

HERMES LUIZ DE SOUSA SANTOS JÚNIOR

**ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS ENTRE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR**

São Luís

2018

HERMES LUIZ DE SOUSA SANTOS JÚNIOR

**ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS ENTRE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR**

Monografia apresentada ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão como um requisito para obtenção do grau de formação do Psicólogo.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Catarina Malcher Teixeira.

São Luís

2018

HERMES LUIZ DE SOUSA SANTOS JÚNIOR

**ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS ENTRE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR**

Monografia apresentado ao curso de Psicologia da
Universidade Federal do Maranhão como um
requisito para obtenção do grau de formação do
Psicólogo

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr.^a Catarina Malcher Teixeira (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr.^a Rosane de Sousa Miranda

Universidade Federal do Maranhão

Prof Dr. Lucas Guimarães Cardoso de Sá

Universidade Federal do Maranhão

Yuri Pacheco Neiva (suplente)

Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Hermes Luiz de Sousa Santos e Maria Euridice Rodrigues dos Santos e à minha avó Izabel Maria da Costa, meus maiores exemplos de superação, perseverança e honestidade. Sou grato pelo incentivo e apoio que me deram, não poderia ter sido melhor. Obrigado por estarem sempre ao meu lado, espero poder retribuir tudo o que já fizeram por mim.

Aos meus irmãos e a todos os meus familiares que torceram por mim, especialmente à minha prima Kátia Soares dos Santos, uma grande entusiasta e exemplo de luta e dedicação à carreira acadêmica.

Sou grato aos excelentes professores que tive na Universidade Federal do Maranhão, em especial aos professores Ricardo, Isalena, Nazaré, Lucas Sá, Jean e Valéria que acompanharam meus estudos durante esses anos e marcaram minha vida para sempre com os conhecimentos que compartilharam. Agradeço com grande entusiasmo a professora Catarina Malcher por todo apoio, atenção e dedicação para me orientar nessa monografia e no estágio em Clínica Comportamental Infantil. Vocês me inspiraram a me tornar uma profissional e uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus colegas de trabalho em São José de Ribamar, Andreia Cunha, Jorge Rocha e Isabel Launé, agradeço pela paciência que tiveram e pelo imensurável apoio que me deram nessa luta de conciliar trabalho e estudo, vocês fizeram e fazem toda a diferença em minha vida e tenho orgulho por tê-los como colegas e amigos. À amiga e colega de trabalho Patrícia Coelho, que me ajudou na coleta dos dados e que me apresentou a escola que inspirou o tema desta pesquisa.

Agradeço aos amigos (as) Adriana Raquel, Elisa Amate, Mariela Suarez, Elvis Vilela, Hélio Muniz pelo incentivo, ao amigo Wallyson Santos por ser um exemplo de perseverança e por me cobrar a defesa da monografia, à amiga Alice Parentes que como psicóloga e professora da psicologia sempre cobrou a conclusão da minha monografia dando dicas e broncas, à tia Rosarine Virtudes que me aconselhou a seguir em frente apesar dos percalços e nunca desistir, ao casal Samira e Marcelo Domingues que chegaram na minha vida no momento certo, a Walyson Haykel por tolerar meu mau-humor em meio a tanto trabalho e compromissos e à minha colega de curso, que virou amiga e agora irmã, Gracielle Santana, agradeço por escutar meus desabafos durante todo o processo de

conclusão do curso, por sentar comigo para discutir minha monografia, por problematizar a vida e os comportamentos humanos pensando em mudar o mundo, por me fazer rir e rir das bobagens que falo, por tentar estar disponível quando preciso e por me apresentar sua família que agora é minha também.

Vocês foram essenciais para eu chegar até aqui!

*Words are, in my not-so-humble opinion,
our most inexhaustible source of magic.
Capable of both inflicting injury, and
remedying it.*

Alvo Dumbledore (J.K. Rowling)

