

# Tipos de Conflitos e Formas de Resolução por Alunos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental I

Stephanie Lee Basile Barboza Caseiro  
Júlia Neves Ferreira  
Raul Aragão Martins

Como citar: CASEIRO, Stephanie Lee Basile Barboza; FERREIRA, Júlia Neves; MARTINS, Raul Aragão. Tipos de Conflitos e Formas de Resolução por Alunos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental I. In: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MARTINS, Raul Aragão (org.). **A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 345-370. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p345-370>



# Tipos de Conflitos e Formas de Resolução por Alunos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental I

*Stephanie Lee Basile Barboza CASEIRO<sup>1</sup>*

*Júlia Neves FERREIRA<sup>2</sup>*

*Raul Aragão MARTINS<sup>3</sup>*

## Introdução

A palavra conflito, de origem latina *conflictus*, define-se como a ação de chocar, disputa ou embate de pessoas que lutam. Trata-se de um desacordo e, em geral, os sujeitos entram em conflito por divergência de valores, necessidades, desejos e opiniões de ambas as partes (ZAPAROLLI, 2009). São situações inerentes às relações humanas e consideradas naturais e inevitáveis na convivência entre os indivíduos.

---

<sup>1</sup> Professora do Colégio Agostiniano São José, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: caseirosbb@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Colégio Arte & Manha Coeso, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: julia.neves@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Professor Associado junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de São José do Rio Preto, e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: raul.martins@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p345-370>

Situações conflituosas para alguns são sinônimos de algo maléfico, mas para outros é algo oportuno. É por meio desses acontecimentos que os envolvidos têm a oportunidade de lidar com o que é diferente deles, favorecendo a construção de regras, valores e o desenvolvimento da moralidade.

Sendo a escola, depois da família, o principal ambiente de socialização de crianças e jovens, é normal que os conflitos estejam presentes visto que, neste local, ocorre a elaboração de regras de convivência além de construções cognitivas, afetivas, motoras, sociais e morais.

Nesta perspectiva, pensemos em ambientes escolares com crianças de seis a sete anos de idades sendo observadas em diferentes momentos: na hora do intervalo, dentro da sala de aula, antes do início da aula e em aulas com professoras especialistas: o que esperar da convivência entre pares ou mesmo entre professores e alunos?

Situações como, dentro da sala de aula, uma professora corrigia os exercícios na lousa e um aluno, que denominamos de aluno A, consertava o seu erro no caderno. Outro aluno, denominado aluno B, que está ao lado de A, vê que A está apagando seu exercício e o questiona, zombando de seu colega por ter errado.

Em outra situação, saindo para o intervalo, a professora pede para que os alunos peguem seus devidos lanches e esperem pelo horário, a fim de saírem para o intervalo. O aluno A já está em pé esperando abrir a porta, enquanto B ainda está sentada, arrumando seu lanche. A então passa por B e dá um tapa na cabeça de B.

Em outra situação, na hora da fila, a professora pede para quem for terminando a atividade, pegar o lanche e esperar na fila. O aluno A vai para fila, porém, esquece de pegar seu lanche. Ele sai do lugar onde estava, vai para sua carteira, pega o lanche e volta. Ao voltar encontra o aluno B

em seu lugar. O Aluno A questiona que o lugar é dele, mas o Aluno B responde que pelo colega ter saído do lugar, agora o lugar se tornou dele.

Em outra situação, em sala de aula, os alunos estão fazendo exercícios. O aluno A levanta para jogar um papel no lixo, e ao passar pela carteira de B, mexe no lápis e na borracha do colega. O Aluno B questiona à professora que o Aluno A pegou seu lápis e sua borracha. A professora responde apenas que se ele não ficar quieto, ficará sem intervalo, ignorando o seu questionamento.

Convivências como as descritas acima foram encontradas com frequência durante as observações.

