



Educação

ISSN: 0101-9031

ISSN: 1984-6444

revistaeducacaoufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Marques, Carolina Aragão Escher; Oliveira, Mariana Tavares  
de Almeida; Vinha, Telma Pileggi; Silva, Livia Maria Ferreira da  
Investigando a provocação entre pares  
Educação, vol. 43, núm. 1, 2018, -Março, pp. 127-140  
Universidade Federal de Santa Maria  
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644428067>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117157483011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFSM  redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## Investigando a provocação entre pares

*Carolina Aragão Escher Marques\**  
Colégio Bandeirantes

*Livia Maria Ferreira da Silva\*\**  
Colégio Bandeirantes

*Mariana Tavares de Almeida Oliveira\*\*\**  
Universidade Estadual de Campinas

*Telma Pileggi Vinha\*\*\*\**  
Universidade Estadual de Campinas

### Resumo

A provocação é um conflito peculiar, conceituado pela união da agressão e do humor, o que lhe confere um caráter de ambiguidade. Este estudo, baseado nos pressupostos piagetianos, objetivou investigar as características das provocações vivenciadas por 250 alunos de 3 a 14 anos, de 6 escolas públicas do interior do estado de São Paulo. Buscou-se identificar as estratégias empregadas e as finalizações decorrentes. Foram realizadas 370 horas de observação sistemática e utilizou-se recursos qualitativos e quantitativos de análise. Os resultados indicaram que as características do desenvolvimento interferem na vivência da provocação. Apesar de ser frequente em todas faixas etárias, vai se tornando predominante com o desenvolvimento, sendo cada vez mais verbal e com mais marcas de insinuações. A quantidade das provocações interssexuais aumenta entre os jovens, já fortemente permeadas pela sexualidade. Em todas as faixas etárias, são utilizadas mais estratégias de revide e, ao final, as provocações são simplesmente, abandonadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Provocação; Conflitos interpessoais; Desenvolvimento.

## Investigating teasing between peers

**Abstract** Teasing is a peculiar conflict, conceptualized by the union of aggression and humor. This study aimed to investigate the characteristics of teasing experienced by 250 students of 3-14 years old of six public schools in cities of São Paulo state. Also aimed to identify the strategies employed and the outcomes. 370 hours of systematic observation were conducted and it was used qualitative and quantitative analysis capabilities. The results indicated that the development characteristics influence the experience of teasing. Although it is common in all age groups, it becomes predominant with the development, becoming more verbal and with more insinuations. The amount of intersex teasings increases among young people, already heavily permeated by sexuality. In all age groups, it was used more retaliation strategies and, ultimately, the teasings were simply abandoned.

**KEYWORDS:** Teasing; Interpersonal conflicts; Development.

## Introdução

Poucas pessoas não provocaram ou, vez ou outra, foram provocados por um colega, um familiar, ou mesmo pelo próprio parceiro romântico, nos mais diversos contextos de interação. A provocação, contudo, é uma causa de conflitos bem peculiar. Pode ser conceituada pela união de dois componentes aparentemente antagônicos: a agressão e o humor, o que confere um caráter ambíguo a esse tipo de interação (HOOVER; OLSON, 2000; KELTNER et al., 2001; SHAPIRO; BAUMEISTER; KESSLER, 1991). A ambiguidade se manifesta, muitas vezes, sob a forma de comportamentos velados e de táticas indiretas, ou seja, não são comentários literais, mas sim, com um tom de brincadeira ou de insinuação.

O conteúdo da provocação, por sua vez, abrange aspectos relevantes para o provocado, como um atributo indesejável ou um comportamento específico. O ato, portanto, deve ser destinado a um alvo para ser considerado como provocação. Assim, nem o humor puro nem a agressão pura podem ser identificados como provocação, mas quando esses componentes são combinados de certa maneira e direcionados a um determinado alvo, o resultado é a provocação, como fica evidente no exemplo a seguir: “você se maquiou no escuro hoje?”

A provocação inclui, ainda, uma ampla diversidade de comportamentos tanto físicos, como verbais: insultos, cutucões, imitações, apelidos, comentários depreciativos, questionamentos repetidos, fingimento de espanto, zombarias, perturbações, exageradas repreensões por uma ofensa, entre outros. Em muitos casos, a ação inicial já tem uma intenção agressiva, porém algumas provocações envolvem, primeiramente, uma abertura positiva que se torna negativa quando repudiada pelo alvo. Ademais, a provocação pode também ter uma função socializadora, quando promove descontração na interação ou quando tem um caráter de sedução e flerte (ROSS, 2003).

Vale ressaltar que a provocação pode, portanto, ter resultados mais prossociais ou mais antissociais. Provocações com mínimos níveis de marcas de insinuações são percebidas como mais agressivas ou antissociais e provocações acompanhadas de numerosas marcas de insinuações são percebidas como mais engraçadas ou prossociais. Comentários mais significativos para o alvo são também percebidos como mais ofensivos (KELTNER et al., 2001, ROSS, 2003).

