

BEN 10 e Resolução de Conflitos: Uma Proposta de Intervenção

Dilian Martin Sandro de Oliveira
Alessandra de Morais

Como citar: OLIVEIRA, Dilian Martin Sandro de Oliveira; MORAIS, Alessandra de. BEN 10 e Resolução de Conflitos: Uma Proposta de Intervenção. *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. 391-414. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p391-414>



BEN 10 e Resolução de Conflitos: Uma Proposta de Intervenção

Dilian Martin Sandro de OLIVEIRA¹

Alessandra de MORAIS²

Introdução

Esse texto é parte da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado no 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. A pesquisa foi realizada no ano de 2013 e a defesa da dissertação foi em 2015 (OLIVEIRA, 2015).

Desde a graduação, em projeto de Iniciação científica me dedico a estudar os conflitos interpessoais e a participação deles no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Partimos do pressuposto, fundamentado teoricamente (VINHA, 2003; VICENTIN, 2009; LICCIARDI, 2010; OLIVEIRA, 2015) de que os conflitos são oportunidades de aprendizagem, e que os mesmos devem ser resolvidos por seus envolvidos, sendo assim podemos nos indagar: Qual seria a função do professor, do adulto em situações conflituosas

¹ Professora Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Mato Grosso, Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. E-mail: dilianvip@yahoo.com.br

² Professora Assistente junto ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH) e do 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: alemorais.shimizu@gmail.com

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p391-414>

envolvendo crianças/adolescentes? Como compreender a função do conflito no desenvolvimento dessas crianças/adolescentes?

A fim de responder essas questões buscamos nesse texto, explicar como o conflito pode ser entendido a partir de uma perspectiva teórica e quais foram os resultados encontrados através do desenvolvimento de um programa de intervenção.

Referencial Teórico

Os conflitos interpessoais

Etimologicamente, a palavra conflito, segundo Rocheblave-Spenlé (1974), vem do latim *conflictus*, do verbo confligo, que significa chocar, e está presente em diversos fenômenos psicológicos e sociais.

O conflito surge de um choque de interesses, de opiniões e normalmente é visto de forma negativa, como algo a ser evitado. Mas como diversos autores afirmam (NAZARETH, 2009; LEME, 2004; VINHA, 2003), há a possibilidade de se transformar esse perigo em oportunidade, buscando os aspectos positivos da interação.

Podemos dividir o conflito em três tipos, de acordo com Nazareth (2009):

- Intrapessoal: conflito interno do indivíduo;
- Interpessoal: conflito entre duas ou mais pessoas;
- Transpessoal: conflito entre comunidades ou nações.

Entendemos que esses tipos de conflito estão ligados entre si, podendo se sobrepôr em determinadas situações, mas em nosso estudo, trataremos do interpessoal. Segundo Leme (2004), conflito interpessoal pode ser definido como uma situação de interação social na qual ocorre

algum tipo de desacordo ou desentendimento entre as partes, ou seja, um desequilíbrio.

Uma vez estabelecida a situação de conflito, teremos a forma como ele será resolvido, de acordo com as estratégias utilizadas para tal, que podem ser influenciadas por numerosas variáveis como: gênero, desenvolvimento cognitivo, experiências sociais vivenciadas, cultura, entre outras.

Diversos estudos, com diferentes abordagens (dentro das áreas da psicologia e da educação) pesquisam os conflitos interpessoais e as estratégias utilizadas para suas resoluções.

Um dos precursores da pesquisa na área é o norte-americano Robert Deluty (1979), que definiu, sob uma perspectiva cognitivista, por meio de seus estudos, três tendências de resolução de conflito. Uma delas é a Agressiva, na qual os sujeitos envolvidos fazem valer sua opinião, seus direitos, sem considerar os dos outros, enfrentando a situação conflituosa utilizando-se da coerção, da violência e do desrespeito para fazer valer seu desejo. Outra é a Submissa, na qual se considera os direitos dos outros, porém não leva em conta seus próprios direitos, não há enfrentamento do conflito e, sim, esquiva, evitando-se o mesmo. Finalmente, a Assertiva, na qual há o enfrentamento do conflito manifestando-se as próprias opiniões e direitos, porém, sem uso de coerção, levando em consideração os direitos dos outros por meios pacíficos, como negociação.

