



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

Leme Silva, Maria Isabel da  
Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura  
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 17, núm. 3, 2004, pp. 367-380  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817310>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura

Maria Isabel da Silva Leme<sup>1 2</sup>  
Universidade de São Paulo

### Resumo

Foram realizados 2 estudos para esclarecer aspectos envolvidos na violência interpessoal e algumas interações entre cognição e afetividade no funcionamento psicológico. No primeiro estudo, a Escala *Children's Action Tendency Scale* (CATS) foi aplicada a uma amostra de 779 alunos de 2ª a 7ª série. As tendências de resolução de conflito encontradas, assertividade, submissividade e agressividade, coincidiram com as encontradas por Deluty na amostra americana. Porém, foram encontradas diferenças significativas entre submissão e assertividade entre as duas amostras. No segundo estudo foi usada a versão abreviada com um grupo de 320 de 5ª à 7ª série. Foram encontradas diferenças entre os 2 estudos nas tendências predominantes de resolução de conflito. No primeiro estudo, a assertividade predominou, no segundo, submissão e agressividade sobrepujaram a assertividade, que ficou em último lugar. Tais resultados sugerem que as interações de inter-relações entre contexto de pesquisa, idade, gênero e cultura.

**Palavras-chave:** Resolução de conflito interpessoal; cognição; afetividade; cultura.

### Interpersonal Conflict Solving: Interactions among Cognition and Emotion in Culture

### Abstract

Two studies were conducted in order to assess some issues involved into interpersonal violence, and also to analyze the interactions between cognitive and affective interrelationships on psychological functioning. In Study 1, the complete version of the *Children's Action Tendency Scale* (CATS) was used to assess conflict resolution tendencies in a sample of 779 2<sup>nd</sup> to 7<sup>th</sup> graders. The tendencies of conflict resolution, assertiveness, submissiveness and aggression found among Brazilian students coincided with those found by Deluty for the American sample, but some significant differences regarding submissiveness and assertiveness were found. In the second study a short version of the scale was administered to a sample of 320 5<sup>th</sup> to 7<sup>th</sup> graders, in which the main tendencies were submissiveness, aggressiveness and assertiveness, as well as a mixture of the first two tendencies. The results suggest that the interactions being influenced by interrelations of research context, age, sex, and culture.

**Keywords:** Interpersonal conflict resolution; cognition; emotion; culture.

Presenciamos atualmente, com preocupação, o crescimento alarmante da violência, que, segundo a Organização Mundial de Saúde, ocasionou 1,7 milhões de óbitos em 2000 (Yunes, 2002). Este dado torna-se ainda mais preocupante quando se verifica, segundo a mesma fonte, que as principais vítimas e perpetradores da violência interpessoal são adolescentes e jovens adultos. Tal preocupação nos motivou a realizar a presente pesquisa, que teve por objetivo geral contribuir para a compreensão de alguns aspectos envolvidos neste fenômeno. Selecionouse, assim, como variáveis de estudo, as tendências de

estes aspectos interagirem na resolução de conflitos interpessoais, aqui entendidos como interação social de confronto, cognição e emoção, que são, portanto, desencadeados e resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo justamente, dos recursos cognitivos e emocionais e dos contextos sociais em que ocorrem. A resolução de problemas, como a negociação, fornece informações importantes para a mobilização conjunta de afetividade e cognição no funcionamento psicológico.

avaliassem desta forma as várias tendências de resolução, pacíficas ou violentas, de problemas do tipo conflitos interpessoais, razão pela qual utilizamos o desenvolvido, validado e cedido por Deluty em sua tese de doutorado nos Estados Unidos. O instrumento mostrou-se válido, também, com uma população de crianças e adolescentes americanas de descendência latina (Briggs, Tovar & Corcoran, 1996), outra razão pela qual selecionou-se o instrumento para pesquisar como crianças e adolescentes resolvem este tipo de problema em nosso meio.

No primeiro estudo, investigamos como uma amostra de alunos de primeiro grau de escolas públicas e privadas respondia à escala de conflito interpessoal contendo alternativas fechadas, *The Children's Action Tendency Scale* (CATS), conforme desenvolvida inicialmente por Deluty (1979). Dados os resultados obtidos nesta primeira pesquisa, em que constatamos alguns aspectos que nos chamaram a atenção, como diferenças significativas na comparação com a amostra americana estudada por Deluty, e no seio da própria amostra brasileira, realizamos um segundo estudo, envolvendo basicamente as mesmas descrições de situações, porém sem as alternativas, como um questionário aberto (Deluty, 1981).

A introdução teórica, a seguir, trata do que a literatura da área já elucidou sobre a resolução de conflitos interpessoais, que nos auxiliaram tanto no levantamento de hipóteses como na interpretação dos resultados. Encontram-se nesta revisão as principais tendências de resolução de conflitos interpessoais identificadas, e que são avaliadas pela escala usada, assim como os fatores que contribuem para a predominância de uma sobre outra. A seguir, são descritos os dois estudos, os resultados alcançados e as conclusões favorecidas pela comparação dos mesmos.