RESUMO

Os conflitos interpessoais podem variar desde simples discordâncias de opiniões que gerem argumentações entre duas ou mais pessoas a agressões verbais ou físicas entre elas. A reação de cada pessoa diante das situações de conflito vai depender da história de vida individual e do contexto cultural ao qual faz parte. No ambiente escolar, identificar o modo como os conflitos são solucionados entre os alunos pode ser um primeiro passo para elaborar intervenções com a finalidade de prevenir ou reduzir os índices de violência. Frente a isso, o estudo objetivou analisar as Estratégias de Resolução de Conflitos Interpessoais - ERCI utilizadas por crianças e adolescentes entre 11 e 12 anos do Ensino Fundamental Maior, identificando e comparando as ERCI mais utilizadas pelos estudantes do sexo Masculino e Feminino, das zonas Rural e Urbana. A amostra foi composta de 20 alunos do 7º ano de duas escolas públicas na faixa etária entre 11 e 12 anos, matriculadas do Ensino Fundamental Maior. Os participantes responderam ao *Children's Action Tendency Scale* (CATS), instrumento que apresenta 10 situações de conflito interpessoal às quais o participante deve escrever qual seria a sua reação diante de cada uma delas. De um total de 200 respostas dadas, 120 foram consideradas válidas por 4 juízes. As estratégias predominantemente identificadas foram as de *agressividade* (39,2%), *submissão* (28,3%) e *assertividade* (19,2%). A análise comparativa entre sexo apontou que as ERCI *agressivas* são as mais frequentemente utilizadas pelas crianças e adolescentes do sexo Feminino (42,2%) e Masculino (35,7%). Por região, os dados sugerem que as ERCI *agressivas* são as mais utilizadas na Zona Urbana (63,5%) e as ERCI *submissas* são as mais frequentes na Zona Rural (38,3%). Por fim, encaminham novos estudos, tais como: investigações acerca da influência das características sociodemográficas das regiões e a influência sobre o desenvolvimento de habilidades de resolução de conflitos nos indivíduos e Programa de intervenção nas escolas-campo.

Palavras-chave: Habilidades sociais; Conflitos interpessoais; Resolução de conflitos.

ABSTRACT

Interpersonal conflicts can range from simple disagreements of opinion that generate arguments between two or more people to verbal or physical aggressions between them. Each person's reaction to conflict situations will depend on the individual's life history and the cultural context to which is a part. In the school environment, identifying how conflicts are solved among students can be a first step in designing interventions to prevent or reduce rates of violence. The aim of this study was to analyze the Strategies for Resolution of Interpersonal Conflicts (SRIC) used by children and adolescents between 11 and 12 years old from Elementary School, identifying and comparing the SRICs most used by male and female students in rural and urban areas. The sample consisted of 20 students from the 7th grade of two public schools in the age group between 11 and 12 years old, enrolled in Elementary School. Participants responded to the Children's Action Tendency Scale (CATS), an instrument that presents 10 situations of interpersonal conflict to which the participant must write what would be their reaction to each of them. Out of a total of 200 answers given, 120 were considered valid by 4 judges. The predominantly identified strategies were those of aggressiveness (39.2%), submission (28.3%) and assertiveness (19.2%). The comparative analysis between sex indicated that aggressive SRIC are the most frequently used by Female (42.2%) and Male (35.7%). By region, the data suggest that aggressive SRIC are the most used in the Urban Zone (63.5%) and submissive SRIC are the most frequent in the Rural Area (38.3%). Finally, it suggests new studies, such as: investigations about the influence of the socio-demographic characteristics of the regions and the influence on the development of conflict resolution skills in the individuals and an intervention program in the schools studied.

Keywords: Social skills; Interpersonal conflicts; Conflict resolution.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 HABILIDADES SOCIAIS, COMPETÊNCIA SOCIAL E TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS COMO CONCEITOS CENTRAIS PARA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS INTERPESSOAIS	14
2.2 RESOLUÇÃO DE CONFLITO INTERPESSOAL NO AMBIENTE ESCOLAR: PESQUISAS, INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO	19
3 OBJETIVOS	25
3.1 OBJETIVOS GERAIS	25
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
4 MÉTODO	26
4.1 PARTICIPANTES	26
4.2 LOCAL	26
4.3 INSTRUMENTO	27
4.4 PROCEDIMENTOS	27
4.5 ANÁLISE DOS DADOS	28
5 RESULTADOS	30
6 DISCUSSÃO	37
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE A – Autorização para realizar a pesquisa	49
APÊNDICE B – Termo de Assentimento	50
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	53

1. INTRODUÇÃO

Pensar os conflitos interpessoais no ambiente escolar remete a lembrança de diversas manchetes de jornais e pesquisas sobre violência que atualmente apontam para uma crescente nos episódios de graves injúrias entre estudantes e seus pares, entre estudantes e professores e até mesmo entre membros de facções criminosas rivais que não fazem necessariamente parte da escola, mas de alguma forma agem sobre ela. Essas constatações têm alarmado a sociedade e suscitado dúvidas sobre como atuar diante desses problemas.

A escola, como centro integrador de pessoas de diversos perfis comportamentais e origens, precisa buscar meios de realizar essa integração da forma mais saudável para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos indivíduos envolvidos. Isso porque, ao serem expostos a fatores de risco como: modelo parental coercitivo, baixo nível socioeconômico, uso de substâncias psicoativas, entre outros, os indivíduos podem sofrer prejuízos no seu desenvolvimento, afetando de forma significativa a maneira como se relacionam com as outras pessoas.