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

- Na primeira fase, composta por 44 crianças de seis a doze anos de idade, eram apresentadas três situações nas quais deveriam escolher uma, dentre quatro soluções diferentes, para cada situação;

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

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

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

Na perspectiva do desenvolvimento moral, o conflito interpessoal provoca um desequilíbrio, em termos piagetianos esse desequilíbrio é fundamental para a construção de novas estruturas e conseqüentemente para o desenvolvimento do sujeito em formação. Além disso, segundo DeVries e Zan (1998), o conflito interindividual é uma fonte importante do progresso cognitivo e moral e afirmam que quando há um confronto com os desejos e as ideias dos outros há uma necessidade de descentração

de sua própria perspectiva a fim de levar em consideração a perspectiva do outro. Nesse caso, para Vicentin (2009) parece ser necessário em princípio o desenvolvimento cognitivo para que ocorra a descentração crescente e uma evolução na capacidade de coordenar diferentes pontos de vista. Assim sendo, crianças, adolescentes e adultos possuem condições diferentes para a resolução de conflito, já que a criança, por exemplo, só terá condições de realizar as operações de reciprocidade ao superar seu estado de egocentrismo.

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

Mídias e influência sobre o comportamento humano

Essa temática suscita muitas discussões, uma vez que é possível encontrar pesquisas com diversos referenciais teóricos e abordagens metodológicas, o que indica a possibilidade de múltiplos olhares a respeito. Elencamos alguns estudos encontrados durante a pesquisa bibliográfica para a elaboração da dissertação (OLIVEIRA, 2015).

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

A menção do tempo que as crianças passam assistindo televisão é um ponto em comum entre as pesquisas levantadas. Diversos trabalhos indicam que as crianças gastam grande parte de seu tempo destinado a esse fim (OLIVEIRA, 2011; FAZOLLO, 2010; CHÁVEZ; VIRRUETA, 2009; OLIVEIRA, 2006; VIDIGUEIRA, 2006, FERNANDES, 2003; SILVA; FONSECA; LOURENÇO, 2002; BOYNARD, 2002). O tempo que poderia ser destinado à realização de atividades mais produtivas e cooperativas é substituído pela exposição, muitas vezes passiva à televisão ou computador.

Por outro lado, compreendendo o telespectador de uma forma mais ativa frente às mídias encontramos estudos que buscaram verificar essa relação sujeito x mídia por diversos ângulos: consumo, violência, padrões de beleza, estereótipos, construção de valores (FIATES; AMBONI; TEIXEIRA, 2008; WAGNER; BONIN, 2008; DORNELES *et al.*, 2009; BARBOSA; GOMES, 2013).

Com base nos estudos pesquisados podemos indicar que os modelos veiculados pela televisão são suscetíveis de serem imitados ou até mesmo aprendidos pela criança e, dependendo das estruturas disponíveis por ela, reforçarão, ou não, tendências mais heterônomas ou autônomas. Não é possível garantir que esses modelos serão responsáveis pela construção de novas estruturas, mas, por outro lado, poderão servir de referências, principalmente nas crianças em que a heteronomia e o egocentrismo são predominantes. Enfatizamos, ainda, a influência que os modelos transmitidos pelos personagens preferidos das crianças, pelo valor e prestígio que possuem, podem exercer na manutenção daquelas condutas apresentadas por eles, por isso consideramos necessário a reflexão e discussão acerca daquilo que as crianças assistem.

Material e Métodos

No desenvolvimento desse estudo quase experimental participaram 30 sujeitos, com idade entre 6 e 10 anos que frequentassem uma instituição de Assistência Social, no período da tarde (pois foi o período que mais tinha crianças nessa faixa etária), sendo que desse total, 21 eram do sexo feminino e nove do sexo masculino.