### **A Agressividade como Tendência de Resolução de Conflitos Interpessoais**

Como será possível constatar a seguir, a agressividade é a tendência de resolução de conflitos interpessoais mais

identificado de comum nestes comportamentos, de causar prejuízo ao outro, aliada à expectativa de que o objetivo será atingido (Edmunds & Kennedy, 1990; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1990), também a atribuição de intencionalidade aos problemas como critério definidor, por não haver contaminação do juízo moral do observador. A frustração intensa, por exemplo, pode motivar um comportamento muito violento que, apesar de ser motivado pelo desejo de causar dano. Contudo, deve ser lembrado, ligado, diretamente à intencionalidade envolvida na agressão, é que um ato não é julgado agressivo, pois não há intenção, como, por exemplo, quando uma criança, por não encontrar ainda é insignificante, joga um objeto em

### **Variáveis desencadeadoras**

Com relação às variáveis que influenciam a ocorrência e manutenção da agressão, verificamos que as indicações da existência de um componente situacional, função adaptativa, podem ser apontados muitos fatores que intervêm sobre o processo: variáveis pessoais, personalidade, experiências anteriores, e variáveis culturais, que formam o potencial individual, dirigindo o comportamento. Dentre estas variáveis, como cultura familiar e exposição à mídia, que influem, no sentido de seu incremento ou diminuição, no meio da aprendizagem (Geen, 1990). Por outro lado, também no processo variáveis situacionais, como ataque, conflito, violações da norma e elementos ambientais, estressantes, como calor, ruído, que influenciam a ativar o indivíduo, predispondo-o para o comportamento agressivo. É importante ressaltar, porém, que o comportamento é desencadeado após a ocorrência de uma avaliação complexo, no qual interagem as variáveis pessoais e situacionais citadas, que aumentam ou diminuem a necessidade de ativação necessário para impulsionar a

Aprofundando um pouco o papel da

normas sociais do evento eliciador e da própria emoção resultante, grau de incerteza sobre as conseqüências envolvidas na situação, grau de controle, e, finalmente, esforço a ser despendido no lidar com a situação. É importante salientar aqui alguns aspectos. A avaliação é dinâmica, ou seja, à medida que transcorre o tempo em que novas informações são incorporadas, as dimensões são reavaliadas, reordenadas, resultando, às vezes, em mudança na própria emoção experimentada. Embora estas dimensões sejam provavelmente universais, na medida em que fazem parte de situações comuns à vida de qualquer indivíduo, em qualquer sociedade, como ataque, perda, surpresa etc., elas, também variam, no sentido em que cada cultura estabelece normas sobre o que consiste novidade, ameaça, etc. Um terceiro aspecto importante diz respeito à incorporação gradual de tais normas no sistema de crenças e valores do indivíduo, à medida em que se processa a sua socialização em uma dada cultura (Ellsworth, 1994). A tendência do sistema cognitivo é a organização, abstração e retenção destas experiências recorrentes em esquemas de situações típicas, os chamados *scripts*, muitas vezes como instanciação da própria norma (Sternberg, 1996). É neste sentido, portanto, que a exposição à violência representa risco, principalmente no início da vida: os esquemas de interação social que estariam se formando e organizando nesta fase, para a solução de problemas do tipo conflito interpessoal, teriam maior probabilidade de ser de natureza mais violenta também, ocasionado distorções na interpretação de intenções, estreitando o espectro de opções de resolução, etc.

### Evolução da agressividade

Relacionada a este último aspecto, a formação de esquemas, normas, crenças e valores que intervêm no desencadeamento da conduta, encontra-se a questão da estabilidade do comportamento agressivo, se é interrompido, ou se evolui para formas cada vez mais graves de comportamento. Esta questão também apresenta dificuldades porque, como já mencionado, a agressão é um

progressivamente para comp  
indivíduos que se revelam mais s  
não apresentam desordens aten  
grupo seja composto, também, p  
precocemente comportamento  
adolescência para agressão explí  
período, a agressão é tão comun  
autores como Borum (2000), d  
de agressão tornem-se normati  
que emerge na vida adulta, por  
por indivíduos de ambos os  
mostravam-se super controlado

Felizmente, como muitas  
interrupção da agressão é  
principalmente do tipo físico, d  
Porém, a probabilidade de in  
proporcional à gravidade das tr  
indivíduo, provavelmente porq  
comportamento vão limita  
oportunidades de estudo e, post  
outras palavras, é bem meno  
altamente agressivos desistam  
indivíduos moderadamente agre  
sofridas, que acabam por limita  
Outro risco que correm as crian  
social. Este tipo de comportar  
parte de outras crianças, gera  
medida em que a experiênci  
sentimentos negativos como  
probabilidade de ocorrência d  
(Morais, Otta & Scala, 2001).

Um outro aspecto impo  
relacionado às questões de  
surgimento e da evolução, diz  
de uma trajetória de comp  
controvérsia, de fato, repousa s  
da necessidade de se distinguir e  
tipo de comportamento, isto é, c

comportamentos menos violentos, do tipo conflito com autoridade, teimosia, desobediência, cometidos por uma grande proporção de crianças. Na parte intermediária desta pirâmide, pela diminuição no número de indivíduos envolvidos, estão duas trajetórias: uma explícita que envolve provocações, seguidas de brigas físicas, e deste ponto em diante, para delitos muito graves como estupro, ataque, etc. Na vertente complementar, da agressão furtiva, estão envolvidos comportamentos como furto em lojas, vandalismo e outras formas de desrespeito à propriedade, que evoluem para formas mais graves de delito, como fraude, roubo, etc.

A seqüência destes comportamentos é outra fonte de controvérsia relacionada, estreitamente, à questão da existência de mais de uma trajetória e mais de um tipo de agressão. Algumas seqüências foram identificadas e são importantes no que tange à prevenção: de modo geral, o processo desenvolve-se de modo ordenado, progredindo das transgressões menos graves, como desobediência, para outras como roubo e, daí, para atos violentos explícitos. Muitos jovens não ultrapassam os primeiros estágios de agressão furtiva, o que ainda é pouco explicado pelas pesquisas.