Diante das variadas formas de interação entre as pessoas em seus grupos sociais, pode haver situações de desacordo, confronto e desequilíbrio de poder nas relações. A isso, denomina-se de problemas ou conflitos interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006). Quanto aos estilos de resolução desses conflitos, os mais reconhecidos pelos estudiosos da área são: agressivo, submisso e assertivo (OLIVEIRA; MORAIS; CARVALHO, 2013; CECCONELLO; KOLLER, 2000).

Em síntese, no primeiro estilo – agressivo – o indivíduo utiliza estratégias de coerção e desconsidera os direitos dos outros. O segundo, submisso ou passivo, é o oposto, o indivíduo abre mão dos próprios direitos para evitar o confronto. Já o terceiro, conhecido como assertivo, o indivíduo defende os interesses próprios sem, no entanto, coagir ou negligenciar os direitos dos outros.

Desenvolver um repertório saudável de habilidades de solução de problemas interpessoais nos mais diversos contextos, como o escolar, é entendido como uma eficaz ferramenta protetiva, já que possibilitaria aos estudantes se saírem de situações de risco iminente, causando menos prejuízos a eles e expondo menos os que os circundam a esses riscos também. Por outro lado, a má adaptação das crianças e adolescentes ao espaço coletivo em que vivem, é apontada por diversos

autores como decisiva para o responder agressivo, delinquente e de problemas de conduta. Em vista disso, promover ações que se dirijam para o ensino de habilidades de solução de conflitos, além da redução dos fatores de risco e redução dos danos decorrentes da exposição a esses fatores, são de grande valia, uma vez que atuam sobremaneira para a diminuição dos índices de violência na escola.

Todavia, antes de se iniciar qualquer intervenção sobre as habilidades de solução de conflitos interpessoais por crianças na escola, é necessário caracterizar o repertório comportamental dessas crianças em situação de conflito interpessoal. Ou seja, identificar quais são as estratégias mais utilizadas por elas diante dessas situações. Daí em diante, com um panorama desse problema, pode-se pensar a melhor maneira de agir sobre ele. Para tal, psicólogos e educadores que atuem no ambiente escolar precisam de ferramentas que os conduzam a um diagnóstico seguro dos repertórios comportamentais sobre os quais devem intervir para obterem resultados favoráveis para a promoção da cultura de paz e boa convivência nas escolas.

Face a isso, o presente estudo se propôs a caracterizar as estratégias de resolução de conflitos interpessoais (ERCI) que os alunos lançam mão no ambiente escolar. Para introdução na temática, o presente texto foi estruturado em seções que apresentam os conceitos de Habilidades Sociais (HS), Competência Social (CS) e Treinamento de Habilidades Sociais (THS), considerados fundamentais para a compreensão dos problemas interpessoais e dos meios de resolvê-los. Inclui ainda um levantamento das pesquisas, instrumentos de avaliação e programas de intervenção que atuam sobre os problemas interpessoais no contexto escolar. Além disso, apresenta-se uma seção metodológica, com dados de uma pesquisa empírica, a análise e discussão dos dados. Finalmente apresentam-se as principais conclusões deste estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A importância das relações interpessoais vem sendo debatida por diversos autores em diferentes contextos como: organizacional, familiar e escolar, entre outros (RODRIGUES; IMAI; FERREIRA, 2001; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; PATIAS; SIQUEIRA; DIAS, 2012; BOLSONI-SILVA; MARIANO; LOUREIRO; BONACORSSI, 2013; BARRETO; FREITAS; DEL PRETTE, 2011). Isso porque, considera-se de grande relevância para a qualidade de vida dos indivíduos nos mais diversos contextos – acadêmicos, pessoais e de trabalho -, que haja uma boa convivência na vida coletiva.

Encontramos no contexto organizacional, por exemplo, estudos que apontam para além de uma busca a profissionais cada vez mais tecnicamente qualificados (CARDOZO; SILVA, 2014; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003). Há uma necessidade de que as relações interpessoais, tanto internas como externas a essas organizações sejam eficazes, adequando-se às exigências de cada situação. Assim, organizações têm requerido profissionais capazes de estabelecer interações saudáveis e produtivas, estimulando um ambiente cada vez mais aberto para expressão de opinião, crítica e coordenação das ações (RODRIGUES; IMAI; FERREIRA, 2001).

Sabe-se que o desenvolvimento de muitas dessas habilidades de convivência, desenvolvem-se ao longo da infância. Por isso, é quase consensual entre os estudiosos, que o primeiro espaço onde as crianças aprendem a conviver socialmente é no ambiente familiar. Segundo Patias, Siqueira e Dias (2012) é na família que a criança aprende as primeiras regras de convivência e de como se relacionar com os outros. Os modelos parentais são, portanto, de extrema importância na transição da criança para a escola, já que muitos desses padrões aprendidos com a família tendem a se manter estáveis ao longo do desenvolvimento e interferem no desempenho acadêmico e pessoal dessas crianças, positiva ou negativamente (MARIANO, 2015; RODRIGUES; DIAS; FREITAS, 2010).

