maria Silva Licciardi

Faculdade de Educação – Laboratório de Psicologia Genética - Universidade Estadual de Campinas

Fone: (11) 4411-0559

Cel: (11) 8269-5092

e-mail: liviamfsilva@ig.com.br

Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo em autorizar a participação do meu filho (a) no presente estudo, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome do pai ou responsável:

Nome do aluno:

Instituição:.....

ANEXO G – HISTÓRIAS

Versão feminina

Nome da aluna:

Idade:

Escola:

DISPUTA POR OBJETO

1) Era uma vez uma menina chamada Camila que gostava muito de brincar com seus brinquedos da casinha de bonecas. Um dia ela levou sua boneca para a escola, porque era dia de brincar com os brinquedos que as crianças levavam de casa. Todas as crianças brincavam juntas. A Camila estava brincando perto de Juliana que também quis brincar com a boneca, mas Camila não deixou.

a) O que Juliana deve fazer? Por quê?



DISPUTA POR OBJETO – MATERIAL COLETIVO

2) Era uma vez uma menina chamada Clarinha que adorava fazer desenhos e pintar. Todos os dias ela fazia lindos desenhos na sua escola: ela desenhava fadas, florestas, bichinhos e tudo o que você possa imaginar. Um dia, sua professora pediu para os alunos pintarem um papel bem grande com um pote de tinta e pincéis. Clarinha e outra menina, a Julinha, ficaram animadas com essa atividade e começaram a pintar. Clarinha pegou o pote, Julinha pegou o pote também. As duas queriam o mesmo pote de tinta. Julinha puxou mais forte e ficou com a tinta só para ela. E agora?

a) O quê Clarinha deve fazer? Por quê?



EXCLUSÃO

3) Era uma vez uma menina chamada Camila que estudava numa escola que tinha um lindo e grande parque, com muitos brinquedos: trepa-trepa, vários escorregadores, gira-gira, muitas gangorras, balanças. Camila e outras crianças adoravam brincar no gira-gira. Um dia elas foram ao parque e disseram: “Vamos no gira-gira?” E elas foram e ficaram girando, girando, girando até que se aproximou uma outra menina chamada Amanda que também queria brincar. Amanda tentou subir no gira-gira, mas Camila diz a ela: Você não vai brincar com a gente! Vá brincar em outro lugar!

a) O que Amanda deve fazer? Por quê?



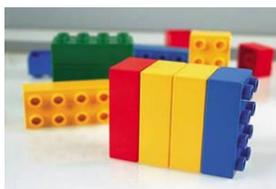
AÇÃO PROVOCATIVA INTENCIONAL

4) Era uma vez uma menina chamada Laura que gostava de inventar mil coisas. Ela inventava casinhas com caixas de sapato, construía prédios de latinhas. Um dia, ela ficou muito animada porque a professora da escola onde ele estudava, deu um jogo com várias pecinhas para os alunos encaixarem e construir tudo o que eles quisessem. Todas as crianças da classe estavam brincando com esses jogos de montar, até a Joyce que também estuda na classe de Laura. Laura fez um prédio bem alto e mostrou para a Joyce:

__Olha o que eu fiz!

Joyce olhou para o prédio, bateu nele com sua mão e o derrubou inteirinho!

a) O que Laura deve fazer? Por quê?



RESPONSABILIDADE OBJETIVA

5) Fernanda era uma menina que adorava fazer mil pinturas. Ela pintava com lápis, com tintas, com canetinhas... Um dia, na escola, sua professora pediu que os alunos fizessem uma pintura com guache num papel bem grande. A Fernanda e a Jaqueline, que estudavam juntas, deveriam pintar na mesma folha. Ao levantar da cadeira para pegar um papel, Jaqueline esbarrou no pote de água que caiu na pintura e a estragou inteirinha. Fernanda ficou muito brava. Jaqueline disse para ela:

__Foi sem querer!

Então Fernanda respondeu:

__Você estragou tudo! Sai daqui, sua chata!

__ Mas foi sem querer! _Jaqueline disse.

__Sai daqui!

a) O que Jaqueline deve fazer? Por quê?



Versão masculina

Nome do aluno:

Idade:

Escola:

DISPUTA POR OBJETO

1) Era uma vez um menino chamado João Carlos que gostava muito de brincar com seus caminhõezinhos. Um dia ele levou um de seus caminhões para a escola, porque era dia de brincar com os brinquedos que as crianças levavam de casa. Todas as crianças brincavam juntas. O João Carlos estava brincando perto de Marcos que também quis brincar com o caminhãozinho, mas João Carlos não deixou.

b) O que Marcos deve fazer? Por quê?



DISPUTA POR OBJETO (COLETIVO)

2) Era uma vez um menino chamado Zezinho que adorava fazer desenhos e pintar. Todos os dias ele fazia lindos desenhos na sua escola: ele desenhava super-heróis, bichinhos e tudo o que você possa imaginar. Um dia, sua professora pediu para os alunos pintarem um papel bem grande com um pote de tinta e pincéis. Zezinho e outro menino, o Juquinha, ficaram animados com essa atividade e começaram a pintar. Zezinho pegou o pote, Juquinha pegou o pote também. Os dois queriam o mesmo pote de tinta. Juquinha puxou mais forte e ficou com a tinta só para ele. E agora?

a) O quê Zezinho deve fazer? Por quê?



EXCLUSÃO

3) Era uma vez um menino chamado Joãozinho que estudava numa escola que tinha um lindo e grande parque, com muitos brinquedos: trepa-trepa, vários escorregadores, gira-gira, muitas gangorras, balanças. Joãozinho e outras crianças adoravam brincar no gira-gira. Então, eles falaram assim: “Vamos no gira-gira?” E eles foram e ficaram girando, girando, girando até que se aproximou um outro menino chamado Pedrinho que também queria brincar. Pedrinho tentou subir no gira-gira, mas Joãozinho diz a ele: Você não vai brincar com a gente! Vá brincar em outro lugar!

b) O que Pedrinho deve fazer? Por quê?



ACÇÃO PROVOCATIVA INTENCIONAL

4) Era uma vez um menino chamado Luciano que gostava de inventar mil coisas. Ele inventava casinhas com caixas de sapato, construía prédios de latinhas. Um dia, ele ficou muito animado porque a professora da escola onde ele estudava, deu um jogo com várias pecinhas para os alunos encaixarem e construir tudo o que eles quisessem. Todas as crianças da classe estavam brincando com esses jogos de montar, até o Guilherme que também estuda na classe de Luciano. Então, Luciano fez um prédio bem alto e o mostrou para o Guilherme:

__Olha o que eu fiz!

Guilherme olhou para o prédio, bateu nele com sua mão e o derrubou inteirinho!

a) O que Luciano deve fazer? Por quê?



RESPONSABILIDADE OBJETIVA

5) Pedro era um menino que adorava fazer mil pinturas. Ele pintava com lápis, com tintas, com canetinhas... Um dia, na escola, sua professora pediu que os alunos fizessem uma pintura com guache num papel bem grande. O Pedro e o Tiago, que estudavam juntos, deveriam pintar na mesma folha. Ao levantar da cadeira para pegar um papel, Tiago esbarrou no pote de água que caiu na pintura e a estragou inteirinha. Pedro ficou muito bravo. Tiago disse para ele:

__ Foi sem querer!

Então Pedro respondeu:

Você estragou tudo! Sai daqui, seu chato!

__ Mas foi sem querer! _Tiago disse.

__ Sai daqui!

a) O que Tiago deve fazer? Por quê?