Já o conteúdo da provocação, segundo Shapiro, Baumeister e Kessler (1991), recai, principalmente, sobre a aparência física, especialmente estar acima do peso; desempenho intelectual; desempenho físico; timidez; família; interesse no sexo oposto; higiene (principalmente, odor ruim); etnia; ser medroso; promíscuo; afeminado ou possuir problemas psicológicos evidentes.

Embora não haja uma documentação sistemática acerca do desenvolvimento da provocação, Keltner et al. (2001) apresentam uma síntese que indica que o início da adolescência (entre 11 e 13 anos) é marcado por uma maior capacidade de generalização e compreensão de formas mais lúdicas da provocação, justamente porque a compreensão das marcas de insinuações depende de certas habilidades específicas, como a de dominar uma comunicação não literal e a de reconhecer múltiplas ou contraditórias intenções e emoções em uma mesma expressão. Portanto, os adolescentes começam a provocar usando conteúdos mais lúdicos ou insinuativos a partir dessa idade, assim como tendem a interpretar a provocação como menos prejudicial ou aversiva.

O contexto da provocação e o tipo de relacionamento entre as partes envolvidas também interferem no seu grau de hostilidade. A familiaridade aumenta a frequência da provocação, sua característica hostil, mas também, sua aceitação. Há, ainda, uma relação direta entre o poder social do provocador e a hostilidade da provocação. Crianças populares provocam mais e suas investidas são mais bem aceitas do que as das crianças não populares. Quanto às diferenças entre os gêneros, sugere-se, com base em avaliações empíricas, que os meninos provocam mais do que as meninas e que as suas provocações possuem uma postura mais hostil (KELTNER ET. al., 2001). As diferenças de gênero incluem, também, os afetos envolvidos na provocação. Os meninos, em geral, se sentem mais atingidos quando o foco é a sua competência acadêmica do que as meninas, que, por sua vez, atribuem maior relevância à aparência física (AGLIATTA; TANTLEFF-DUNN; RENK, 2007; JONES; NEWMAN; BAUTISTA, 2005).

Shapiro (1991); Landau et al. (2001) e Katz et al. (2008) também ressaltam que as situações de provocação entre pares possuem grande probabilidade de causar dificuldades sociais, justamente porque eliciam uma gama de reações emocionais. Além disso, as provocações são ocorrências extremamente frequentes na escola (AHO, 1998; KATZ, SELMAN E MASON, 2008), e a forma como os alvos respondem a essas provocações, pode ter consequências importantes para a sua posição social no grupo. Scambler et al. (1998) e Leary e Katz (2005) apresentam que comportamentos hostis/desafiadores são respostas indesejáveis para se lidar com a provocação, enquanto que o riso e a indiferença (ignorar) são considerados como respostas mais desejáveis.

Ross (2003) reafirma tal pressuposto ao apresentar que, do ponto de vista do provocador, a provocação é mais bem sucedida quando a reação do alvo demonstra, de alguma forma, imediata e visível perturbação.

O humor, especificamente, tem sido teoricamente reconhecido como uma forma de adaptação à tensão decorrente de uma situação de incômodo e, no contexto da provocação, tem o benefício adicional de demonstrar que o provocado se mantém imperturbável pelo provocador, o que pode conduzir a uma redução na provocação e a um aumento da aceitação dos pares (KATZ et al., 2008). Martin, et al. (2003) e Conoley et al. (2007), por meio de pesquisas com simulações, ressaltam que o uso de um humor não hostil e tolerante – diferentemente de um humor de caráter mais agressivo (uso de sarcasmo, ridicularização ou chacota) –, parece uma promessa eficaz para responder à provocação. Esse tipo de humor refere-se, especificamente, à tendência de contar piadas ou participar de brincadeiras espirituosas espontâneas, a fim de diminuir a tensão interpessoal e facilitar o relacionamento. Em geral, o estudo conclui que o conselho para ignorar a provocação não é a resposta mais adequada para a interação e que o humor contribui de forma mais efetiva para a relação se tornar amigável.

No entanto, apesar de muitas vezes a provocação ser vista como inocente e engraçada para o provocador, Shapiro et al. (1991); Young et al. (1998); Tragesser e Lippman (2005) e Kruger et al. (2006) salientam que essas intenções tendem a ser menos positivas e mais maliciosas para o alvo, principalmente quando se referem à aparência física ou aos relacionamentos. Como consequência, os provocados geralmente saem da provocação com uma avaliação mais negativa da experiência do que o provocador.