Mas será mesmo que o ambiente e o modo como os educadores intervêm durante os conflitos interpessoais podem influenciar no desenvolvimento da moralidade? Como as escolas trabalham o desenvolvimento moral em situações de conflitos? Quais as formas para lidar com esses conflitos? Qual a relação entre aluno/aluno e aluno/professor em prol do desenvolvimento da moralidade?

Foi com esses questionamentos que surgiu a ideia de investigar crianças do primeiro ano do ensino fundamental de três escolas particulares de uma cidade localizada no noroeste do estado de São Paulo, em uma pesquisa do ano de 2019 (CASEIRO, 2019).

O procedimento foi a observação das relações de convívio existentes na rotina escolar das crianças. As observações foram registradas em protocolos e depois foram analisadas e selecionadas as situações mais relevantes. Nesse quesito, apoiamos-nos em Cervo e Bervian (2007, p. 27), para os quais “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Mesmo seguindo um protocolo, a maioria das observações exigiam maiores descrições, pois cada detalhe da situação é importante para a análise dos dados. Merriam (1988), citada por Bogdan e Biklen (1994), referem que

o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Em cada escola, foram realizadas 30 horas de observação, em dias não consecutivos, com frequência de duas a três vezes na semana, durante 4 horas por dia no período da tarde, totalizando 90 horas. As observações iniciaram no final do mês de março de 2017 e foram encerradas no início do mês de setembro de 2017.

Consideramos que os estudos sobre o desenvolvimento da moralidade infantil segundo J. Piaget (1932/1994) podem nos ajudar a compreender como as crianças relacionam-se entre si e com os seus professores.

Jean Piaget é considerado um importante estudioso da psicologia desenvolvimentista. Em seu livro “O juízo moral na criança”, o autor (1994) apresentou seus estudos sobre a moralidade humana, buscando compreender o juízo moral de crianças através da evolução da noção de regras e justiça apresentados por elas. Para isso, utilizou duas estratégias: jogos coletivos comuns entre as crianças de Genebra e entrevistas envolvendo dilemas com princípios morais.

Os resultados de suas pesquisas com jogos de regras indicaram que os indivíduos agem de diferentes maneiras com relação à prática e consciência das normas. De acordo com Piaget (1994), a consciência tende a se desenvolver com a idade, passando por três diferentes tendências morais: anomia, heteronomia e autonomia.

Além de Piaget buscamos em outros autores que tratam mais especificamente sobre conflitos, tanto a causa quanto a estratégia de resolução, tais como: Deluty (1979, apud Leme 2004), Selman (1980), Vinha (2000), Licciardi (2010), Oliveira (2015), Silva (2015) e Marques (2015).

## Os Diferentes Ambientes Escolares

Nos primeiros dias de observações, nas três escolas, ficou muito claro que as crianças estavam incomodadas pelo fato de ter uma pessoa estranha entre elas. Porém, após dias juntas e, explicando para elas o porquê da presença da pesquisadora, os alunos tentavam uma aproximação maior. Com o passar do tempo, já era possível um diálogo maior.

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

### Caracterização das Escolas

#### *Escola A*

Observa-se inicialmente o ambiente físico da escola. Na sala de aula encontra-se rádio, armário, cartazes espalhados pela sala nos quais auxiliam os alunos em sua rotina (tais como: calendário, listas de nomes e aniversariantes do mês, e placa para sinalizar se alguém está no banheiro ou não), estante de livros e relógios na parede. As carteiras são organizadas de diferentes maneiras diariamente 58 e a cada atividade o educador tem a oportunidade de usar vários lugares na sala de aula, como por exemplo, a roda no chão ou grupos, trios, duplas ou círculos com as carteiras. As crianças não têm lugares fixos, muitas vezes são as professoras que escolhem estes lugares, porém a cada dia a criança senta em lugar diferente. Antes de iniciar a aula, os alunos do infantil ao primeiro ano, são separados dos demais.

