

## OS CONFLITOS ENTRE ALUNOS DE 8 E 9 ANOS: A PROVOCAÇÃO E A REAÇÃO AO COMPORTAMENTO PERTURBADOR

### *LOS CONFLICTOS ENTRE ALUMNOS DE 8 Y 9 AÑOS: LA PROVOCACIÓN Y LA REACCIÓN AL COMPORTAMIENTO PERTURBADOR*

### *CONFLICTS AMONG STUDENTS FROM 8 TO 9 YEARS OLD: TEASING AND ANNOYING BEHAVIOR*

Lívia Maria Ferreira da SILVA<sup>1</sup>  
Telma Pileggi VINHA<sup>2</sup>

**RESUMO:** Fundamentado na perspectiva piagetiana, este estudo de delineamento qualitativo e quantitativo buscou investigar as causas dos conflitos entre estudantes de Ensino Fundamental I. Participaram dessa pesquisa 30 crianças de 8 e 9 anos, provenientes de uma escola de Ensino Fundamental, escolhida segundo o critério de conveniência. Os dados foram coletados por meio de 23 sessões de observação das interações entre as crianças em diversos momentos da rotina escolar até a saturação dos dados, critério escolhido para a saída do campo. Em algumas situações, foi necessária a realização de uma conversa informal com os participantes para a melhor compreensão do conflito. Os resultados indicaram que a principal causa de conflito entre os estudantes foi a provocação, a reação ao comportamento perturbador e a disputa física. Discute-se a influência do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, bem como os aspectos culturais que influenciam a vivência do conflito. Recomenda-se a implantação de intervenções educativas que além da abordagem dos conflitos com os estudantes, invistam em estratégias para a valorização da convivência ética.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conflito interpessoal. Construtivismo: educação. Causas.

**RESUMEN:** *Fundado en la perspectiva piagetiana, este estudio de delineamiento cualitativo y cuantitativo buscó investigar las causas de los conflictos entre estudiantes de Enseñanza Fundamental I. Participaron de esta investigación 30 niños de 8 y 9 años, provenientes de una escuela de Enseñanza Fundamental, elegida según el criterio de conveniencia. Los datos fueron recolectados por medio de 23 sesiones de observación de las interacciones entre los niños en diversos momentos de la rutina escolar hasta la saturación de los datos, criterio elegido para la salida del campo. En algunas situaciones, fue necesaria la realización de una conversación informal con los participantes para la mejor comprensión del conflicto. Los resultados indicaron que la principal causa de*

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Unicamp, com estágio sanduíche na Harvard Graduate School of Education. Membro do Laboratório de Psicologia Genética da UNICAMP e do GEPEM – UNESP/UNICAMP. E-mail: liviamfsilva@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas – SP – Brasil. Professora do departamento de psicologia educacional da UNICAMP. Membro do Laboratório de Psicologia Genética da UNICAMP e líder do GEPEM – UNESP/UNICAMP. E-mail: telmavinha@uol.com.br

*conflicto entre los estudiantes fue la provocación, la reacción al comportamiento perturbador y la disputa física. Se discute la influencia del desarrollo cognitivo, afectivo y moral, así como los aspectos culturales que influyen en la vivencia del conflicto. Se recomienda la implantación de intervenciones educativas que además del abordaje de los conflictos con los estudiantes, inviertan en estrategias para la valorización de la convivencia ética.*

**PALAVRAS CLAVE:** *Conflicto interpersonal. Constructivismo: educación. Causas.*

**ABSTRACT:** *Based on the Piagetian perspective, this qualitative and quantitative study sought to investigate the causes of conflicts among primary school students. Thirty children aged 8 and 9 from a primary school, selected according to the criterion of convenience. Data were collected through 23 sessions of observation of the interactions between the children in different moments of the school routine until the saturation of the data, criterion chosen to leave the field. In some situations, it was necessary to have an informal conversation with the participants to better understand the conflict. The results indicated that the main cause of conflict among students was teasing, annoying behavior and physical dispute. It discusses the influence of cognitive, affective and moral development, as well as the cultural aspects that influence the experience of the conflict. It is recommended the implementation of educational interventions that, in addition to approaching conflicts with students, invest in strategies for valuing ethical coexistence.*

**KEYWORDS:** *Interpersonal conflicts. Constructivism: education. Causes.*

## **Introdução**

Na perspectiva piagetiana, os conflitos interpessoais são interações sociais em desequilíbrio, percebidas por comportamentos externos de oposição, ou por manifestações sutis da afetividade, tais como expressões, tom de voz, gestos, quando eles não são tão evidentes. Segundo Vinha (2000; 2013), tais interações são importantes porque podem gerar desequilíbrios nas concepções sociais dos sujeitos, favorecendo, assim a construção de valores e normas.