Quanto à sensibilidade dos professores diante do impacto das situações de provocação, Aho (1998), Landau et al. (2001) e Ross (2003) apontam que os professores, geralmente, falham na avaliação do impacto e no grau da angústia de um aluno alvo de provocação. Segundo os autores, muitas crianças que são provocadas procuram, inicialmente, a figura do professor, no entanto, os professores geralmente não se mostram suficientemente sensíveis ao real sofrimento do aluno e a consequência direta, infelizmente, é a perda da confiança com o desencorajamento do relato de episódios futuros.

Em síntese, os estudos mostram as características particulares dos conflitos que possuem como causa a provocação e que estes, apesar do humor, que lhe é peculiar, e da função socializadora muitas vezes presente, parecem gerar, frequentemente, sentimentos negativos nos alvos e que, geralmente, são minimizados pela escola. Seria importante que os educadores conhecessem os tipos de provocação, as causas, os significados que as crianças atribuem, as possíveis reações dos alunos e as melhores estratégias para lidar com isso para que eles pudessem intervir de modo a auxiliar os alunos a lidar de maneira a minimizá-la ou mesmo neutralizá-la.

## Método

Considerando a escassez de pesquisas que buscaram compreender como o fenômeno da provocação entre pares se apresenta empiricamente (ROSS, 2003, LAURSEN e PURSELL, 2009), principalmente em alunos brasileiros e concebendo que outros estudos (BODINE e CRAWFORD, 1998; LA RUSSO e SELMAN, 2011) atestam que programas de intervenção geram efeitos positivos, o presente estudo teve como objetivo investigar as características dos conflitos interpessoais vivenciados por alunos de 3 a 6 anos, 8 a 9, 11 a 12 e 13 a 14 anos, que tiveram como causa a provocação. Especificamente, buscou-se identificar as estratégias empregadas para solucioná-los e as finalizações decorrentes.

Participaram deste estudo 250 alunos de 3 a 14 anos (116 meninas e 134 meninos), de 6 escolas públicas localizadas em cidades do interior do estado de São Paulo, escolhidas segundo o critério de conveniência.

Foram realizadas, ao todo, 370 horas de observação sistemática dos conflitos entre os alunos, durante todo o período de aula, em dias consecutivos e em todos os contextos de interação (entrada e saída dos alunos, sala de aula, intervalo, pátio, etc.). O critério para a interrupção das observações foi o de saturação. A saturação designa o momento em que “o acréscimo de dados e informações em uma pesquisa não altera a compreensão do fenômeno estudado” (THIRY-CHERQUES, 2009, p. 21).

Elaboramos para isso um protocolo contendo os seguintes itens: sujeitos, descrição do conflito, motivo, estratégias empregadas pelos alunos, local, finalização e intervenção do adulto. Registrávamos, assim, toda a sequência do comportamento, usando uma descrição narrativa, ou seja, do começo ao fim, em tantos detalhes quanto possível.

Os 601 conflitos observados foram registrados em uma planilha Excel. Cada episódio foi, então, analisado quanto à sua causa, às estratégias empregadas e às finalizações da interação. Para esse estudo, especificamente, foram selecionados os 193 conflitos que tinham como causa a provocação entre os alunos, ou seja, comportamentos físicos ou verbais que misturam conteúdo de hostilidade e humor.

Também foi preciso, em vários casos, combinar a observação com uma conversa informal subsequente, para esclarecimento dos detalhes dos conflitos quando necessário.

Após a análise de cada conflito provocativo e a categorização das estratégias e das finalizações, esses dados foram quantificados. Para descrever o perfil da amostra segundo as variáveis em estudo foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas (sexo, faixa etária, causas, estratégias e finalizações dos conflitos), com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%). Já para analisar a relação entre causas, estratégias e finalizações, foi utilizado o teste exato de Fisher, na presença de valores esperados menores que 5. Esses testes também foram usados na comparação com gênero e faixa etária. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja,  $P < 0.05$ .