#### **Aspectos Cognitivos e Afetivos Envolvidos na Agressão**

Outra polêmica entre os pesquisadores e de interesse para a presente pesquisa é se as diferentes formas de agressão, furtiva e explícita, partilham as mesmas causas. No que tange à afetividade, verifica-se o envolvimento de emoções diferentes: a raiva geralmente acompanha a explícita, enquanto a furtiva é acompanhada por afetos mais neutros, exceto pelo dano à propriedade alheia, que é voltado para prejudicar o outro (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998). Com relação aos aspectos cognitivos, observam-se diferenças marcantes: na explícita é verificada dificuldade em encontrar soluções não agressivas para conflitos interpessoais e um viés nas inferências sobre as intenções alheias (Astor, 1994; Deluty, 1995; Loeber & Hay, 1997). Os aspectos cognitivos dos perpetradores da agressão furtiva são menos conhecidos,

a probabilidade das vítimas tornarem-se vítimas de seus familiares (Azevedo & Guerra, 1997). Loeber e Hay (1997) discutem que o estilo de vida mesmo de relação familiar, não pode ser considerado determinístico: crianças de famílias problemáticas tendem a compensar as circunstâncias familiares por comportamentos salientes que resultam em resultados apontando na mesma direção encontrados em nosso meio (Ceccanello, 1997).

A posição familiar também é importante. Crianças com irmãos mais velhos são mais desenvolvidas cognitivamente, a chamada teoria da maturação precoce, e inferem melhor as intenções alheias. Um fator a ser destacado é o gênero, nem sempre considerado pelos pesquisadores como determinante. Talvez, a questão que esta questão, seja a suposição decorrente de que meninos e meninas seguem a mesma trajetória. Alguns fatores ligados à socialização têm um peso importante, pois não se constatou diferença significativa no aspecto na primeira infância, o que se manifesta em outras emoções (Ellsworth, 1994). Já no período escolar, começam a se manifestar, pois os meninos mostram maior tendência do que meninas a serem agressivos (Otta & Sousa, 1999) em determinados contextos (Otta & Sousa, 1999). Além disso, meninas, quando consideradas neste aspecto, iniciam mais tarde, geralmente

#### **Atitudes e valores**

Um aspecto bastante relacionado ao comportamento anteriormente diz respeito ao peso das atitudes e valores sobre a probabilidade de agredir ou não (Loeber & Hay, 1997). Os resultados a este respeito são consistentes: relação à associação da agressão a atitudes favoráveis à violência. Ao que tudo indica, a associação entre atitudes favoráveis à violência e agressão aumenta com a idade, como a estabilidade, e também, a previsibilidade da atitude prever comportamento, e este último é mais consistente. Com relação ao aspecto da transferência de agressão, verifica-se variação de acordo com o contexto, sendo que a transferência de agressão é mais frequente em contextos de

perpetrador das consequências do seu ato e da probabilidade de ocorrência de sanção social para os mesmos. Esta percepção é fruto de uma mudança do poder das sanções externas para a transgressão, como, por exemplo, disciplina dos pais, para uma regulação interna do comportamento. É muito provável que a habilidade de regular emoções negativas, como raiva e impaciência, desempenhe um papel importante na interrupção da agressão e da violência. A desistência é, possivelmente, resultado da adoção de valores e padrões de conduta não violentos. Tal mudança precisa, todavia, ser mais investigada, principalmente entre jovens do sexo masculino, para verificar se adotaram mesmo valores contrários à violência, ou se simplesmente, passaram a praticar violência doméstica contra a esposa e os filhos para uma inserção social no mundo do trabalho e da comunidade. Concluindo, os fatores protetores e de risco foram bastante investigados, mas poucos resultados sólidos encontrados, exceto que as meninas são mais vulneráveis a problemas familiares graves. Uma observação interessante relacionada a este aspecto (Loeber & Hay, 1997) é sobre a necessidade de mais pesquisas que focalizem os fatores protetores, principalmente, se aqueles que resguardam as meninas, de modo geral menos transgressoras, protegeriam também os meninos. A este respeito, vale lembrar uma certa cautela: Cecconello e Koller (2000) alertam para resultados da literatura sobre Psicopatologia do Desenvolvimento, que relatam que meninos tendem a exteriorizar os sintomas de má adaptação pela agressividade ou adição a drogas, enquanto as meninas tendem a internalizá-los pela depressão e ansiedade.

Finalmente, um resultado importante relacionado ao aspecto anterior: a agressividade responde bem a programas de intervenção, que infelizmente, são realizados mais freqüentemente na idade escolar, quando a agressão já pode ter surgido e se instalado, sem que a criança tenha aprendido a regulação da mesma (Tremblay, 2000).

Resumindo o que foi examinado acima: a agressão é um comportamento que apresenta dificuldades para ser

constatam que a agressividade é do que entre meninas; 2) é também da evolução ordenada, independentemente sejam encontrados índices na tendência nas faixas etárias analisadas. É razoável esperar que as tendências dos 10 anos, após ter atingido a incorporação de atitudes e valores, que passarão a regular a conduta.

Na seção a seguir, serão analisados os recursos alternativos à agressividade, para a resolução de problemas do tipo

### **Condutas não Agressivas e Resolução de Conflitos Interpessoais**

Como já observado, verifica-se a maior atenção ao comportamento agressivo nas pesquisas, do que as formas alternativas de resolução de conflitos interpessoais, a assertividade. Esta última foi bastante estudada nas clínicas na década de 1970, sendo considerada como um dos componentes das habilidades sociais, o que ocorre pouco em crianças (Del Prette, 1996). Nesta seção, serão analisados os aspectos destes comportamentos alternativos: a assertividade e a agressividade: forma de manifestação

O comportamento assertivo é caracterizado pelo enfrentamento direto e pacífico dos próprios direitos e opiniões, sem a utilização da forma de coerção, como violência ou ameaça, e opinião alheios (Deluty, 1996). A assertividade também expressão de pensamento crítico, como, por exemplo, elogiar e criticar os outros. Neste sentido, é importante analisar os comportamentos em situações de conflito, sempre seja o mais aconselhável para a resolução de uma situação que envolve risco de violência. A assertividade é uma habilidade social que

da situação nem sempre é motivado pelo que é considerado socialmente desejável. Muitas vezes, o comportamento submisso é motivado, simplesmente, pelo medo do confronto, constituindo, assim, o verso da agressividade (Deluty, 1979). Em outras palavras, muitos indivíduos se comportariam de modo agressivo em muitas situações, caso sentissem condições de obter sucesso com isso. É interessante observar a este respeito, que desde cedo, aos 5 anos em média, crianças são capazes de detectar o poder inibidor do sentimento de medo, pois crianças agressivas são percebidas por seus pares não só como agressivas, mas também como mais medrosas do que outras (Morais & cols., 2001).