Os instrumentos utilizados foram:

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

- Sessões de Observação utilizando a técnica de observação semiestruturada (VIANNA, 2007), a qual foi guiada por um protocolo de observação previamente elaborado. As sessões de observação foram realizadas como pré e pós-teste. Essas sessões de observação foram feitas durante o momento de esporte das crianças, em ambiente natural externo, na instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida. No total, foram efetuadas dez sessões (cinco sessões no pré-teste e cinco no pós-teste) com duração de trinta minutos cada uma, as quais foram filmadas, com o objetivo de análise detalhada e sistemática de como as crianças reagem e quais estratégias utilizavam para resolver seus próprios conflitos.

- Sessões de exposição ao desenho animado que ocorreram semanalmente e cada uma delas consistiu na exibição, às crianças participantes do GE1 e GE2, de um episódio do desenho selecionado na primeira fase da pesquisa, com a duração de, aproximadamente, trinta minutos em média cada uma. Tivemos um total de dez episódios exibidos,

distribuídos em dez sessões para cada grupo participante (GE1 e GE2). O desenho selecionado foi o Ben 10 (desenho escolhido pelas próprias crianças em outra fase da pesquisa).

- Elaboração e execução de um Programa de Intervenção, que foi desenvolvido tendo objetivo principal permitir aos telespectadores uma atitude crítica e uma compreensão e reflexão sobre o que assistem, permitindo, também, o favorecimento de formas mais assertivas de resoluções de conflitos interindividuais. Consistiu em:

- Discussões sobre o conteúdo do desenho animado projetado a fim de permitir momentos de reflexão sobre o que assistiram. Nessas discussões, procurou-se evidenciar os dilemas morais que compareciam a partir dos conflitos presentes nos episódios dos desenhos assistidos.
- Dinâmicas de grupo com o objetivo de permitir que as crianças percebessem a importância de um colaborar com o outro e do trabalho em grupo.
- Brincadeiras e jogos com a intenção de dar vez e voz às crianças para que as mesmas pudessem expor suas opiniões e trocar perspectivas.
- Jogos dramáticos a fim de incentivar as crianças a argumentarem a seu favor, porém também escutarem o que os outros tinham a dizer.

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

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

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

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

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

O Grupo Controle não participou das sessões de exposição do desenho animado, nem sequer do Programa de Intervenção.

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

Cada grupo de participantes (GC, GE1, GE2) foi composto por dez crianças de seis a onze anos de idade, dos dois gêneros, que

frequentavam a Instituição no período vespertino, escolhidas de forma aleatória, dentre as 30 crianças que compuseram a amostra.

Resultados e Discussões

Pré-teste

Os resultados da escala de resolução de conflitos (CATS) foram os seguintes:

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

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

- No Grupo Experimental 2 (GE2), o maior valor mediano foi no estilo puro submisso (com mediana = 30,00), seguido do estilo puro

assertivo (com mediana = 20,00). Os próximos valores foram apresentados nos estilos agressivo e agressivo/submisso (ambos com mediana = 10,00). Os valores obtidos nas respostas dos tipos mistos agressivo/assertivo, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo, com mediana zero, expressam que pelo menos 50% dos participantes do GC não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

Nas sessões de observação tivemos:

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

- No Grupo Experimental 1 (GE1), o maior valor mediano foi no estilo puro agressivo (com mediana = 55,00) seguido do estilo puro submisso (com mediana = 16,00). Os próximos valores foram encontrados nos estilos assertivo, agressivo/submisso, agressivo/assertivo, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo (todos com mediana = 0,00) mostrando que, pelo menos 50% dos participantes do GE1 não demonstraram essas tendências na forma como resolveram os conflitos apresentados.