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

Os adultos apresentam um comportamento diferenciado com as crianças, como se abaixarem para conversar ou mesmo escutar o que as crianças têm a dizer. Não há sinal sonoro para a entrada das crianças nas salas, os professores chegam, se posicionam junto a turma e vão para sala. As filas não são separadas, meninas de um lado e meninos de outros, eles apenas caminham uns próximos aos outros. Já dentro da sala de aula, é observado que os professores não alteram o tom de voz, os alunos chegam agitados, porém com a noção de sua rotina: colocar a agenda em cima da mesa da professora, comer sua fruta, fazer uma oração e depois iniciar as atividades. Além de que, diversos professores lecionam de maneira muito parecida.

Nota-se que a professora, sempre que solicitada para resolver algum desentendimento, realiza a mediação pedindo aos alunos que expressem o que estão sentindo. Em outras situações em que os alunos não conseguem controlar o próprio corpo, e não param quietos na carteira ou mesmo perturbando sem parar o colega, a professora para o que está fazendo e convida o estudante a conversar do lado de fora da sala de aula. Observa-se que essa é uma forma frequente do educador resolver conflitos. Durante as atividades, a educadora faz com que a participação dos alunos seja primordial. À vista disso, eles demonstram satisfação e participam, muitas vezes discordam dos colegas; outros concordam. Em outras disciplinas nas quais os professores são especialistas, o comportamento das crianças é o

mesmo, não mudando apenas por não estar com o professor responsável pela sala.

No lanche, os alunos primeiro sentam para comer, depois limpam o seu lugar, e depois correm, brincam com jogos, bonecas, entre outros, um pouco antes do horário de voltar para a sala, a inspetora já chama pelas crianças e faz brincadeiras com elas à espera da professora. Como são quatro salas de primeiro ano, o horário é dividido. Lancham duas turmas de cada vez.

### *Escola B*

Na escola B, antes de bater o sinal para início da aula, os alunos do primeiro ao quinto ano ficam no pátio brincando, correndo e conversando, após o sinal, aguardam a chegada dos professores em fila. Cada série tem seu lugar de espera, onde meninas ficam de um lado e meninos de outro. Estão presentes cinco monitoras para amparar as crianças no que precisar. Observam-se manifestações de carinho dos adultos com as crianças e vice-versa. Assim que as professoras chegam, cada turma sobe para sua classe. Dentro da sala é observado as carteiras em fileiras diariamente e cada aluno tem seu lugar fixo. Nas paredes há vários cartazes, de alfabeto, de sílabas, de números, atividades já realizadas e alguns do programa que a escola adota, chamado “O líder em mim”.

No primeiro dia da semana, com auxílio da professora há uma organização na sala em relação a liderança, há o líder da fila, líder da água, da organização, comunicação, do silêncio, da cooperação e da limpeza. Esses líderes têm por objetivo auxiliar a professora a manter um ambiente organizado. As crianças querem e gostam de serem nomeados como líderes. As professoras têm um tom de voz mais alto que o das crianças e chamam a atenção delas sempre que aparece qualquer desequilíbrio, ou seja, quando

há conversa. Nota-se também que as mesmas gostam de um ambiente silencioso, não dando a oportunidade da criança realmente expor o que pensa e o que acha.

Uma situação de professor e aluno é descrita abaixo: Enquanto a professora fala com a sala, o aluno questiona com a professora. A professora retruca dizendo que agora é hora dela falar e o aluno deve esperar. Percebe-se que os conflitos são evitados assim como a expressão de seus sentimentos e acabam entendendo que é o adulto o protagonista das resoluções. Durante o intervalo e em outras disciplinas, acontece a mesma coisa. O carinho existe na relação entre professor e aluno, porém o adulto é visto como ser sagrado, sendo assim é sempre este que decide o que fazer e como fazer.