Supunha-se, inicialmente, que, tanto os comportamentos agressivos como os submissos, seriam mais freqüentes do que os assertivos, pela inabilidade de muitas crianças em avaliar a inadequação de um comportamento naquela situação (Deluty, 1981). Porém, as pesquisas têm revelado que crianças agressivas e submissas sabem que seus comportamentos são inadequados na resolução de conflitos interpessoais, mas têm dificuldade em considerar respostas não agressivas ou não submissas para resolver este tipo de problema, como se as soluções possíveis se resumissem a luta ou fuga, sem outras alternativas entre os dois extremos. Além disso, verificou-se que, mesmo quando são capazes de pensar nestas alternativas, algumas acham que se beneficiarão mais apresentando um comportamento agressivo ou submisso (Deluty, 1995).

### **A Importância da Cultura**

Os pais e outros responsáveis pelo cuidado da criança têm um papel importante sobre a escolha de resposta à situação de conflito. Os meninos gozam de maior liberdade para expressar agressividade, enquanto as meninas, geralmente, sofrem retirada de aprovação quando agem de modo não submisso. O estilo familiar de resolução de conflitos tem papel importante, pois, como em muitas outras situações, os pais atuam como modelos para as crianças (Deluty, 1981). Entretanto, tais diferenças na socialização

para um funcionamento psicológico mais saudável (Kitayama, 2001; Markus & Kitayama, 1991) da convivência harmoniosa com o outro, e da cooperação e solidariedade (Dias, Vikan & Gravas, 2000) em maior ênfase na observância de princípios como a obediência, no respeito à autoridade, etc. (Vikan, 2000), que poderiam, a nosso ver, favorecer o desenvolvimento ou pelo menos, uma percepção da submissão como socialmente desejável.

Além disso, professores e outros profissionais devem valorizar mais a obediência, a cooperação e os comportamentos pró-sociais, possivelmente ajudando as crianças a concluir que quaisquer outros comportamentos de conflitos são indesejáveis (Del Prette & Del Prette, 1995). Evidências desta tendência foram observadas em crianças de 5 anos em média, que interpretaram certos comportamentos explicitamente qualificados como indicativos de submissão (Morais & cols., 2001). É importante, neste sentido, lembrar o já apontado (1995), o comportamento assertivo muitas vezes não é ensinado, tanto no conteúdo como na forma. Quando os pensamentos e sentimentos perde força sob a pressão de um tom de voz firme e contato visual com o outro.

Concluindo, os conflitos interpessoais são geralmente resolvidos basicamente de três formas: por meio de comportamentos coercitivos, como o agressivo, que fazem com que o indivíduo opine de quem os emite, mas sem considerar os direitos, sentimentos e opiniões do outro. No comportamento submisso, o verso do agressivo, não considera os direitos e sentimentos do outro, mas sim considerar os próprios, levando quem o outro a se submeter ou esquivar-se da situação. Finalmente, o comportamento assertivo, o mais desejável, e, por que não dizer, o mais evoluído pelas coordenações cognitivo-afetivas, toma em consideração os próprios direitos e sentimentos, as idéias, e os explicita, sem com isso ferir os direitos e tendências de resolução de conflitos são aprendidas com modelos, como pais e outros adultos.

(Oyama, 1994; Raeff, 1997). Nem a cultura é simplesmente o reflexo de funcionamentos individuais agrupados. Pelo contrário, os indivíduos envolvem-se ativamente na interpretação do significado da experiência, e também, criam coletivamente mundos intencionais, que são mais que uma somatória de contribuições individuais. Os significados culturais são negociados na interação social, o que, além de abrir espaço para as diferenças individuais, imprime dinamismo à própria cultura que se modifica em função destas.

A partir do que foi concluído acima, é possível levantar algumas hipóteses: 1) como na tendência à agressão, serão encontradas diferenças nas demais tendências ligadas a gênero, esperando-se que meninas mostrem-se mais submissas e assertivas que meninos, pois são estimuladas a um comportamento não agressivo; 2) é provável que indivíduos com tendências agressivas apresentem, também, índices elevados da tendência complementar, a submissão, tendo em vista que o medo, ou, ainda, a percepção da desejabilidade social, é que tendem a guiar a conduta, mais que a consideração da importância da defesa dos próprios direitos e sentimentos e, também dos alheios; 3) tendo em vista que diferenças culturais expressam-se em sistemas de valores diferentes, possivelmente serão encontradas variações na manifestação das três tendências em ambientes culturais diversos.

### Método

Conforme já explicado na apresentação do trabalho, foram realizados dois estudos com alunos de escolas públicas e privadas, sendo a diferença entre os mesmos o material utilizado: no Estudo 1, a Escala CATS foi aplicada em sua versão completa, em 13 situações acompanhadas das respectivas alternativas (Deluty, 1979). No Estudo 2, a escala foi aplicada na forma abreviada por Deluty (1981) em 10 situações, sem as alternativas, caracterizando um questionário aberto. Passaremos então à descrição de cada estudo e seus

idade variou entre 12 e 16 anos, sendo 12 em uma escola privada, a idade dos alunos variou entre 12 e 16 anos). Nas duas escolas públicas, a aplicação da pesquisa nas séries foi feita por considerar que os alunos teriam acesso ao material na forma desenvolvida.