Diversas pesquisas na área da psicologia educacional têm se debruçado sobre a questão, buscando compreender quais são as variáveis que interferem nos conflitos interpessoais e as estratégias que os sujeitos empregam para solucionar suas desavenças (SELMAN, 1980, 2003; SELMAN; SCHULTZ, 1990; DELUTY, 1985, 1995; VINHA, 2000, 2003; LEME, 2004a, 2006, 2011; CARINA, 2008; VICENTIN, 2009; LICCIARDI, 2010), os efeitos do ambiente escolar na utilização de uma ou outra estratégia (VINHA, 2000; CARITA, 2004; FERRÁNS; SELMAN, 2014), as diferenças entre os sexos

(SHANTZ; HARTUP, 1992; CRICK; GROTPETER, 1995; FUKUSHIMA; TEDESCHI, 1999; BRAGA, CELENTE, 2011; SINCLAIR, 2003; NOAKES; RINALDI, 2006), a personalidade (ADALBJARNARDOTTIR, 1995; JENSEN-CAMPBELL, 2003), a influência da variável amizade (SHANTZ; HARTUP, 1992), os aspectos desenvolvimentais (SELMAN, 1980, 2003; SELMAN; SCHULTZ, 1990; LAURSEN; FINKELSTEIN; BETTS, 2001; LEADBEATER; OHAN; HOGLUND, 2006; LICCIARDI, 2010), bem como a influência do processamento da informação (SELMAN *et al.*, 1986; CRICK; DODGE, 1994; ROSE; ASHER, 1999). Entretanto, poucos estudos, nacionais e internacionais, se dedicaram a descrever e a explicar as causas dos conflitos entre crianças e jovens.

Uma dessas pesquisas é a de Dawe (1934), que 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, provocação e exclusão. De acordo com essa autora, 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). Outros estudos também constataram que a disputa física é a principal causa de conflitos entre as crianças da primeira infância (GRANA, 2011; MAGALHÃES, 1995; FRÍOLI, 1998), corroborando os achados de Dawe (1934).

Souza (1999) encontrou que discordância no procedimento da brincadeira, interrupção da brincadeira, disputa de objeto, provocação e brincadeira turbulenta foram as causas mais frequentes de conflitos entre crianças e adolescentes em brincadeiras de rua.

Em conformidade com as pesquisas anteriormente relatadas, estudos internacionais têm confirmado a provocação como a principal causa de conflitos entre crianças e adolescentes (SHAPIRO; BAUMEISTER; KESSLER, 1991; HOOVER; OLSON, 2000; KELTNER *et al.*, 2001; ROSS, 2003). A provocação é definida pela união de dois componentes: a agressão e o humor, o que confere um caráter ambíguo a esse tipo de interação.

Em nossos estudos (LICCIARDI, 2010), que tiveram por objetivos identificar as causas, as estratégias e as finalizações dos conflitos entre alunos de 3 e 4 anos e de 5 e 6 anos, por meio de observações sistemáticas, encontramos que a principal causa de conflitos entre crianças de 3 a 6 anos foi a disputa física, seguida da provocação. Com o intuito de investigar a gênese das causas dos conflitos entre as crianças, tivemos por meta dar continuidade à pesquisa anterior, analisando os conflitos entre as crianças de 8 e 9 anos.

Então, considerando que poucos estudos nacionais e internacionais se dedicaram a conhecer as causas dos conflitos entre as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e poucos estudos se valeram da observação como forma de coleta de dados, este artigo tem por objetivo identificar as principais causas dos conflitos entre as crianças de 8 e 9 anos. Cabe explicar que esse estudo é parte de uma pesquisa de Doutorado, defendida em 2015, que teve por objetivos:

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

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

Para atingir os objetivos do presente artigo traçamos o percurso descrito a seguir:

## **Caminhos metodológicos**

### **Participantes**

Participaram deste estudo 30 crianças de oito e nove anos, sendo 20 meninos e 10 meninas, do terceiro ano do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal, localizada em uma cidade do interior paulista, escolhida segundo o critério de conveniência. Esta escola possuía duas classes de terceiro ano, no período da tarde. A classe participante foi escolhida por conveniência, também. A coleta dos dados ocorreu no final do ano de 2102 e primeiro semestre de 2013.

Apesar de o critério principal para a escolha da escola participante ser o de conveniência, tomamos o cuidado de que essa instituição não fosse vista pelos gestores e nem pelos professores como escolas difíceis e com problemas de violência e altos índices de conflitos.