### *Escola C*

No espaço da escola C tem muitas árvores, gramas, flores e diversos tipos de folhas. As salas de aulas são amplas e o pátio também. Antes do início das aulas, as crianças, do primeiro ao quinto ano reúnem-se em um dos pátios, um pátio menor, juntamente com estagiárias responsáveis por elas. Ao bater o sinal, os alunos já entram para as respectivas salas de aulas. Não fazem fila, porém muitas vezes gostam de sair correndo para poder chegar primeiro. Com um espaço grande, a sala de aula é formada por carteiras, as quais na maioria das vezes estão enfileiradas e em duplas, esporadicamente ficam em círculo ou mesmo usam o chão. No primeiro momento é notório o silêncio, depois, os alunos acabaram se acostumando com a presença de um observador.

A professora recebe os alunos, desejando-lhes “boa tarde” e depois seleciona os ajudantes do dia de acordo com a lista dos nomes que estão em ordem alfabética. É lembrado o dia da semana, dia, mês e ano, olhando

no calendário. Normalmente a rotina já está escrita na lousa ou mesmo a professora vai escrevendo e lendo com eles. O lanche de geladeira é colocado em uma bandeja e o inspetor de alunos passa recolhendo. As mochilas ficam em um canto da sala para não ficarem espalhadas, aproveitando assim o espaço da sala, portanto, ao ler a rotina, os alunos já sabem qual material devem pegar. Algumas vezes é feita roda de conversa para discutirem sobre o final de semana, isso normalmente acontece às segundas-feiras.

A hora do lanche acontece no pátio maior, novamente, do primeiro ao quinto ano, as crianças têm oportunidade de brincarem, pois o recreio tem duração de trinta minutos. Quando acontece algum desentendimento, o inspetor de alunos logo ameaça dizendo que irá ligar para os pais ou mesmo falar com a coordenadora/diretora. No fim do intervalo bate o sinal e vão cada um para sua sala.

É percebido que as crianças ficam cansadas e se cansam das atividades, pois sempre estão no mesmo lugar e há conteúdo a ser trabalhado; algumas professoras quando sentem essa necessidade acabam logo fazendo outra atividade e em outro 61 espaço como no chão ou mesmo indo ao jardim para uma boa leitura. Esta escola conta com duas turmas de primeiro ano e cada sala tem sua característica e forma de ensinar, não seguindo um padrão de rotina.

### **As Observações dos Conflitos**

Partimos do ponto que os conflitos ocorrem por meio de interações em desequilíbrio e que são percebidas por meio dos comportamentos de oposição, além das expressões faciais e outros sinais corporais que possam indicar a ocorrência do conflito (LICCIARDI, 2010, p. 102). Além do mais, Marques (2015) seguindo as afirmações de Serrano e Guzman

(2011), escreveu que os motivos que levam as desavenças, podem ser agrupados em duas categorias: causas pessoais (oposição de valores, disputa de poder, rumores, falta de respeito, desconfiança, invasão de intimidade, entre outros) e causas sociais (processos de mudança social, a própria diversidade cultural, pontos de vista diferentes em grupos, falta de comunicação, imposição de critérios a pessoas ou grupos, declarações públicas que causam tensão, entre outros). Sendo assim, vários são os motivos que levam a ocorrência do conflito.

Esse estudo, apresenta categorias das causas dos conflitos, na qual foi elaborada por pesquisadores baseados em resultados de seus trabalhos: Licciardi (2010) com as crianças de 3 a 6 anos, em outra pesquisa dessa mesma autora (SILVA, 2015) com os alunos de 8 e 9 anos, Marques (2015) com pessoas de 11 e 12 anos e na pesquisa de Oliveira (2015) com os alunos de 13 e 14 anos.