### Material

A Escala CATS foi-nos cedida por Deluty, que a desenvolveu e validou (Deluty, 1979). Foi traduzida para o português por um psicólogo fluente em língua inglesa e avaliada por outro psicólogo, também fluente em língua inglesa. Não foi possível seguir a metodologia original e re-traduzir para a língua original, devido às adaptações na tradução, com o intuito de não gerar conflito, deixado deliberadamente em aberto. Neste sentido, procedeu-se a uma validação com 99 alunos de 2ª a 5ª série. Para cada situação, quais foram fornecidas quatro versões, a pessoa envolvida no conflito, participante, feminino ou masculino, e o sexo oposto. Embora não tenhamos os escores médios obtidos, os resultados revelaram que, caso fosse necessário, seria melhor que fosse utilizada a mesma pesquisa.

A Escala CATS, em sua versão completa, descreve breves de situações de conflito, acompanhadas de três tipos de alternativas: uma submissa e uma assertiva, e uma terceira, que, três vezes, de tal modo que o participante, três vezes, entre duas alternativas, escolhe a mais típica das suas reações. Assim, a escala de tendências de resolução de conflitos é composta de um de submissão e um de assertividade. A escala foi apresentada impressa em duas páginas, devendo o participante

estão cientes. Sofrer injustiça por parte de colegas envolve ter o livro preferido devolvido danificado, e, por parte dos pais, ser castigado pelo delito alheio. Sofrer os azares da sorte que provocam frustração consiste em perder um prêmio por um ponto e levar uma bolada na cabeça dada por uma criança pequena. Sofrer sanções dos pais envolve cumprir o horário de dormir no meio de um programa de TV e sofrer reclamações por estar fazendo muito barulho. Finalmente, a humilhação pública consiste em ser vaiado e xingado publicamente pelos colegas pelo mau desempenho em um jogo. Vale lembrar que muitas destas situações estão presentes no material utilizado por Dias e colaboradores (2000) para avaliar como crianças lidam com sentimentos de raiva e tristeza.

### Procedimento

Em todas as escolas que participaram do estudo foi feito um contato inicial, apresentado-se os objetivos da pesquisa, o material a ser utilizado no caso (Escala CATS- versão completa), e as condições de aplicação. As escolas se encarregaram de informar aos pais sobre a realização da pesquisa e obter seu consentimento na reunião de entrega de notas.

A aplicação da escala foi realizada coletivamente em sala de aula por duas pesquisadoras do sexo feminino: uma, que atuando como aplicadora, explicava os objetivos da pesquisa, como o material deveria ser respondido, lendo em voz alta para a classe a primeira situação e suas alternativas, esclarecendo eventuais dúvidas. Vale observar que nas séries iniciais, 2ª e 3ª, a escala e suas alternativas foram lidas na íntegra pela aplicadora, para auxiliar a compreensão das crianças sobre o preenchimento da mesma. A aplicadora foi acompanhada por uma observadora que ajudava no esclarecimento de dúvidas e na conferência do material. Em todas as salas foi, ainda, informado que a participação na pesquisa não era obrigatória, nem a identificação do participante, bastando as iniciais de seu nome e a sua idade. Foi também solicitado às professoras que se retirassem da sala durante a aplicação da escala.

de que as tendências de resolução de conflitos são as mesmas. Em outras palavras, tanto como americanos escolheram prioritariamente conflitos de tipo assertivo, seguida pela submissão e por último, as agressivas. Porém, foram encontradas diferenças pequenas, mas significativas entre as tendências de assertividade e submissão, sendo a média de submissão dos participantes da amostra brasileira significativamente maior ( $t=2,40$ ;  $p<0,01$ ) e a de assertividade significativamente menor ( $t=1,955$ ;  $p<0,05$ ) em relação à amostra americana.

Este mesmo padrão de tendências de resolução de conflitos é mantido quando se analisa as médias das três tendências segundo o gênero das amostras, pois as médias de assertividade das meninas brasileiras e americanos não diferem significativamente, mantendo-se, ainda, a tendência de resolução de conflitos. Já as médias de submissão, a intermediária nas escalas das meninas e meninos brasileiros, são significativamente elevadas que as de ambos os gêneros na amostra americana (respectivamente,  $t=2,006$ ;  $p<0,05$ ;  $t=2,006$ ;  $p<0,05$ ), confirmando, assim, o já verificado anteriormente para as amostras como um todo. No entanto, como já foi observado relativa à assertividade, já constatada anteriormente para as duas amostras, verifica-se que o gênero não é importante, pois só as meninas brasileiras foram consideradas como menos assertivas que as americanas, não se encontrando diferença quanto a esse aspecto entre os meninos americanos e brasileiros.

Analisando estas tendências por tipo de escola encontramos novamente ausência de diferenças significativas da tendência à assertividade, ainda a menor para os alunos brasileiros e americanos nos dois tipos de escola pública e privada. Também não se encontrou diferenças nas médias das tendências à assertividade entre os alunos de escola privada dos dois países. Já as diferenças pequenas, mas significativas, são encontradas para as tendências de submissão e assertividade, sendo as médias de submissão das meninas brasileiras e americanas não diferem significativamente, mantendo-se, ainda, a tendência de resolução de conflitos. Já as médias de submissão, a intermediária nas escalas das meninas e meninos brasileiros, são significativamente elevadas que as de ambos os gêneros na amostra americana (respectivamente,  $t=2,006$ ;  $p<0,05$ ;  $t=2,006$ ;  $p<0,05$ ), confirmando, assim, o já verificado anteriormente para as amostras como um todo. No entanto, como já foi observado relativa à assertividade, já constatada anteriormente para as duas amostras, verifica-se que o gênero não é importante, pois só as meninas brasileiras foram consideradas como menos assertivas que as americanas, não se encontrando diferença quanto a esse aspecto entre os meninos americanos e brasileiros.

brasileiros de 3ª série são significativamente maiores ( $t = -2,19$ ;  $p < 0,05$ ) que as médias de alunos da mesma série americanos, o que muda na 4ª e 5ª série, em que as médias de assertividade de alunos brasileiros passam a ser significativamente menores ( $t = -2,64$ ;  $p < 0,01$ ).