### **Procedimentos**

Empregamos o método misto, utilizando tanto a abordagem qualitativa como a quantitativa para a análise dos dados. O procedimento adotado para a coleta dos dados foi a

observação sistemática, seguida de uma conversa informal nas vezes em que foi necessário esclarecer alguma dúvida acerca da interação.

A amostragem por evento foi o critério utilizado para o registro dos conflitos. De acordo com Bentzen (2012, p. 140), “[...] a amostragem por evento simplesmente aproveita a ocorrência generalizada de eventos, definindo quais eventos específicos são de interesse e esperando até que eles ocorram no ambiente de observação”. Então, assim que observávamos uma sequência de comportamentos que indicavam a existência de um conflito interpessoal, procedíamos à descrição narrativa do fato, uma vez que não possuíamos um esquema de codificação, mais comum nas pesquisas quantitativas.

A fase de observação contou com a participação de um juiz independente, especialista na área, que esteve presente em dez sessões, quase metade delas, obtendo-se 80% de concordância. Outros três juízes fizeram a avaliação das categorias, sendo que as divergências foram resolvidas após discussão.

Utilizamos a análise de conteúdo para avaliar os episódios de conflito observados. Baseamo-nos em algumas categorias já presentes na literatura, tais como disputa, provocação, exclusão, fofoca, ciúme; as demais foram criadas a *posteriori*.

A análise de frequência e o teste qui-quadrado foram utilizados para a avaliação quantitativa.

Realizamos 23 sessões de observação e deixamos a instituição assim que constatamos que não havia mais novidades, adotando, então, o critério de saturação, ou seja, quando as características gerais das novas descobertas apenas reproduziam de maneira consistente as anteriores (ANGROSINO, 2009).

## Resultados

Constatamos a existência de 125 episódios de conflitos (100%) entre as crianças; foi necessário descartar 3,2% dos episódios do grupo de 8 e 9 anos, porque não foram compreendidos adequadamente ou porque, ao analisá-los, chegamos à conclusão de que não eram interações conflituosas. Restaram, portanto, 121 episódios, ocorridos nos diversos espaços em que houve interação: na sala de aula, no refeitório, na quadra, na biblioteca, na sala de informática e nos pátios externos. Denominamos episódio um acontecimento que se insere em um conjunto de outros similares. Às vezes, ainda que o episódio estivesse

finalizado, o conflito permanecia, gerando novos episódios, indicando a permanência do desequilíbrio.

### As causas dos conflitos entre as crianças

Compreendemos como causas dos conflitos os comportamentos e intenções que geraram as desavenças entre os alunos. O quadro 1, a seguir, apresenta as categorias, suas descrições e os exemplos que foram retirados dos protocolos de observação de três estudos do grupo de pesquisa no qual estamos inseridos e investiga essa temática. Dessa forma, como nesse estudo mais amplo há também o objetivo de identificar essas causas nas diferentes idades (3 a 14 anos), todas as 17 categorias observadas foram incorporadas e uniformizadas, o que explica porque algumas podem não aparecer nos resultados da presente pesquisa. Destaca-se que as categorias disputa, provocação, reação ao comportamento perturbador, fofoca, exclusão, ciúmes, responsabilidade objetiva, delação, foram baseadas na literatura sobre o assunto. As demais foram criadas por nós a partir da observação das interações entre as crianças (SILVA, 2013; MARQUES, 2013 e OLIVEIRA, 2014).

**Quadro 1:** Categorias das causas dos conflitos entre as crianças de 3 a 14 anos.

1- Acusação duvidosa (AD)	Responsabilização acerca da violação de uma regra institucional ou de boa convivência, sem ter presenciado ou ter certeza. Ex: afirmar que um colega lhe furtou algo.
2- Agressão física (AF)	Comportamentos que envolvem algum tipo de ação física contra o outro ou ameaça de agressão. Ex.: bater, chutar, empurrar, arranhar, beliscar.
3- Agressão verbal (AV)	Manifestação verbal que insulta ou magoa o outro. Ex.: chamar o outro de burro, de idiota.
4- Delação (DL)	Denúncia ou revelação à autoridade da desobediência de um colega a uma regra ou à solicitação do adulto. Ex: contar para o professor que o colega violou uma regra da escola.
5- Deslealdade (DS)	Traição ou falta de consideração a alguém. Ex: não estar ao lado do amigo em uma situação de conflito; contar um segredo.
6- Discordância das regras do jogo (DI)	Divergência de opinião acerca de como se dá o funcionamento do jogo. Ex.: discutir sobre a pontuação de um jogo coletivo.
7- Disputa de amigos (DA)	Concorrência pela atenção ou companhia do melhor amigo, uma vez que, na concepção das crianças, não se pode ser o melhor amigo de duas pessoas. Ex.: o melhor amigo vai brincar com outro colega.