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

**TABELA 1 – DESCRIÇÃO DA CATEGORIZAÇÃO DOS CONFLITOS**

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

**Fonte:** Elaborado com base nos estudos de Licciardi (2010), Silva (2015), Marques (2015), Oliveira (2015) e Vinha (2014)

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

Como cada colégio tem sua característica de trabalhar, as causas dos conflitos mais relevantes em cada escola variaram. Na escola A, os conflitos do tipo provocação, disputa e responsabilidade objetiva foram os que mais apareceram. Além disso, conflitos do tipo exclusão e delação não foram observados. Já na escola B, onde observamos prevalência de evitar conflitos, das 18 observações, a delação foi a causa mais frequente e não foi observado nenhum conflito que pudéssemos caracterizá-lo como agressão verbal. Diferente da escola C, que foi possível notar todos os tipos de conflitos, no entanto, provocação, delação e disputa foram os mais relevantes. Tendo como base as pesquisas de Licciardi (2010) e Silva

(2015), é observado que os conflitos do tipo provocação tendem a aumentar conforme a idade, diferente da disputa e delação que parecem diminuir conforme a idade das crianças.

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

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

Já a delação, não foi um tipo de conflito destacado nos estudos de Licciardi (2010), diferente da outra pesquisa com crianças de 8 e 9 anos (SILVA, 2015). O conflito do tipo delação “significa que as crianças apelam para a fonte de poder (adulto), esperando que o outro se submeta” (SILVA, 2015, p. 128). E comparando com a pesquisa com sujeitos mais velhos, mostra que a tendência para esse tipo de comportamento tende a diminuir, uma vez que tendo o adulto como fonte das regras, significa que não há acordo coletivo, desse modo, reforça a heteronomia (SILVA, 2015).

Além do mais, o conceito provocação pode ser entendido como um meio de comunicação entre o provocador e o alvo, incluindo diversos tipos de comportamentos, tais como: insultos, imitações, questionamentos repetidos, fingimento de espanto, zombarias, perturbações, exageradas repreensões por uma ofensa, sedução, flerte, o modo de como é falado alguma coisa, a entonação, o ritmo monótono da voz, expressão facial, sorrisos, entre outros. Portanto, a provocação pode ser física (cutucar, imitações físicas, etc.) ou verbal (apelidos, comentários depreciativos, etc.). Dessa maneira Piaget (1932/1994) explica que as crianças que se encontram na fase do egocentrismo sentem dificuldades de expor suas ideias, sentimentos e desejos, e na tentativa de buscar o contato com o outro, acaba provocando-o.

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

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

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

(2010) escreve que conflito do tipo disputa para crianças menores é concebido como a interação física entre duas pessoas e não como resultado da discordância entre as partes. As crianças não consideram os aspectos subjetivos envolvidos na situação. Além disso, possuem uma concepção particular de propriedade que é a de quem encontra primeiro o objeto.

Já o conflito do tipo delação apareceu com maior quantidade na escola B e C e como minoria na escola A. Em ambientes nos quais são mais voltados para os desejos e vontades apenas do professor, faz com que os alunos muitas vezes, não entendem o porquê fazer o que se faz. Sendo assim, quando a criança desrespeita uma regra, o colega logo “fofoca” para o professor o ocorrido.

Em pesquisas, Silva (2015, p. 111) escreve que Menin (1996) e Vinha (2000) constataram que, “em ambientes autoritários, a delação entre os alunos é um ato bastante corriqueiro e, geralmente, alimentado pelas reações do professor”. E Piaget (1932/1997), explica isso, estudando dois tipos de reações quanto ao respeito à sanção, no qual ele defende a ideia de que para as crianças menores a sanção é justa e necessária, pois para elas a criança castigada saberá cumprir seu dever.

Diferente para os maiores que acreditam que, a expiação não constitui uma necessidade moral. Sanção justa é aquela que exige uma restituição, no qual faz com que o culpado suporte suas consequências. Sendo assim, buscando uma consequência, as crianças usam da delação para a conseguir punir o outro.