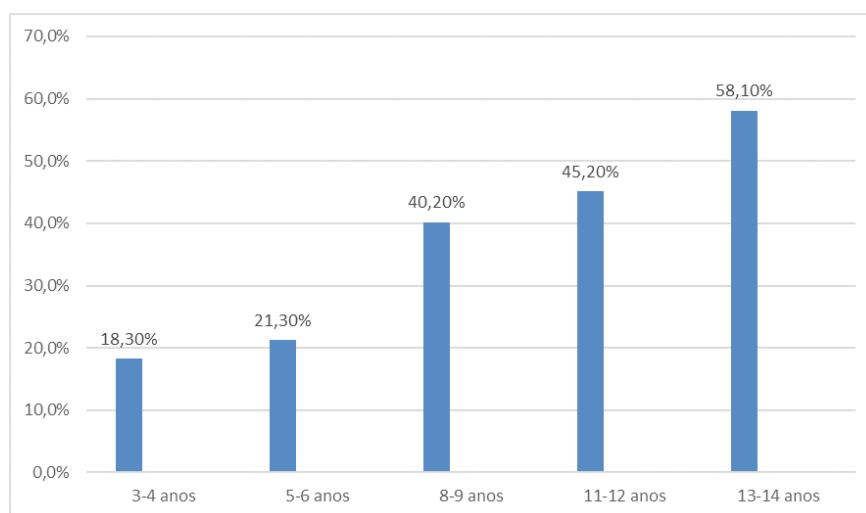
## Resultados e discussão

A intensa frequência da provocação nos conflitos vividos pelos alunos de todas as faixas etárias da nossa amostra, demonstra claramente seu papel socializador, 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, nos alertando para a necessidade que todo o ser humano possui de sentir-se valor (TOGNETTA, 2009).

Contudo, se partimos do pressuposto de que as características do desenvolvimento interferem na vivência dos conflitos entre os pares, seria lógico afirmar que haveria diferenças nas experiências de provocação entre as diferentes faixas etárias. E de fato, encontramos algumas particularidades interessantes.

A primeira delas é que a provocação, apesar de surgir em todas as faixas etárias, vai se tornando cada vez mais frequente nos conflitos entre os pares com o avanço da idade, conforme mostra o gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Porcentagem de conflitos provocativos nas diferentes faixas etárias



Analisando as causas dos conflitos de cada faixa etária estudada, o primeiro fato que nos chama a atenção é para o foco do conflito. Os mais novos (3 a 6 anos) parecem ter como objetivos principais a conquista do espaço físico, representado pela posse de objetos e espaço, como já havia encontrado Dawe (1934). A disputa física, portanto, é a causa de conflito predominante nessas faixas etárias iniciais, e não a provocação.

Já aos 8 e 9 anos, com os avanços gerais do desenvolvimento, a disputa física, apesar de ainda existir, já não é mais um problema difícil de ser manejado pelas

crianças. Porém, outras questões surgem com a socialização e uma delas é o “degrau ocupado na hierarquia social”: ser o melhor amigo, o melhor jogador, a mais bonita e, assim, obter o controle de um lugar mais complexo, que é a vida social (DAWE, 1934). A provocação, dessa forma, passa a ser a causa mais frequente dos conflitos nos alunos dessa faixa etária (40,2%), cumprindo um pouco esse papel ao comunicar valores, padrões de comportamentos esperados e obter a atenção do outro. O elemento humorístico da provocação torna o seu agente popular dentre os demais e, portanto, com mais poder.

Cabe destacar que embora tenhamos até observado provocações de caráter mais prossocial entre os alunos – que refletem e incentivam positivamente as relações interpessoais –, estas não se configuraram em conflitos explícitos entre os envolvidos e, dessa forma, não foram focalizadas em nossas observações.

Como anteriormente mencionado, as provocações são atitudes que objetivam irritar o outro, geralmente, por meio de táticas indiretas, isto é, ou por ações físicas, como 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, em função das próprias características de desenvolvimento, 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. O conflito a seguir, extraído dos protocolos de observação, é um exemplo que ilustra esse tipo de conflito<sup>1</sup>.

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

– 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 do WESLEY, marcado por seu sorriso e a hostilidade, uma vez que ele arrebatava o caderno das mãos de VINICIUS, 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. Notamos também que metade das provocações observadas nessa faixa etária se consubstanciava em atitudes físicas, tais como passar rasteira, jogar papel, puxar o cabelo, desarrumar o material e cutucar.

Os episódios de provocação observados atestam a dificuldade das crianças de perceberem 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 e mágoa, quando esse tipo de situação ocorre.



Parece-nos que o grau de relacionamento não interferiu nas provocações. O que ficou claro era que as crianças provocavam mais aqueles que estavam sentados próximos na sala de aula. Identificamos também que três participantes foram responsáveis por quase metade das provocações observadas, o que evidencia o papel da personalidade na causa dos conflitos e pode inspirar novas investigações sobre o tema, a fim de entender com mais profundidade essa relação.

Nos alunos de 11 e 12 anos, como anteriormente mencionado, a categoria de maior ocorrência (45,2%) foi também a provocação. Aho (1998); Agliata et al. (2007) e Keltner et al. (2001) ressaltam a extrema frequência das provocações na escola, principalmente no período do início da adolescência. Esse índice é confirmado, ainda, pela realização da análise estatística relacionando causa e idade (Teste Exato de Fischer): a frequência de provocações (PR) nos alunos de 11 e 12 anos (45,24%) é significativamente maior do que nas crianças de 8 e 9 anos (40,16%).

O conflito que se segue exemplifica esse tipo de comportamento nos alunos de 11 e 12 anos:

(LORENA chora baixo em sua carteira). FRED: "Lorena chorona!" (ao passar pela carteira dela). LORENA fala alto: "Eu vou bater nesse Fred". FRED se aproxima novamente e diz próximo ao ouvido dela: "Lorena chorona!" Ela: "Eu vou pegar esse Fred!" Ele volta para sua carteira.