8- Disputa física (DF)	Concorrência pela posse de lugares ou de objetos específicos. Ex.: desejar o mesmo lugar no banco do refeitório.
9- Disputa por poder/status (DP)	Concorrência por ter razão, por mandar, dirigir ou controlar o outro. Ex.: discutir sobre quem assumirá a liderança da equipe.
10- Exclusão (EX)	Ação de privar, afastar, eliminar ou ignorar a participação do outro das relações ou das atividades. Ex.: impedir que um colega participe de uma brincadeira ou dizer que não irá brincar com ele se não atendê-lo; excluir o outro da amizade ou ameaçá-lo de fazê-lo (“ficar de mal”, dizer que não será mais amigo).
11- Inveja (IN)	Despeito por ver alguém possuir algo que também se deseja. Ex: desejar ter o cabelo igual ao do outro.
12- Provocação (PR)	Comportamentos físicos ou verbais que misturam conteúdo de hostilidade e humor. Ex: cutucar, imitar, colocar apelidos, fazer comentários depreciativos.
13- Reação ao comportamento perturbador (RC)	Reação diante de um ato cometido sem intenção de desagradar, mas que gera irritação, insatisfação, incômodo ou aborrecimento no outro, que não elege esse fato como central em seu julgamento ou formas de reagir. Ex: fazer um comentário ou ter um comportamento que agrada alguém.
14- Súplica ignorada (SI)	Comportamentos de ignorar o pedido insistente de uma das partes. Ex.: negar ou demonstrar indiferença diante de pedidos repetidos do colega para que a criança se sente ao seu lado ou para irem juntas ao banheiro.
15- Trapaça (TR)	Desobediência a uma regra da brincadeira ou do jogo. Ex.: criança que pega a bola com a mão no jogo de futebol.
16- Violação de regra (VR)	Desobediência a uma norma imposta, regra acordada ou a uma demanda do adulto (ordem, orientação, recomendação ou pedido). Ex: executar sem autorização uma tarefa demandada pela professora a outro aluno.
17- Menosprezo (ME)	Falta de interesse, indiferença, atitude desdenhosa, distante ou fria. Ex: responder de forma monossilábica a algo que alguém conta entusiasmado.

Fonte: Marques et al (2014) – Extraída do Relatório não publicado ‘Causas, estratégias e finalizações dos conflitos entre alunos de 3 a 14 anos’ – Adaptado pelas autoras

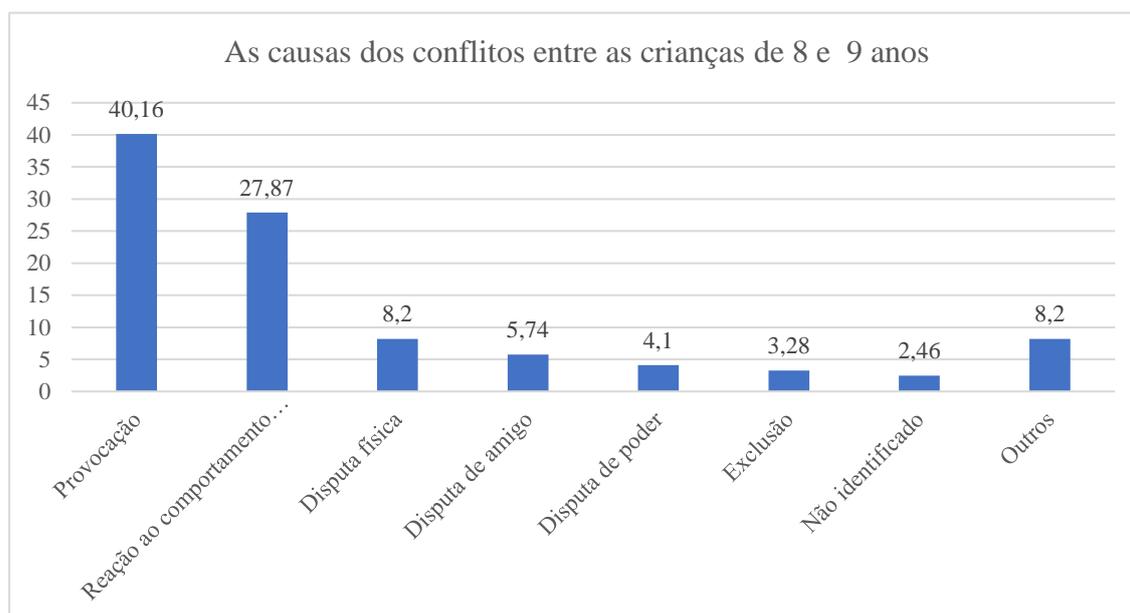
Destacamos que não foi possível identificar as causas de 4% das desavenças presenciadas porque, devido ao ruído do ambiente escolar ou do tom de voz dos alunos, não conseguíamos ouvir todo o diálogo entre as crianças e nossas dúvidas também não puderam ser esclarecidas pela entrevista posterior. O total de causas analisadas foi, então, de 116 dos 122 episódios de conflitos que compuseram os dados.