Nas escolas B e C as regras não são elaboradas em comum acordo, elas são impostas por meio de conversas que visam convencer os alunos a obedecerem as regras, diferente de quando a regra é criada por todos, pois quando há necessidade de socialização, o sujeito tende a construir o respeito mútuo, porque é mais fácil desrespeitar uma regra quando imposta do que a criada pelo grupo. E para Silva (2015, p. 112) o processo de

elaboração de regras é importante para que as crianças compreendam que elas organizam os trabalhos, regulam a convivência e nos auxiliam a resolver conflitos.

Quando os alunos participam ativamente da construção das normas da classe e da escola, tendem a legitimá-las. Outros motivos que levaram a ocorrência do conflito, como, responsabilidade objetiva, agressão física, agressão verbal e exclusão apareceram também em nossas observações, porém como minoria.

### **Estratégias de Resolução pelas Crianças**

Consideramos estratégia a capacidade de decisão, isto é, decisões escolhidas pelos sujeitos para restabelecer o equilíbrio na relação (LICCIARDI, 2010). Em vista disto, Leme (2009), escreve que a submissão e a coação são formas de resolução de conflitos muito comuns. Porém, outras alternativas como a negociação, o diálogo e a conciliação são caminhos que levam a contemplar os direitos e objetivos de todos. Foi observado que na escola A, quando os alunos procuram pela ajuda, a educadora intervém com a intenção de fazer com que o aluno reflita sobre a situação e juntos cheguem a uma solução.

Como já escrito acima, a escola A foi o lugar onde encontramos mais situações conflituosas e a provocação foi um motivo bastante saliente neste ambiente. Por isso, muitas vezes escutava a professora falar para a classe: “Precisamos controlar nosso corpo”, “Analisem o comportamento de vocês”. Essas falas, tinham como objetivo fazer com que as crianças parassem de ficar levantando em momentos inoportunos ou mesmo mexer com o colega, afim de iniciar uma conversa durante a explicação. Ao pedir para as crianças controlarem seus corpos, a educadora procurava ter a atenção dos alunos para a aula.

Um exemplo dessa situação foi a fala da professora, após pedir muita atenção para sala, no início do ano letivo, dizendo que há momentos para brincadeiras, mas que no primeiro ano o tempo de brincar é um pouco menor e que a sala terá que “trabalhar” mais do que brincar.

Em outros momentos, a professora acendia e apagava a luz com o objetivo de chamar a atenção de seus alunos. Sobre a vivência e conflitos no primeiro ano, Borges e Marturano (2009, p. 24) explicam que “para crianças que estão iniciando o ensino fundamental, conflitos com os colegas estão entre as mais potentes fontes de estresse diário”. Outras observações importantes na escola A, foi o modo como as educadoras falavam com seus alunos. Um exemplo foi o de um aluno que não parava de balançar (fazia da cadeira uma gangorra) sua cadeira, sendo assim, fazia com que os colegas perdessem a concentração na aula. A professora, então, para de explicar e o questiona sobre o que pode acontecer caso sua cadeira caia no pé de um colega. O aluno ficou sem graça, disse que poderia machucá-lo. Após isso, parou de balançar a cadeira e voltou a atenção à aula.

Um outro exemplo de situação, observado na escola A e observado a fala da professora, foi quando os alunos A e B estavam brincando e A empurra B. B emburrado procura pela professora. O aluno B relata à professora que o aluno A o empurrou. O aluno A se justifica, dizendo que foi sem querer, por causa da brincadeira. A professora então pergunta como foi essa brincadeira. O aluno A relata que o aluno B passou por ele e o assustou. E com o susto, levantou sua mão. A professora B volta-se ao aluno B e pergunta se ele entendeu o que aconteceu, se essa brincadeira de assustar é para fazer na aula. O aluno B se defende dizendo que o colega não se assustou, pois já tinha escutado seus passos. A professora contra-argumenta sobre como ele teria certeza de o aluno A ter ouvido. O aluno

B ainda tenta argumentar, mas a professora o interrompe dizendo que precisa voltar para aula, mas que voltarão a conversar.