Como fica evidente no evento descrito, a maioria das provocações nessa faixa etária foram verbais, ou seja, referiam-se a situações como: colocar apelidos, falar de forma sarcástica, rir do colega, fazer comentários depreciativos a algum comportamento ou atributo, entre outras.

Esse dado vai ao encontro do que a literatura discorre acerca da influência do desenvolvimento no tipo de provocação cometida. Devido às mudanças cognitivas que refletem uma crescente capacidade de abstração e generalização (INHELDER e PIAGET, 1976), há uma maior competência, também, na apreciação e compreensão do humor, da insinuação e da ironia durante o início da adolescência, o que a caracteriza como prioritariamente verbal nesse período (KELTNER et al., 2001, ROSS, 2003).

A grande frequência dos conflitos intersexuais (entre meninos e meninas) nessa faixa etária trouxe à tona uma característica específica da provocação ainda não presente nos achados com as idades anteriores (flerte), por nós classificados como jogos intersexuais:

LUCA fica cutucando com o dedo as nádegas de CLARA e ela grita: "Para!!" Ele cutuca o ombro dela e ela levanta e o empurra. A professora olha e o LUCA fala sorrindo: "Olha ela professora!" A professora não fala nada. Logo depois, LUCA se aproxima da CLARA de novo e fica cochichando em seu ouvido. CLARA ri baixinho enquanto copia a sua lição. Ela fala sorrindo: "Cala a boca Luca!" Escuto ela dizer baixinho para o LUCA: "Não fico andando pelada pela classe!" Depois de um tempo ela fala: "Professora, manda o Luca parar, que ele tá falando besteira pra mim". Ele sai de perto. CLARA continua a copiar a lição.

Essa situação explicita claramente o caráter provocativo do conflito: mistura de um conteúdo de hostilidade e de humor. Contudo, há uma intenção de sedução e um componente de certo prazer nos dois alunos envolvidos, que o diferencia dos outros tipos de provocações observados. Embora haja, inclusive, um componente de incômodo, há também um grau de contentamento por parte de CLARA, justamente pela ação de LUCA reforçar uma imagem que ela deseja ter de si.

Particularmente na adolescência, Vicentin (2009); Gorrese e Ruggieri (2012); Serrano e Guzman (2011) demarcam que, em razão da potencialização da sexualidade, o interesse pelo gênero oposto aumenta significativamente, tanto que os agrupamentos dos adolescentes deixam, inclusive, de acontecer com pessoas do mesmo gênero, passando a ser prioritariamente mistos. Ferrans e Selman (2014), entretanto, são explícitos ao afirmar a importância da integração de uma perspectiva contextual com a análise do desenvolvimento em qualquer tipo de análise. No caso dos nossos participantes, essa coesão fica evidente nos jogos intersexuais observados: a provocação como flerte era iniciada pelos meninos e direcionada, especialmente, às meninas consideradas mais bonitas pelo grupo. As meninas mais tímidas ou as consideradas menos atraentes eram provocadas de forma antissocial.

Já entre os alunos de 13 e 14 anos, a provocação também foi significativamente maior quando comparada com as outras causas dos conflitos observados entre os alunos (58,1%), destacando-se, como já esperado, o aumento das provocações como jogos intersexuais.

Outro dado que merece destaque nessa faixa etária é a relação entre a provocação e a posição social do provocador no grupo. Os jovens considerados pelo grupo como sendo populares eram os mais propícios a provocar (os que são amigos de pessoas de outras turmas, os que são convidados para festas, possuem vários grupos durante o intervalo), e os não populares (os mais tímidos ou gordos) eram os mais propícios a serem alvos de provocação.

Embora, segundo Shapiro et al. (1991), a reação geralmente sugerida pelos professores para os alvos de provocação seja ignorar, a forma mais utilizada em tais situações, nas idades de 8-9, 11-12 e 13-14, foi o revide. Especificamente, as estratégias mais utilizadas quando a causa do conflito era a provocação foram as unilaterais<sup>2</sup> que empregam falas e expressões impositivas de coerção, incluindo o revide.

Entretanto, o uso do humor não hostil, como já destacado, é a reação mais eficaz para responder à provocação, como exemplificado a seguir:

DAIANA senta-se na frente de LUCAS. O menino, sem atividades para fazer, fica batendo com a mão na cabeça da colega. Após algumas vezes, DAIANA diz para LUCAS: “Te dou R\$0,03 para parar, que tal?” O menino abre a mão (como se quisesse receber o dinheiro oferecido) e eles começam a rir.