Resumindo os resultados relativos à comparação das duas amostras, verificamos a existência de semelhanças na tendência geral de resolução de conflitos, na medida em que soluções assertivas de conflito interpessoal são preponderantes nas duas amostras e as agressivas as mais raras, verificando-se, portanto, que o instrumento mostra-se, de modo geral, adequado para aplicação em nosso meio. Deve ser lembrado, porém, que quando esta análise é refinada no sentido de comparar a incidência de cada tendência nas duas amostras, ou mesmo, em sub-amostras, compostas por gênero e tipo de escola, verifica-se que a resolução por submissão é mais acentuada na amostra brasileira que na americana e a assertiva nesta última, diferenças que manifestam-se, principalmente, entre meninas, alunas de escola pública, de séries mais avançadas.

Analisaremos, a seguir, como se apresentam estas tendências na amostra brasileira, de modo a obter uma descrição mais pormenorizada das mesmas em nosso meio. Na tendência à assertividade, a análise de variância mostrou que a tendência assertiva de resolução de conflitos é mais preponderante no sexo feminino que no masculino ( $F(11,767) = 18,16$ ;  $p < 0,00$ ). Também foram observadas diferenças em relação à série, ( $F(11,767) = 2,67$ ;  $p < 0,05$ ). O teste LSD revelou que entre alunos de 5ª a 7ª série, encontra-se menor tendência à resolução de conflitos por assertividade do que entre alunos de 2ª e 3ª série, indicando uma progressiva diminuição desta com o progresso na escolaridade, independente do gênero e do tipo de escola, restrita no caso, à 5ª série.

No que diz respeito à tendência à agressividade, a ANOVA evidenciou que o gênero é uma variável importante, pois as meninas mostraram-se significativamente menos agressivas que os meninos ( $F(11,767) = 80,894$ ;  $p < 0,00$ ). Não

Analisadas as tendências por gênero, o teste *T* revelou que as resoluções por submissão ( $t(777) = -1,963$ ;  $p < 0,05$ ) e assertivas ( $t(777) = 6,242$ ;  $p < 0,00$ ) são mais frequentes entre alunos de escola pública do que entre alunos de escola privada.

Finalmente, analisando os tipos de soluções escolhidas, encontramos que a submissão é a mais utilizada nas situações de conflito, seguida pela assertividade e, em menor medida, pela agressividade. Maior tendência à agressividade foi observada em situações de sofrer repreensão do colega.

Resumindo os resultados em relação ao gênero, a amostra brasileira assemelha-se à americana pela predominância de dois tipos de soluções: assertivo e submisso. Porém, quanto à incidência de cada tendência nas duas amostras, os brasileiros são um pouco mais assertivos e menos submissos que os americanos, sendo estes, por sua vez, mais agressivos. Ao que tudo indica, esta diferença é mais acentuada entre alunos de escola pública, do que entre alunos de escolas mais avançadas. Na amostra brasileira, os meninos são mais propensos à escolha de soluções assertivas e agressivas, enquanto as meninas são mais submissas. Quanto ao avanço na escolaridade, enquanto os alunos de escola pública mostram tendência à maior assertividade, os alunos de escola privada a maior submissão.

Considerando as diferenças entre a amostra brasileira e americana, e ainda, a necessidade de se verificar, em maior detalhe, as tendências verificadas em séries mais avançadas de escola privada. Além disso, a presença de respostas que não ocorreriam em situações de conflito interpessoal, como a submissão e a assertividade, não ocorreriam em situações de conflito interpessoal.

### Material

A Escala CATS contendo dez situações de conflito interpessoal, conforme já realizado por Deluty (1981), foi aplicada sem as alternativas, impressa em um folheto de duas páginas. As situações retiradas por sugestão de Deluty foram duas envolvendo conflito com os pais, a da exposição à situação que causa desconforto e a da reclamação por excesso de barulho; e a terceira, aquela em que se é acusado de mesquinha por pelo colega a quem se negou o empréstimo da lição.

### Procedimento

As condições de aplicação do estudo 2 foram basicamente as mesmas seguidas no Estudo 1. Após o contato inicial com as escolas e informação aos pais como no Estudo 1, foi feita a aplicação coletivamente em sala de aula, estando presentes duas aplicadoras do sexo feminino, sem a presença da professora. Os procedimentos de explicação dos objetivos do estudo, ausência de obrigatoriedade na participação e identificação, foram explicados como no Estudo 1, assim como responder às questões, esclarecendo-se eventuais dúvidas. Cerca de um quarto dos alunos de 5ª série da escola pública recusou-se a participar, por considerar muito trabalhosa a resposta escrita ao questionário.

Finalmente, a categorização das respostas em submissas, assertivas e agressivas foi realizada de modo independente por dois juízes, que obtiveram um índice de concordância de 93% entre si, segundo a fórmula padrão de soma das concordâncias e discordâncias divididas pelo número de concordâncias multiplicadas por 100. As discordâncias encontradas foram resolvidas após discussão dos critérios envolvidos no julgamento. É importante ressaltar que foram encontradas respostas que combinavam duas tendências, pois continham elementos de ambas ao mesmo tempo, que foram categorizadas como mistas. Um exemplo deste tipo de resposta, dada por uma menina na situação do que faria se levasse uma bolada de uma criança menor: *Depende: Nada, se foi sem querer. Se foi por querer, chutava a bola longe*. Contrastando

( $M=111$ ), agressivo ( $M=91,9$ ), ou uma mista ( $M=52,1$ ). As respostas submissas ( $M=49,5$ ) ficaram abaixo destas últimas. Foram encontradas também outras tendências mistas, combinando submissas ( $M=10,2$ ) ou soluções agressivas ( $M=7,7$ ).