Constatamos que os conflitos entre os nossos participantes eram, em geral, momentâneos, como aqueles protagonizados pelas crianças de três e quatro e de cinco e seis anos, avaliados em nossa pesquisa anterior (LICCIARDI, 2010). Para essas crianças, se não houvesse interação física, não poderia haver conflito. De modo geral, nossos resultados estão

consonantes com os de French *et al.* (2005), a respeito da curta duração dos conflitos entre as crianças dessa faixa etária.

As categorias expressas no Quadro 1 apresentam todas as causas dos conflitos entre as crianças. Para melhor compreendê-las, explicaremos e exemplificaremos aquelas que foram mais frequentes, a provocação e a reação ao comportamento perturbador, como expõe a Figura 1:

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



Fonte: SILVA (2014) – Extraído da Tese de doutorado ‘Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações’ – Elaborado pelas autoras.

Na Figura 1, incluímos na categoria “Outros” as seguintes causas: Acusação duvidosa, Agressão Física, Agressão verbal, Delação, Fofoca, Súplica ignorada, Trapaça e Violação de regra, por serem bem pouco frequentes.

Aplicamos o teste de Proporção para verificar se houve diferenças significativas entre as frequências dessas categorias e constatamos que a provocação e a reação ao comportamento perturbador são significativamente mais frequentes do que as demais categorias, mas não são diferentes entre si, como demonstra a tabela 1 a seguir:

**Tabela 1:** Análise descritiva das variáveis categóricas para idade 8 a 9 anos

<b>CAUSAS</b>				TESTE QUI-QUADRADO PARA IGUALDADE DE PROPORÇÕES
Causa	Frequency	Percent	IC 95% PROPORÇÃO	X <sup>2</sup> =341.77; GL=14; P<0.001
PR	49	<b>40.16</b>	(31.46; 48.86)	
RC	34	27.87	(19.91; 35.82)	
DF	10	8.20	( 3.33; 13.06)	
DA	7	5.74	( 1.61; 9.86)	
DP	5	4.10	( 0.58; 7.62)	
EX	4	3.28	( 0.12; 6.44)	
DL	3	2.46	( 0.00; 5.21)	
NI	3	2.46	( 0.00; 5.21)	
AD	1	0.82	( 0.00; 2.42)	
AF	1	0.82	( 0.00; 2.42)	
AV	1	0.82	( 0.00; 2.42)	
FO	1	0.82	( 0.00; 2.42)	
SI	1	0.82	( 0.00; 2.42)	
VR	1	0.82	( 0.00; 2.42)	
VRJ	1	0.82	( 0.00; 2.42)	

Fonte: SILVA (2014) – Extraído da Tese de doutorado ‘Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações’ – Elaborado pelas autoras.

Como se constata da análise da Figura 1, a “Provocação” foi a principal causa, com 50 episódios (40,16%) das desavenças entre os alunos da nossa amostra. Os conflitos de provocação têm por característica o humor e a agressão, sendo assim, interações marcadas pela ambiguidade. Cabe destacar que as provocações prossociais, ou seja, aquelas interações que fortalecem o relacionamento, não se tornavam conflitos. Tratavam-se de interações que não foram consideradas como conflitos. Como anteriormente mencionado, as provocações são atitudes que visam a irritar o outro, geralmente, por meio de táticas indiretas, isto é, ou por ações físicas sem que o outro perceba, como por exemplo, quando os meninos puxam o cabelo das meninas, disfarçadamente, ou nas provocações verbais, pelo uso de insinuações. Parece que a ambiguidade vai se tornando um atributo mais marcante na Provocação na medida em que o desenvolvimento cognitivo se sofisticava. As crianças de 8 e 9 anos, que segundo a literatura piagetiana são pré-operatórias, ainda têm dificuldades para perceber e para fazer insinuações, uma vez que esse tipo de comportamento é mais complexo, pela necessidade da avaliação das intenções alheias, o que não é algo manipulável, concreto e, portanto, um nível maior de tomada de perspectiva. O conflito a seguir, extraído dos protocolos de observação, é um exemplo que ilustra essa categoria<sup>3</sup>.