No exemplo, DAIANA parece se envolver na brincadeira, o que diminui a tensão entre ambos, diminuindo uma futura ação agressiva de LUCAS. O provocado também aumenta o status perante o grupo, mudando a relação de poder, o que fica

evidente quando os colegas reagem dizendo “Chupa” ou “Engole essa” quando o provocado reage com uma resposta rápida e bem-humorada.

Quanto às diferenças entre gênero, nas idades de 8-9, 11-12 e 13-14, os conflitos gerados pela provocação tiveram como autores mais frequentes os meninos, em concordância com os dados encontrados por Keltner et al. (2001), que sugerem que os meninos são mais provocadores do que as meninas. Destaca-se que, iniciadas pelos meninos, a maioria das provocações eram direcionadas às meninas, crescendo expressivamente com o avançar das idades, ressaltando-se a provocação com teor de flerte embutido.

Em nossos estudos estatísticos, encontramos que o abandono do conflito é – significativamente – a finalização mais frequente nos conflitos causados por provocação em todas as faixas etárias. Como o intuito à provocação é o de irritar e, também, o de se divertir, o alvo até tenta se impor e revidar, como já apresentado, mas, como não tem nenhum êxito, simplesmente desconsidera a provocação, e o episódio, então, é abandonado. Em geral, o provocador simplesmente perde o interesse (motivação) e investe sua atenção em outra atividade. A provocação simplesmente cessa. Não há ganhadores ou perdedores. Vuchinich (1990) também apresenta que, independente da causa do conflito, tanto adultos, como crianças, utilizam o abandono muito mais frequentemente do que os outros formatos de finalização de conflito. O autor explica que, no abandono, nenhum dos envolvidos precisa lidar com a submissão (que é indesejável, mesmo para os mais subordinados). Ademais, não precisam fazer concessões ou delicadas negociações necessárias para uma posição de compromisso. Em geral, o abandono é a forma mais “fácil” de acabar com um episódio de conflito, posto que não requer o mesmo nível de coordenação, consenso ou autossacrifício exigidos em uma situação de compromisso ou de dominação, por exemplo.

## Conclusões

Como um microcosmo dos padrões gerais de interação interpessoal, o conflito possui características distintas e significados específicos ao longo do desenvolvimento. Assumimos, assim, que há uma estrutura no modo como a pessoa pensa sobre as relações sociais e essas concepções ficam mais complexas conforme as crianças crescem, movendo-se de uma visão egocêntrica do mundo para uma perspectiva mais social ou comunitária. Entender, portanto, como se dá esse percurso de transformações desde a tenra infância até o início da adolescência, a fim de fundamentar intervenções efetivas em prol do desenvolvimento de competências sociais, foi o que balizou o planejamento dessa investigação comparativa (3 a 6 anos, 8 e 9 anos, 11 e 12 anos e 13 e 14 anos). Especificamente, tivemos como objetivos identificar, por meio de sessões de observação da rotina escolar, as características das desavenças que envolvem a provocação, quais são as principais estratégias de negociação interpessoal empregadas e quais são as finalizações mais frequentes para esse tipo de conflito.

De uma forma geral, percebemos que, embora a condição de busca de satisfação dos próprios interesses esteja presente em todos os grupos etários estudados – indicando, ainda, uma limitação na capacidade de coordenação e tomada de perspectiva

-, claras conquistas puderam ser identificadas. A busca pelo controle do espaço físico transforma-se, com o desenvolvimento, em uma crescente motivação para o controle do espaço social.

Embora haja alterações quanto ao conteúdo e à forma de manifestação – cada vez mais verbais e com mais marcas de insinuações e de humor –, a provocação, em especial, configura-se como uma das causas de maior predominância entre os menores e, também, como a de maior frequência, tanto entre os alunos de 8 e 9 anos, como entre os de 11 e 12 anos e os de 13 e 14 anos. Os relacionamentos com grupos mistos (meninos e meninas) se intensificam entre os jovens, aumentando assim a quantidade das provocações interssexuais, já fortemente permeados na adolescência, pela dimensão da sexualidade.

Em todas as faixas etárias, a maior parte dos conflitos provocativos são, simplesmente, abandonados. As crescentes diferenças entre os gêneros nos relacionamentos entre pares também merecem destaque. Embora não tenha sido tão evidente nas crianças de 3 a 6 anos, no estudo com os alunos de 8 e 9; 11 e 12 e com os de 13 e 14, os meninos apresentam significativamente maior envolvimento nos episódios de provocação observados.

Enfim, como mencionado, a escola precisa pensar em ações específicas para o momento em que os conflitos acontecem, a fim de que a aprendizagem seja oportunizada. Mas é preciso ir além, o que pode ser feito para antecipar essas situações e preparar nossos jovens para quando vivenciarem seus problemas?