Quando analisadas segundo o gênero, verificamos a manutenção parcial das mesmas tendências na amostra como um todo: submissão e assertividade. As duas primeiras tendências de resolução de conflitos, a assertiva e a submissa, verificaram-se uma diferença importante. Os meninos forneceram proporcionalmente mais soluções assertivas combinando elementos de submissão e assertividade, e as meninas mais soluções assertivas. Além disso, os dados médios revelam que meninos forneceram mais soluções julgadas agressivas ( $M=47$ ) que as meninas, enquanto essas últimas apresentam mais soluções submissas do que eles ( $M=60$  para  $M=50$ ).

Comparando-se estas tendências de resolução de conflitos por tipo de escola, verificamos que, nas duas primeiras, isto é, as soluções julgadas assertivas e submissas, proporcionalmente as mais frequentes na escola pública (39%) como na privada (33%) e nas soluções agressivas (pública= 32% e privada= 28%). Assim, disso, nos dois tipos de escola, soluções julgadas submissas combinam ao mesmo tempo elementos de submissão e agressividade são mais apontadas por alunos assertivos (privada= 19% e pública= 14%). Na escola privada apontam, proporcionalmente mais soluções julgadas assertivas (17%) que os alunos da pública (13%), e, proporcionalmente menos de soluções submissas. Por outro lado, as soluções mistas combinando as duas tendências, são proporcionalmente mais frequentes na escola privada que na pública.

Finalmente, quando se examinam estas tendências em três séries, não se observam diferenças adicionais além do que já havia sido verificado anteriormente. As tendências de solução são escolhidas na mesma proporção nas três séries, com exceção das soluções julgadas

Em suma, quando solicitados a fornecer soluções resgatadas da memória para os mesmos problemas do Estudo 1, os participantes manifestaram duas tendências: submissão e agressividade, independente do gênero, idade e tipo de escola. Variações foram encontradas na terceira e, menos resgatada tendência: a assertividade mais comum entre alunas de escola privada, e soluções combinando elementos de submissão e agressividade, mais frequentes entre alunos do sexo masculino, de 7ª série de escola pública. Assim, o Estudo 2 favorece a conclusão de que o resgate da memória de soluções para problemas interpessoais evidencia tendências muito mais de tipo submisso e agressivo em nosso meio, pois só foram encontradas diferenças com relação à terceira e última tendência, que variou entre assertividade e uma mistura de elementos de submissão e agressividade. Neste sentido, acentua-se o que já havia sido vislumbrado no Estudo 1, a evolução, em nosso meio, para a resolução de conflitos mais de tipo submisso, seguida de sua contrapartida

Já o Estudo 2 evidenciou que as tendências predominantemente de resolução baseada no resgate

identificados por Deluty (1979), que se mostraram, ainda, quando resgatadas da memória, muito semelhantes ao proposto nas alternativas da escala desenvolvida pelo autor. Além disso, encontrou-se alguma coincidência de situações que provocaram nos dois estudos o mesmo tipo de solução, no caso a de tipo submissa: as situações de crítica à inteligência e a recusa a um pedido. A este respeito, deve ser lembrado ainda, que situações muito semelhantes foram identificadas como relevantes para a investigação em nosso meio de como crianças lidam com sentimentos (Dias & cols., 2000), e, também, habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2002).

Neste sentido, verifica-se que alunos brasileiros são sensíveis, desde muito cedo, ao que é considerado socialmente desejável na resolução de conflitos interpessoais, pois verificamos predominância de soluções assertivas também nas séries iniciais, como a 2ª e 3ª série no Estudo 1. Porém, quando solicitados a recuperar, da memória, o tipo de resolução que dariam à situação descrita no instrumento, verifica-se que as soluções submissas e agressivas são mais freqüentes, confirmando a dificuldade, já apontada por Deluty (1981), em encontrar soluções alternativas para conflitos. Convém, entretanto, lembrar que não foi possível contar com a participação de alunos mais jovens no Estudo 2, mais assertivos que os mais velhos no primeiro estudo, em função das características do instrumento, que encontrou resistência até entre alunos de 5ª série. Fica então em aberto a que variável atribuir a menor tendência à assertividade encontrada no Estudo 2, se ao fator idade, verificado no crescimento da submissão com o decorrer do desenvolvimento constatado no Estudo 1, ou aos esquemas de solução mais submissos presentes na memória, estimulados pela cultura, mais colocados em evidência pelas características do instrumento aberto. Além disso, o Estudo 1 evidenciou que não só a submissão vai aumentando com a idade, mas que isto ocorre, principalmente, entre alunos do sexo masculino, sendo o feminino mais estável e assertivo, o que foi confirmado no Estudo 2. Seria importante então construir instrumentos

diferenças de gênero, principalmente agressividade, quando são solicitados a recuperar, da memória, o tipo de resolução que dariam à situação descrita no instrumento, que encontrou resistência até entre alunos de 5ª série. Fica então em aberto a que variável atribuir a menor tendência à assertividade encontrada no Estudo 2, se ao fator idade, verificado no crescimento da submissão com o decorrer do desenvolvimento constatado no Estudo 1, ou aos esquemas de solução mais submissos presentes na memória, estimulados pela cultura, mais colocados em evidência pelas características do instrumento aberto. Além disso, o Estudo 1 evidenciou que não só a submissão vai aumentando com a idade, mas que isto ocorre, principalmente, entre alunos do sexo masculino, sendo o feminino mais estável e assertivo, o que foi confirmado no Estudo 2. Seria importante então construir instrumentos

Um resultado não esperado, porém, foi a identificação de diferenças já evidenciadas nos dois tipos de escola, pública e privada, que foram mais atenuadas no Estudo 2: o Estudo 1 mostrou que a escola privada mostraram-se mais assertivos e menos submissos e agressivos que a escola pública, que foram mais submissos e agressivos e freqüências médios encontrados.