*WESLEY pega o caderno de desenho de VINICIUS, corre e ri. VINICIUS vai atrás e diz:*

<sup>3</sup> Como o gênero é uma variável que interfere nas causas e nas estratégias dos conflitos interpessoais, optou-se por colocar nomes fictícios nas crianças envolvidas, mantendo o gênero.

—Dá! É meu! - enquanto puxa, bravo, o caderno que estava com o WESLEY, que nada diz e retorna para sua cadeira.  
O conflito termina.

Podemos observar que a intenção de Wesley não é disputar a posse do caderno com seu colega, mas, simplesmente, chamar sua atenção. Podemos perceber a característica da ambiguidade da provocação: existe a intenção de divertimento por parte de Wesley, marcado por seu sorriso, e a hostilidade, uma vez que ele arrebatava o caderno das mãos de Vinícius, que não percebe a intenção do colega e reage demonstrando insatisfação. Segundo Shapiro, Baumeister e Kessler (1991), a não percepção da intencionalidade do provocador é comum entre as crianças devido às limitações do desenvolvimento da tomada de perspectiva. Essa discrepância entre o desejo do provocador e o sentimento da vítima já tinha sido constatada por Barnett *et al.* (2004). Notamos, também, que metade das provocações dessa turma se consubstanciava em atitudes físicas, tais como passar rasteira, jogar papel, puxar o cabelo, desarrumar o material, cutucar. A outra parte das provocações eram atitudes verbais que faziam referência à aparência física e a aspectos da personalidade do alvo. Esse resultado está de acordo com os de Shapiro, Baumeister e Kessler (1991), pois o conteúdo mais frequente das provocações relatado por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental é o relativo ao aspecto físico, especialmente estar acima do peso desejado. É possível que, ao longo do desenvolvimento, as provocações assumam características diferentes.

Os episódios de provocação observados atestam a dificuldade das crianças em perceber o impacto que a provocação acarreta. De acordo com Tragesser e Lippman (2005), há uma discrepância entre a intenção do provocador, que é a brincadeira, e as consequências dela para a vítima. Elas, em geral, relatam um sentimento de desconforto, raiva, mágoa, quando esse tipo de situação ocorre. Alguns estudos (KELTNER *et al.*, 2001; LEME, 2006; LICCIARDI *et al.*, 2011; SHAPIRO; BAUMESTEIR; RESSLER, 1991; TRAGESSEER; LIPPMAN, 2005) constataram a alta frequência de conflitos causados por provocação entre crianças e adolescentes, e a tendência de os professores minimizarem o problema, solicitando à vítima que o ignore (SHAPIRO *et al.*, 1991 apud SCAMBLER; HARRIS; MILICH, 1998).

O fato de constatarmos que a maior parte dos conflitos entre as crianças de nossa amostra foi causada por provocação indica que nessa faixa etária o exercício do controle vai se direcionando para o mundo social, pelo desejo de marcar seu *status* diante do grupo e da necessidade de estabelecer contato com o outro. A provocação é um meio de socialização, principalmente quando tem a característica de ser pró-social. Cabe destacar que isso

evidencia uma diferenciação no padrão de socialização quando comparamos com as crianças de 3 a 6 anos, cuja principal causa de conflito é a disputa física, caracterizada pela concorrência de objetos e espaços (LICCIARDI, 2010). As crianças mais novas exercem o controle no mundo físico e com o avanço da socialização a motivação se dirige para as relações sociais. Identificamos, também, que três participantes foram responsáveis por 15% das provocações cada um, ou seja, quase metade das 50 provocações foi por atuação deles. Esses resultados evidenciam o papel da personalidade na causa dos conflitos e pode inspirar novas investigações sobre o tema, a fim de entender com mais profundidade essa intrigante relação. Os demais episódios foram protagonizados por outros autores. É interessante destacar, ainda, que não encontramos nessa faixa etária provocações entre grupos. A maior parte das interações foi diádica.

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

*GISELE conversava com o colega ao lado.*

*IVAN grita:*

*—Cala a boca!*

*GISELE responde:*

*—Eu calo se eu quiser!*

*IVAN afirma impaciente:*

*— Parece uma maritaca!*

*GISELE demonstra indiferença e continua sua pintura.*

Ivan reage de modo impulsivo à conversa de sua colega, que o desconcentrava da sua tarefa, empregando uma fala agressiva. Como se vê, mais importante do que a intenção dela era o fato de que a atitude da menina o incomodava. Parece-nos que se a consideração da intencionalidade alheia, por aquele que sofre com o comportamento perturbador, fosse central no julgamento, a autorregulação da expressão da raiva e do aborrecimento seria favorecida.