Como a provocação é uma forma de interação social que tem presente um caráter de ambiguidade, geralmente, a vítima não sabe bem como reagir. As pesquisas nos mostram que a orientação dada pelo professor é ignorar, o famoso: “Não liga!”. Mostrar-se imperturbável ou não afetado pelos comentários provocativos são sim respostas mais adaptativas, porém acabam não sendo muito úteis pela dificuldade em colocá-las em prática. Assim, os alunos acabam revidando, usando, muitas vezes, um humor agressivo (chacota, sarcasmo ou ridicularização), o que faz com que o provocador perceba que desestabilizou o par, e, assim, aumente os comportamentos.

Frente a essa dificuldade, criar um momento específico em que os adolescentes discutam sobre a provocação pode favorecer a compreensão do assunto. Sem expor provocadores ou provocados, o objetivo da proposta é que os alunos, primeiramente, conheçam as características da provocação e, depois, discutam maneiras mais assertivas frente a esses comportamentos. Essas atividades podem se dar por meio de histórias da literatura, trechos de filmes, dramatizações ou debates sobre situações comuns de provocação. Os alunos, assim, têm a oportunidade de conhecer alternativas mais assertivas frente ao problema e, além de trabalhar com a antecipação cognitiva para desacordos semelhantes que podem vivenciar.

Outra proposta é trabalhar diretamente com os envolvidos em uma provocação: alvo e autor. Ao pensar no trabalho com o alvo, faz-se necessário mostrar-se sensível a sua angústia e seu constrangimento, acolher os sentimentos e compreender suas dificuldades de enfrentamento das situações. Já que não se mostrar suficientemente

sensibilizado com o sofrimento do aluno pode levar à perda da confiança e, como consequência, o desencorajamento do relato de episódios futuros. Outra ação é apontar claramente as consequências de suas reações, comprovando o quanto incentivam ainda mais o provocador. Sendo assim, o educador deve trabalhar reações específicas com o provocado para que deixe de ser passivo nessa relação, como: não chorar; não mostrar raiva; sempre olhar nos olhos do provocador; não discutir; não fugir ou evitar o provocador; concordar com ele, mas mostrando-se não atingido (“Você está certo, eu estou mesmo com mais curvas. É muita gostosura.”), não ser irônico e mostrar confiança e indiferença (“E daí? Quem liga pra isso? Eu que não”) e, principalmente, incentivar o humor não hostil. Vale ressaltar, ainda, que é muito importante o professor verificar se a vítima da provocação apresenta alguns comportamentos ou atributos modificáveis, que acabam por perturbar ou repelir os outros, ou se faltam algumas habilidades sociais. Se for o caso, deve-se trabalhar em parceria com a família e o provocado para encontrar caminhos para algumas mudanças de comportamento.

No que concerne ao autor, valer-se do diálogo também é uma boa ferramenta. Entretanto, o foco é outro. Sabemos que, na adolescência, a influência dos amigos atinge seu ápice. Os jovens sofrem pressões sociais para se inserirem em um grupo, e se tornar popular é algo imprescindível. Para isso, muitos deles denigrem a imagem alheia. É preciso, então, sensibilizar o provocador, ou seja, levá-lo a refletir sobre as consequências de sua ação ao outro e a ele mesmo. Empregando uma linguagem descritiva, devemos compreender os seus sentimentos: “Sei que é engraçado e prazeroso, ainda mais quando os colegas riem do que fazemos... Mas o seu direito de se divertir é maior do que o do outro?” Reconhecer que ser notado pelos pares é importante, mas é preciso trazer um sentimento que só é possível na convivência entre pares, a simpatia. Discutir sobre o que o provocado pensa e sente permite que ele se sensibilize e se coloque no lugar do outro. Ademais, propor outra discussão: “É assim que você quer ser ver? É assim que você quer que as pessoas o vejam?” Oportunizar a tomada de consciência, a reflexão da autoimagem e de uma indagação que é ética: que vida eu quero viver? Que pessoa eu desejo ser?, necessária para a construção da personalidade. Então, convidá-lo para tentar diminuir esses episódios. A ideia é ajudar o provocador a perceber o efeito de sua atitude no ambiente.

Evidenciamos nessas propostas o importante papel do professor no trabalho com a provocação, uma vez que é ele o principal responsável pela aceitação, e segurança psicológica e de respeito da classe. Seu comportamento frente à provocação é importante para o desenvolvimento de habilidades sociais e interfere na forma como os alunos enxergam a si mesmos e são enxergados pelos outros.

## Referências

- AGLIATA, A. K.; TANTLEFF-DUNN, S.; RENK, K. Interpretation of Teasing During Early Adolescence. **Journal of Clinical Psychology**, Vol. 63(1), 23 – 30, 2007.
- AHO, S. The teasers and the teased pupils at school. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v.42, n.3, 1998.
- BODINE, R. J.; CRAWFORD, D. K. **The handbook of conflict resolution education: a guide to building quality programs in school**. San Francisco, Jossey-Bass Publisher, 1998.