Finalmente, alguns resultados encontrados em algumas inter-relações da cognição social, a sensibilidade ao que é visto como mais adequado, como as resoluções de tipo assertivo, presentes nas duas amostras bem precocemente, o ajustamento apropriado para um dado gênero, como o mais adequado das meninas, nas duas amostras e nos estudos, as soluções submissas que os meninos, a trajetória de conformidade social, no caso, da cultura, o ajustamento ao outro, pela resolução de conflitos, preponderante que foi encontrada no Estudo 1.

Portanto, com relação à motivação inicial, para de esclarecer alguns aspectos ligados à resolução de conflitos, as conclusões favorecidas são:

Instrumentos como a escala CATS favorecem a obtenção de resultados mais extensa de investigações do tipo *surveys* e *interviews*, com

nos dois estudos, pela maior presença de soluções submissas na escola pública do que na privada.

Relacionada a este aspecto, a necessidade de pesquisas que explorem alguns aspectos como a adaptação de instrumentos e procedimentos, a exemplo do desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2002) para aferir habilidades sociais, que permitam o acesso a respostas a questões abertas por parte dos alunos mais jovens, sem com isso induzir respostas socialmente desejáveis, como por exemplo, as que poderiam ocorrer na presença do experimentador.

E por último, o que não implica em menor importância que os aspectos apontados acima, a necessidade de programas educacionais que busquem desde cedo levar as crianças, não só à percepção dos próprios sentimentos e direitos, mas, também dos alheios, aprendendo com isso a solucionar conflitos de modo pacífico, flexível e diversificado, conciliando direitos e sentimentos de todos os envolvidos. A constatação de que os esquemas de solução de problemas interpessoais recuperados pelos participantes deste estudo são predominantemente de tipo submisso e agressivo nos parece preocupante, tendo em vista que ambas representam os dois lados de uma mesma moeda.

## Referências

- Astor, R. (1994). Children's moral reasoning about family and peer violence: The role of provocation and retribution. *Child Development*, 65, 1054-1067.
- Azevedo, M. A. & Guerra, V. (1995). *Violência doméstica na infância e na adolescência*. São Paulo: Robe.
- Borum, R. (2000). Assessing violence risk among youth. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 1263-1288.
- Briggs, H.; Tovar, D. & Corcoran, K. (1996). The children's action tendency scale: Is it reliable and valid with latino youngsters? *Research in Social Work Practice*, 6, 229-235.
- Cecconello, A. M. & Koller, S.H. (2000). Competência social e empatia: Um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5, 71-93.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 233-255.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2002). Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores sociométricos associados a frequência *versus* dificuldade. *Psicologia em Estudo*, 7, 61-73.
- Deluty, R. H. (1979). The children's action tendency scale: A self report measure of Deluty, R. H. (1995). Assertiveness vs aggression. *Family Magazine*, August, 26-27.
- Dias, M. G. B. B., Vikan, A. & Gravas, S. (2000). Emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia*, 5, 1-10.
- Edmunds, G. & Kendrick, C. (1980). *The me*. Horwood.
- Ellsworth, P. (1994). Sense, culture and sensibility. *Emotion and culture: Empirical studies of mu*. American Psychological Association.
- Geen, R. G. (1990). *Human aggression*. NY: Academic Press.
- Kitayama, S. (2001). Culture psychology of the self and interdependency. *International Journal of Psychology*, 36, 411-447.
- Loeber, R. & Hay, D. F. (1997). Development of conduct disorder. *American Psychologist*, 52, 411-447.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). The development of male antisocial violence. *American Psychologist*, 53, 242-255.
- Magalhães, C. M. C. & Otta, E. (1995). Agressão e violência: Variáveis situacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 1-10.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and emotion and the self. *Psychological Review*, 98, 1-10.
- Morais, M. L. S., Otta, E. & Scala, C. T. (2001). Status e comportamento: Um estudo de competência social. *Reflexão e Crítica*, 14, 191-131.
- Otta, E. & Sousa, I. J. F. C. (1999). Crianças alfas e betas: Desempenhados num grupo de pré-escola. *Revista de Psicologia da Universidade de São Paulo*, 11, 1-10.
- Oyama, S. (1994). Rethinking development. In: *Development and the self* (pp.185-196). Connecticut: Praeger.
- Raeff, C. (1997). Individuals in relationships: Culture and the development of an american identity. *Journal of American Studies*, 31, 205-238.
- Sastre, G. & Moreno, M. (2002). *Resolução de conflitos: Uma abordagem transversal*. São Paulo: Moderna.
- Schwarz, N. (1999). Self-reports: How the self-reports are used. *Psychologist*, 54, 91-105.
- Sternberg, R. (2000). *Psicologia cognitiva* (M. R. H. de Sá, Trad.). São Paulo: Médicas. (Original publicado em 1996)
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggression: What have we learned in the past century? *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 129-141.
- Yunes, J. (2002). Prefácio. Em M. F. Westphal (Org.). *Violência e cultura*. São Paulo: EDUSP.
- Wang, Q. & Leichtman, M. D. (2000). Same behavior, different meaning: The narrative of american and chinese children's narrative

## **Anexo A**

Exemplo de uma situação da escala CATS:

Você está jogando um jogo com seus amigos. Você tenta jogar o melhor possível, mas erra o tempo e começam a caçoar de você e xingam você de vários nomes. O que você faria?

a. Largaria o jogo e iria para casa.

**ou**

b. Bateria em quem está caçoando mais.

a. Falaria para parar porque não iriam gostar se fosse com eles.

**ou**

b. Largaria o jogo e iria para casa.

a. Bateria em quem está caçoando mais.

**ou**

b. Falaria para parar porque não iriam gostar se fosse com eles.