Um dado, contudo, chama a atenção ao analisarmos de modo mais detalhado os conflitos causados pela reação ao comportamento perturbador: constatamos que, em geral, essas interações ocorriam entre colegas e crianças que geralmente eram excluídas do grupo, mas não entre amigos. Isso nos faz supor que os participantes dessa pesquisa foram menos tolerantes e mais impulsivos com aqueles que eles não tinham intimidade e vínculo de amizade, não se preocupando com a manutenção da interação ou com a continuidade do relacionamento. Isso indica que, nessa idade, os esforços para a regulação dos impulsos ocorrem principalmente nas relações em que o sujeito se importa em manter. Em 44% das vezes, a reação impulsiva era direcionada a uma criança excluída ou pouco popular dentro da classe, que teve a atitude que desagradou, como, por exemplo, ter feito um comentário sobre o desenho do outro. Esses resultados mostram, também, que os valores morais, como o respeito e a tolerância, ainda não são suficientemente fortes para regular o primeiro querer impulsivo (ausência de conservação – valores são periféricos, portanto, insuficientes para regular as reações a um comportamento que desagrada em qualquer situação). Esses achados corroboram aqueles encontrados por Jensen-Campbell (2003), sobre o emprego de estratégias menos destrutivas e de mais negociação entre díades de crianças que foram avaliadas por seus professores e pais como tendo a capacidade de serem amigáveis. De acordo com Freire (2004), as crianças de nove anos oscilam entre respostas de tolerância e intolerância, defendendo, muitas vezes, a aplicação de sanções expiatórias para a defesa de alguns direitos, especialmente aqueles que são materiais. Segundo essa autora, mesmo quando os participantes de sua pesquisa responderam que a melhor atitude para resolver o conflito hipotético seria recorrer à autoridade, esta assumiria uma posição punitiva, intolerante, portanto. Para Freire (2004, p. 312), ser tolerante é “[...] tomar uma atitude que não seja violenta, nem permissiva” na defesa de seus direitos. Os nossos dados mostram, então, que as atitudes tolerantes aparecem primeiramente nas relações afetivas mais próximas, por meio das quais eles podem vivenciar a reciprocidade. Devemos considerar, também, que já desde o estágio pré-operatório as crianças começam a experimentar os sentimentos de simpatias e antipatias, que se referem à constatação de uma coincidência de valores ou à falta dela. O sentimento de antipatia poderia explicar a falta de tolerância das crianças frente a uma atitude desagradável, mas não intencional, da outra parte. Lembramos que, segundo Piaget (1964-2006), a conservação de valores, sob a influência da vontade, está em início de desenvolvimento nessa faixa etária.

De acordo com Killen e Rutland (2013), algumas características do temperamento, como ser reativo e ter dificuldades no exercício de algumas habilidades sociais, como iniciar e manter amizades ou perceber pistas sociais, tornam a criança vulnerável à rejeição.

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

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

A intensa frequência da ‘Provocação’ mostra-nos seu papel socializador e de diversão, como constataram outros estudos (KELTNER et al., 2001; SHAPIRO; BAUMESTEIR; RESSLER, 1991). Além disso, é uma forma de o provocador “fazer-se notar” perante o grupo, alertando-nos para a necessidade que todo ser humano possui de sentir-se valorado (TOGNETTA, 2009). A “reação ao comportamento perturbador” indica as dificuldades de considerar as intenções de autorregulação em situações de relações não

próximas, bem como a presença dos resquícios de responsabilidade objetiva. Portanto, é uma causa de conflito que reflete bastante as características do desenvolvimento da criança.

### **Considerações finais**

Este artigo, que teve por objetivo identificar e refletir sobre as causas dos conflitos entre as crianças de 8 e 9 anos, e empregou a observação sistemática das interações entre os estudantes nos diversos momentos da rotina escolar, identificou que a provocação e a reação ao comportamento perturbador foram as principais causas de desavenças entre essas crianças.

A dificuldade de considerar a perspectiva alheia, de identificar o impacto da provocação e de reações impulsivas e sem polidez nos levam a refletir sobre o papel da instituição educativa ao lidar com esse tipo de interação social. Diversos estudiosos têm defendido o princípio de que cabe à escola a construção de um projeto de convivência em que as relações interpessoais na instituição escolar sejam não só discutidas, mas um valor em si mesmas. Assim, o conflito interpessoal, tão natural e necessário para a construção do autoconhecimento, autorregulação, de valores e normas, pode ser um conteúdo de ensino como defende Sastre e Moreno (1998).

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

### **REFERÊNCIAS**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DELUTY, R. H. Consistency of assertive, aggressive, and submissive behavior for children. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 49, n. 4, p. 1054-1065, 1985.