- CONOLEY, C. W.; HERSHBERGER, M.; GONZALEZ, L.; RINKER, S.; CROWLEY, A. K. Responding to Interpersonal Teasing. **Journal of emotional abuse** Vol. 7(4), 2007.
- DAWE, H. C. An analysis of two hundred quarrel of preschool children. **Child Development**, v. 5, p. 139-157, 1934.
- FERRANZ, S.; DIAZGRANADOS, 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 No. 2, 2014.
- GORRESE, A., RUGGIERI, R. Peer attachment: a meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. **J Youth Adolescence**, 41:650 – 672, 2012.
- HOOVER, J. H; OLSON, G. **Sticks and stones may break their bones**: Teasing as bullying reclaiming children and youth; Summer; 9, 2; 2000.
- INHOLDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1976.
- JONES, D. C.; NEWMAN, J. B. Three-factor Model of Teasing: The Influence of Friendship, Gender, and Topic on Expected Emotional Reactions to Teasing during Early Adolescence. **Social Development**, 14, 3, 2005.
- KELTNER, D., CAPPS, L., KRING, A. M., YOUNG, R. C.; HEEREY, E. A. Just teasing: A conceptual analysis and Empirical review. **Psychological Bulletin**, 127, 229 –248, 2001.
- KATZ, S. L.; SELMAN, R. L.; MASON, J. R. A study of teasing in the real world through the eyes of a practice-inspired researcher. **Educational Action Research**, 16:4, 469-480, 2008.
- KRUGER, J.; GORDON, C. L.; KUBAN, J. Intentions in Teasing: When "Just Kidding" Just Isn't Good Enough. **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 90, No. 3, 412 –425, 2006.
- LANDAU, S.; MILICH, R.; HARRIS, M.; LARSON, S. "You really don't know how much it hurts:" Children's and reservice teachers's reaction to childhood teasing. **School Psychology Review**; 30, 3; 2001.
- LAURSEN, B.; PURSELL, G. Conflict in peer relationships. In: RUBIN, K. H.; BUROWSKI, W. M.; LAURSEN, B. **Handbook of peer interactions, relationships and groups**. New York: The Guilford Press, 2009.
- LEARY, A.; KATZ, L. F. Observations of Aggressive Children During Peer Provocation and With a Best Friend. **Developmental Psychology**. Vol. 41, No. 1, 124-134, 2005.
- LA RUSSO, M.; SELMAN, R. Early adolescent health risk behaviors, conflict resolution strategies and school climate. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 32, 2011.
- MARTIN, R. A.; PUHLIK-DORIS, P.; LARSEN, G.; GRAY, J.; WEIR, K., Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. **Journal of Research on Personality**, 37, 2003.
- 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 to childhood teasing. **Social Development**; 7: 234–249, 1998.
- SERRANO, G. P.; GUZMÁN, M. V. P. **Aprender a convivir**: el conflicto como oportunidade de crecimiento. Madrid: Narcea, 2011.
- SHAPIRO, J. P., BAUMEISTER, R. F., & KESSLER, J. W. A three component model of children's teasing: Aggression, humor, and ambiguity. **Journal of Social and Clinical Psychology**, 10, 459–472, 1991.

TRAGESSER, S. L.; LIPPMAN, L. G. Teasing: For Superiority or Solidarity? **The Journal of General Psychology**, 132, 3; Jul., 2005.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Af Revista PMKT 03 Completa 4 cores**: Layout 1 PM Page 21, 2009.

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

VICENTIN, V. F. **E quando surge a adolescência...** Uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VUCHINICH, S. The sequential organization of closing in verbal family. In: Grimshaw, A. D. **Conflict Talk**: sociolinguistic Investigations of Arguments in Conversations. Cambridge University Press, 1990.

YOUNG, R. C.; KELTNER, D.; HEEREY, E. A.; OEMIG, C.; MONARCH, N. D. Teasing in Hierarchical and Intimate Relations. **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 75, No. 5, 1998.

## Notas

<sup>1</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.

<sup>2</sup> Comando, justificativa do motivo, disputa verbal (reagir a algo de forma semelhante, devolvendo a ofensa ou a demanda recebida), insulto (refletido), ameaça e desafio.

\* Orientadora Educacional do Colégio Bandeirantes, São Paulo, Brasil

\*\* Orientadora Educacional do Colégio Bandeirantes, São Paulo, Brasil

\*\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

\*\*\*\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

## Correspondência

**Telma Pileggi Vinha** – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Av. Bertrand Russell, 801. Cidade Universitária. CEP: 13083865. Campinas, São Paulo, Brasil.

E-mail: carolinaaragao@hotmail.com – liviamfsilva@gmail.com – matavares.psico@gmail.com – telmavinha@uol.com.br

Recebido em 10 de julho de 2017

Aprovado em 18 de dezembro de 2017