Outra situação de conflito foi observada na biblioteca: o aluno A procura pela professora dizendo que o colega B deu-lhe uma cotovelada. B explica que tinha tropeçado e que tinha sido sem querer. A professora intervém. A professora pergunta ao aluno B se ele entendeu o que aconteceu e o que ele fez. B responde que tropeçou e deu uma cotovelada. A professora pergunta se ele gostaria que todas as vezes que alguém tropeçasse, ele ganhasse uma cotovelada, pergunta ainda se acha que iria doer e como se sentiria. O aluno B abaixa a cabeça e sai.

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

Diferente da escola B, no qual a professora usa outros tipos de palavras e expressões para auxiliar seus alunos a resolverem os seus conflitos. Além do que a ameaça é usada frequentemente, afim de fazer com que as crianças tenham um melhor comportamento em sala de aula. Um exemplo disso é a de quem não ficar em silêncio, será anotado.

Outra situação foi no ensaio do dia das mães em que a professora usa da linguagem valorativa para com seus alunos. A professora parabeniza os alunos A, B e C, dizendo que estão afiados, enquanto diz aos alunos D, E e F que precisam ensaiar mais.

Na escola C, as professoras também usam da ameaça e da autoridade para controlar o comportamento da classe. Uma professora dessa escola questionava para a classe que aquela era a sua vez de falar, que

ficará sem intervalo quem não prestar atenção e trabalhar. E, além disso, ameaça chamar a coordenadora na sala para conversar com os alunos.

A linguagem do professor faz diferença na hora da resolução do conflito, uma vez que a maneira como se age e fala, traz consequências para a reflexão e aprendizagem. Nas palavras de Leme (2009, p. 360) “[...] é importante que a resolução de conflito seja objeto de atenção, tanto da escola, como da família, para que os jovens aprendam a resolvê-lo de modo pacífico e respeitoso, por meio do diálogo e negociação, preservando o direito de todos”.

Marques (2015), afirma que pode ser identificado um nível de evolução nas estratégias empregadas pelos sujeitos. A justificativa é que a estratégia esta diretamente relacionada com o desenvolvimento. Os adolescentes e adultos, diferente das crianças, empregam estratégias elementares, mesmo podendo ser mais evoluídas, de acordo com o seu desenvolvimento. Sendo assim, as três 76 categorias, apresentam uma limitação na coordenação e tomada de perspectiva, pois expressam uma condição de busca de satisfação dos próprios interesses. Nas palavras da autora, “[...] o tipo de conflito ou a busca pela adaptação às características do ambiente podem fazer com que o sujeito utilize com frequência estratégias menos evoluídas do que teria condições” (MARQUES, 2015, p. 140).

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

unilateral, na qual há um pouco mais de controle de impulso, mas que ainda há dificuldade de reconhecer o desejo alheio.

De um modo geral, a estratégia mais empregada pelos alunos de 6 e 7 anos de idade, participantes da presente pesquisa foi a estratégia unilateral. Comprovando, assim, a dependência do professor na hora de resolver seus conflitos. Ao compararmos os resultados de nossa pesquisa com outras, com participantes de idades diferentes dos nossos, temos que a estratégia do tipo unilateral é a maneira mais relevante encontrada entre crianças de 6 e 7 anos (CASEIRO, 2019), 8 e 9 anos (SILVA, 2015), 11 e 12 anos (MARQUES, 2015) e 13 e 14 anos (OLIVEIRA, 2015). No entanto, na pesquisa de Licciardi (2010) com alunos de 3 a 4 e 5 a 6 anos, a estratégia categorizada como física e/ou impulsiva, foi a que mais prevaleceu. Isso mostra que com o decorrer da idade e desenvolvimento do sujeito as estratégias tendem a evoluir.