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

FERRÁNS, D. S.; SELMAN, R. L. How Students' Perceptions of the School Climate Influence Their Choice to Upstand, Bystand, or Join Perpetrators of Bullying. **Harvard Educational Review**, vol. 84, n. 2, 2014, p. 162-187.

FREIRE, N. M. B. **Educação para a paz: um estudo psicogenético sobre Tolerância**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FRÍOLI, P. M. A. **Conflito e reconciliação entre crianças pré-escolares**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GRANA, K. M. **Um estudo exploratório** = interação socioafetiva entre bebês. 2011. 287 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000797267>>. Acesso em: 8 maio 2014.

HOOVER, J.H.; OLSON, G. Sticks and stones break their bones: teasing as bullying. **Reclaiming Children and Youth**, v. 9, n. 2, 2000.

JENSEN-CAMPBELL, L. A. et al. Interpersonal conflicts, agreeableness, and personality development. **Journal of Personality**, v. 71, n. 6, dez., p. 1059-1085, 2003.

KELTNER, D., et al. Just teasing: a conceptual analysis and empirical review. **Psychological Bulletin**, v. 127, n.2, p. 229-248, 2001.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 89-119, 2001.

LAURSEN, B. Conflict and social interaction in adolescent relationship. **Journal of Research on Adolescence**, n. 5, v. 1, p. 55-70, 1995.

LEADBEATER, B. J.; OHAN, J. L.; HOGLUND. W. L. How children's justifications of the "best thing to do in peer conflicts relate to their emotional and behavioral problems in early elementary school. **Merril-Palmer Quarterly**, v. 52, n. 4, 2006. LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004a.

LEADBEATER, B. J.; OHAN, J. L.; HOGLUND. W. L. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

LEADBEATER, B. J.; OHAN, J. L.; HOGLUND. W. L. Proximidade e distanciamento na escola: educação e gestão de conflitos entre pares. In: LEME, M. I. S.; OLIVEIRA, P. S. (Orgs.) **Proximidade e distanciamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.p. 161-177.

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

LICCIARDI, L. M. S. et al. Conflitos entre pares: percepção dos alunos e professores do 5º ano. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 4, n.2, 2010.

MAGALHÃES, C. M. C. **Agressão, aliança e reconciliação em crianças pré-escolares**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. ed. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2006. Título original: Six études de psychologie.

ROSE, J. R.; ASHER, S. R. Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. **Developmental Psychology**, v. 35, n. 1, 69-79, 1999.

ROSS, D. M. Childhood bullying, teasing, and violence: what school personnel, other professional, and parentes can do. **American Counseling Association**, 2003.

SCAMBLER, D. J.; HARRIS, M. J.; MILICH, R. Sticks and stones: evaluations of responses of childhood teasing. **Social Development**, v. 2, n.7, p. 234-249, 1998.

SELMAN, R. L. **The growth of interpersonal understanding**. Developmental and clinical analyses. Nova Iorque, EUA: Series Editor, 1980.

SELMAN, R. L. **The promotion of social awareness: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice**. New York: Russell Sage Foundation, 2003.

SELMAN, R. et al. Assessing interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models. **Developmental Psychology**, v. 22, n. 4, p. 450-459, 1986.

SELMAN, R. L.; SCHULTZ, L. H. **Making a friend in youth**. Developmental Theory and pair therapy. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

SHANTZ, C. U.; HARTUP, W. W. **Conflict in child and adolescent development**. Cambridge University Press, 1992.

SHAPIRO, J. P.; BAUMEISTER, R. F.; RESSLER, J.W. A Three-component model of children's teasing: aggression, humor and ambiguity. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 10, n. 4, p. 459-472, 1991.

SINCLAIR, N. L. **Children's and adolescents's reports of reactions for interpersonal conflicts in dyads versus groups**. Tese de Doutorado. Montreal, Quebec: McGill University, 2003. Disponível em: <[http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object\\_id=102728&local\\_base=GEN01-MCG02](http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=102728&local_base=GEN01-MCG02)>. Acesso em: 10 fev. 2011.

SOUZA, A. R. **Resolução de conflitos entre crianças em brincadeiras de rua**. 1999. Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Pará.

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva Ética e Generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TRAGESSESSER, S.; LIPPMAN, L. G. Teasing: for superiority or Solidarity? **The Journal of General Psychology**, v. 132, n. 3, p. 255-266, 2005.

VICENTIN, V. **Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2000.

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

## Como referenciar este artigo

SILVA, Lívia Maria Ferreira da.; VINHA, Telma Pileggi. Os conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: a provocação e a reação ao comportamento perturbador. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1901-1918, jul-set/2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10368>>. E-ISSN: 1982-5587.

**Submetido em:** 30/03/2017

**Aceite em:** 09/07/2017