- No Grupo Experimental 2 (GE2), o maior valor mediano encontrado foi no estilo puro agressivo (com mediana = 45,00), em seguida no estilo misto agressivo/assertivo (com mediana = 16,00). Os próximos valores foram apresentados nos estilos puros submisso (com mediana = 5,00) e assertivo (mediana = 4,00). Os valores obtidos nas respostas dos tipos mistos agressivo/submisso, submisso/assertivo e

agressivo/submisso/assertivo, com mediana zero, expressam que pelo menos 50% dos participantes do GC não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

As sessões de exposição aos desenhos no Grupo Experimental 1 foram realizadas em uma sala da Unidade, o desenho animado foi projetado na parede com uso de um notebook e projetor, e durou em média quinze minutos. As crianças se acomodaram em cadeiras e no chão, sentadas ou deitadas. No total foram realizadas dez sessões, com frequência de duas vezes por semana. Foram exibidos todos os episódios da temporada (*Ben 10 Omniverse*), a qual, na época, estava sendo transmitida na TV aberta.

Pós-teste

No pós teste da CATS encontramos os seguintes resultados:

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

- No Grupo Experimental 1 (GE1), o estilo puro assertivo teve a mediana de maior valor (mediana = 30,00), seguido do estilo puro submisso (com mediana = 25,00), em seguida compareceram os estilos puro agressivo e o misto agressivo/submisso (ambos com mediana = 15,00) e o estilo misto agressivo/assertivo (com mediana = 5,00). Os valores

obtidos nas respostas dos tipos mistos submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo tiveram mediana igual a zero.

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

Nas sessões de observação:

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

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

- No Grupo Experimental 2 (GE2), o maior valor mediano foi no estilo puro assertivo (com mediana = 12,00). O valor obtido nas respostas dos demais tipos (agressivo, submisso, agressivo/submisso, submisso/assertivo e agressivo/submisso/assertivo), com mediana zero, expressa que

pelo menos 50% dos participantes do GE1 não demonstraram essa tendência na forma como resolveram os conflitos apresentados.

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

Na análise do pré-teste da CATS pudemos perceber que, apesar das diferenças entre os grupos não terem sido estatisticamente significantes, foi possível visualizar que o estilo agressivo compareceu com os maiores valores medianos nos Grupos Controle e Experimental 1, marcando uma presença importante. Os demais estilos – assertivo e submisso - também foram apresentados pelos diferentes grupos. Nas observações, por sua vez, o estilo agressivo compareceu com maior predominância e nos três grupos.

Esses resultados indicam que, no pré-teste, a forma de resolução de conflito agressiva foi uma das mais utilizadas pela maioria das crianças em situações hipotéticas e, sobretudo, em situações reais. No Grupo Experimental 2, na entrevista o maior valor mediano foi encontrado no estilo submisso.

Esse fator vem justificar a aplicação do nosso Programa de Intervenção. O referido Programa foi sendo elaborado a cada semana, por isso houve uma flexibilidade e a possibilidade de trocas com as crianças, uma vez que as opiniões delas foram fundamentais para a elaboração de cada atividade, pensada para elas. O que pude perceber é que elas não estavam acostumadas a serem ouvidas, o autoritarismo é o estilo que mais entendiam, o obedecer por dever e quando se depararam com uma proposta diferente eles não souberam lidar muito bem, no início, pois não prestavam atenção nas atividades, mais brigavam entre si do que realizavam

as atividades propostas, todo momento eu tinha que chamar a atenção para o que estava acontecendo ali no momento.

Com isso, senti que em alguns momentos eles não se envolveram, mas com o decorrer dos dias, com a familiaridade comigo, eles começaram a entender o sentido das atividades e se posicionar, seja a favor ou, até mesmo, contra.

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

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

não terem sido estatisticamente significantes, pudemos perceber alguma diferença, principalmente no Grupo Experimental 2, que participou do Programa de Intervenção.