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

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

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

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

### **Considerações Finais**

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

Estudiosos em Psicologia moral, como Vinha (2000), Tognetta (2009), Licciardi *et al.* (2011) afirmam que os conflitos devem ser vistos como situações positivas e necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, uma vez que dá a elas a oportunidade de

aprenderem sobre si, sobre os outros, sobre as normas sociais, além de influenciar na construção de valores e princípios. Em ambientes onde diversas pessoas interagem, deparamo-nos com diferentes valores, opiniões e diferentes formas de ver o mundo, formas capazes de ocasionar conflitos. Assim, a escola configura-se como um ambiente capaz de explorar a diversidade, estimulando para que os impasses e divergências possam ser encarados como oportunidades de crescimento para os envolvidos.

Perante nossos questionamentos iniciais, verificamos nos resultados que entre os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I, os conflitos mais frequentes foram disputa, provocação e delação, sendo que, ao compararmos os resultados desta pesquisa com outras, notamos que a provocação tende a aumentar conforme a idade, e além disso esta pode ser vista como uma causa, mas também como uma estratégia, diferentemente da disputa por objeto e da delação, nas quais a tendência é a diminuição com a idade, pois as crianças começam a compreender que os objetos têm dono e que colocando o adulto como fonte de regra reforça a heteronomia. No entanto, o que também nos chamou a atenção foram os resultados de nossas observações em relação ao ambiente de cada escola. Em cada espaço, o modo de concepção do conflito variou.

Na escola A, a qual apresenta uma linha mais construtivista e tem a perspectiva de que o conflito é algo que traz aprendizagem quando bem trabalhado, foi o local no qual apareceram mais conflitos, isso mostra que é necessário desconfiar de salas quietas e silenciosas, uma vez que os conflitos são inevitáveis em sala de aula, pois é através da interação social que as crianças adquirem novas experiências e aprendem a viver em grupo e a escola é um local muito apropriado para essa vivência (VINHA, 2000). Para DeVries e Zan (1998, p. 17) “o ambiente sociomoral é toda rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança.”

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

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

Na escola A, o educador convida o aluno a se retirar da sala e conversar com calma. Não foi observado a participação da sala toda para resolução de um conflito, como uma discussão geral ou mesmo assembleia de classe. As crianças que convivem em ambiente onde a interação social e o trabalho de equipe são aspectos valorizados apresentaram uma facilidade maior para expressarem seus sentimentos através do diálogo quando da resolução de conflitos. Isso mostra que as atitudes dos educadores mediante as relações interpessoais e os conflitos estabelecidos no ambiente escolar, de modo geral, influenciam de forma significativa a formação de um ambiente mais cooperativo ou coercitivo.

Se o educador se utiliza de relações de medo e coação com seus alunos, contribuirá para a formação de um ambiente opressivo e indivíduos passivos e conformistas. Porém, em um ambiente onde o autoritarismo do adulto tende a ser minimizado, e as relações são pautadas

na cooperação e no respeito mútuo, as crianças passarão a levar em consideração os sentimentos e pontos de vista do outro, tornando-se indivíduos mais justos e respeitosos, capazes de regular seu comportamento.

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

## **Referências**

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

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

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

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

LEME, M. I. S.; CARVALHO, A. M. Resolução de conflitos por pré-adolescentes e a opinião dos pais e professores. **Boletim de Psicologia**, v. 64, n. 141, p. 195-212, 2014.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

LEME, M. I. S. Opinião dos pais e resolução de conflitos por pré-adolescentes. **Temas psicol.**, v. 20, n. 2, p. 337-354, 2012.

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

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

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

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

PIAGET, J. Desenvolvimento moral. *In*: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

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

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

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

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

TAVARES, M. R. *et al.* Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís. **Cad. Pesqui.**, v. 46, n. 159, p. 186-210, 2016.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 49-66, 2006.

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

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes.** 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia (IP), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016.

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

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez., 2009.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.