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

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

Considerações Finais

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

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

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

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

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

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

- Todos os membros da instituição devem ser envolvidos na intervenção, como um projeto coletivo, para isso, os profissionais devem

ter formação, condições de trabalho favoráveis e a rotatividade deve ser baixa;

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

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

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

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

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

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

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

Nosso estudo contribuiu em questões metodológicas (por utilizar-se de instrumentos e procedimentos como a escala CATS e as sessões de observações), educacionais (por elaborar um Programa de Intervenção que trabalhasse os aspectos sociomorais) e teóricas (uma vez que encontramos dados importantes, sobretudo no que se refere à relação entre juízo e ação). Todas essas contribuições abrem caminho para a realização de muitas outras pesquisas e coloca questões a serem pensadas e estudadas.

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

Referências

BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. Os super-heróis em ação: podem os desenhos animados sugerirem uma orientação estética lúdico-agressiva?. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, mai., 2013.

BASTOS, C. Z. A. **O Desenvolvimento moral na educação infantil: contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos e teatrais.** 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Marília, 2014.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BOYNARD, A. L. S. **Desenho animado e formação moral**: influência sobre crianças dos 4 aos 8 anos de idade. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2002.

CHÁVEZ, M. C. M.; VIRRUETA, E. R. La violencia en los dibujos animados norteamericanos y japoneses: su impacto en la agresividad infantil. **Alternativas em Psicología**, v. 14, n. 20, p. 26-34, fev./mar., 2009.

DELUTY, R. H. Children's action tendency scale: a self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 47, n. 6, 1061-1071, 1979.

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

DORNELES, A. P. C.; BIBERG, C. O.; LUZ, G. N.; SOARES, N. R.; FILHO, F. F. L. A influência do desenho Ben 10 e sua relação com o consumo. *In*: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Anais...** v. 1, n. 1., 2009.

FAZOLLO, L. L. C. **A presença da televisão e suas implicações**: influências no âmbito familiar. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-presencada-televisao-e-suas-implicacoes-influencias-no-ambito-familiar/33213/>. Acesso em: 12 nov. 2013.

FERNANDES, A. H. A televisão e o cenário do conhecimento das crianças na contemporaneidade. **Teias**, v. 4, n. 7-8, jan./dez., 2003.

FIATES, G. M. R.; AMBONI, R. D. M. C.; TEIXEIRA, E.
Comportamento consumidor, hábitos alimentares e consumo de
televisão por escolares de Florianópolis. **Revista Nutrição**, Campinas, v.
21, n 1, p.105-114, jan./fev., 2008.

GARCEZ, A. M. **Animar, se divertir e aprender**: as relações de crianças
com programas especialmente recomendados. 2010. 117 f. Dissertação
(Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ),
Rio de Janeiro, 2010.

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.

LICCIARD, L. M. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na
escola**. 2010. 221 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) –
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2010.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R. Considerações finais: o que os
projetos deste livro nos ensinam?. *In*: MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P.
U. R.; ZECHI, J. A. M. **Projetos bem-sucedidos de educação em
valores**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 273-278.

NAZARETH, E. R. **Mediação**: o conflito e a solução. São Paulo: Arte
Paubrasil, 2009.

OLIVEIRA, D. M. S. de. **Televisão e formação moral**: uma investigação
sobre os conteúdos sociomoraís presentes nos desenhos animados.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –
Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Campus de Marília, Marília, 2011.

OLIVEIRA, D. M. S. de. **Desenho animado e desenvolvimento moral:** uma proposta de intervenção na forma de resolução de conflitos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Marília, 2015.

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

ROCHEBLAVE-SPENLÉ, A. M. **Psicologia do conflito.** São Paulo: Duas Cidades, 1974.

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

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

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética:** estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

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

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

VIDIGUEIRA, V. C. R. **A influência da televisão no desenvolvimento sócioemocional dos adolescentes**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve (UAlg), Portugal, 2006

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. **O educador e a moralidade infantil**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

WAGNER, I.; BONIN, I. T. **Educação em animes: os Cavaleiros do Zodíaco ensinando sobre masculinidades**. 2008. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2008/artigos/pedagogia/329.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