Marturano, Elias e Leme (2014) compartilham dessa ideia e entendem que uma criança que avança de forma saudável as etapas do desenvolvimento (primeiros dois anos, segunda infância e meninice), se torna menos vulnerável a desenvolver comportamentos agressivos, já que as habilidades sociais que aprendeu nesse curso são fatores protetores para o surgimento de respostas

agressivas. Isso implicaria que, ao ingressar na escola emitiria comportamentos adequados para uma convivência saudável com seus pares. Por outro lado, uma criança que é considerada agressiva e de difícil relação pelos seus pares, torna cada vez mais difícil a mudança de seu *status* junto aos colegas, implicando em uma percepção negativa dessa criança a longo prazo pelo grupo:

[...] Nos anos intermediários do ensino fundamental, os colegas provavelmente já terão percepções negativas estáveis sobre as crianças agressivas. A situação pode se agravar na transição para o ensino médio, quando aumenta para as crianças agressivas o risco de entrarem em grupos de pares violentos. [...] (MARTURANO; ELIAS; LEME, 2014, p. 71).

Ante a isso, um campo teórico-prático que vem ganhando espaço no debate acerca das interações sociais e suas consequências no desenvolvimento dos indivíduos é o das Habilidades Sociais (HS). Para melhor compreensão das questões teóricas que sustentam essa investigação, o tópico que se segue fará uma explanação de conceitos fundamentais desse campo de conhecimento.

2.1 HABILIDADES SOCIAIS, COMPETÊNCIA SOCIAL E TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS COMO CONCEITOS CENTRAIS PARA ENTENDIMENTO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS INTERPESSOAIS.

Diante das diversas formas de interação social entre humanos, os conflitos são inevitáveis. Observam-se indivíduos com histórias de vida diferentes, e que nem sempre compartilham das mesmas formas de pensamento e de capacidades de resolução de conflitos. Saber manejar, de forma a promover uma cultura de paz e de convivência saudável, esses diferentes posicionamentos, apontam para um indivíduo socialmente competente, ou seja, com um repertório de habilidades sociais capaz de articular seus pensamentos, sentimentos, emoções e objetivos pessoais que gerem consequências satisfatórias favoráveis para si e para os outros que o cercam (RODRIGUES; DIAS; FREITAS, 2010).

Nesse contexto, é imprescindível diferenciar os conceitos de Habilidades Sociais (HS), Competência Social (CS) e Treino de Habilidades Sociais (THS) para a compreensão das habilidades de resolução de problemas interpessoais. O primeiro conceito, traz de forma mais ampla as habilidades aprendidas pelos seres humanos durante o seu desenvolvimento e dependem em parte, da etapa da vida em que se

encontram, já que, por exemplo, as demandas de um bebê são em geral bastante distintas das de um adolescente, por conseguinte de um adulto. Bolsoni-Silva (2002, p. 02) afirma que “[...] o termo HS é geralmente usado para designar um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas que envolvem interações sociais [...]”. Assim, em cada estágio do desenvolvimento é requerido um repertório de habilidades diferentes ou mais aprimorados para a melhor adequação do indivíduo ao ambiente e às suas demandas pessoais. Bandeira *et. al.* (2006, p.02) endossam essa definição quando definem as Habilidades Sociais como “[...] um conjunto de desempenhos apresentados pelos indivíduos diante de uma situação interpessoal, incluindo-se as variáveis culturais que contribuem para a competência social [...]” e alegam que essas habilidades são aprendidas de acordo com o estágio de desenvolvimento do indivíduo, devendo levar-se em consideração as variáveis ambientais e cognitivas. Isso implica que o desempenho social, ou seja, os comportamentos emitidos em uma interação social, podem variar de acordo com as consequências reforçadoras ou punitivas obtidas de acordo com fatores oriundos da situação, da pessoa e da cultura.

Considerando os principais problemas interpessoais identificados entre crianças e as demandas interpessoais observadas em diversos contextos, Del Prette e Del Prette (2006) propõem um sistema com sete classes e subclasses de habilidades consideradas prioritárias para o desenvolvimento interpessoal de crianças, quais sejam:

Quadro 1 - Classes e subclasses de habilidades propostas como relevantes na infância

Classes	Principais subclasses
Auto controle e expressividade emocional	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
Civildade	Cumprimentar pessoas e despedir-se, usar locuções como: por favor, obrigada, desculpe, com licença, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer e responder perguntas, chamar o outro pelo nome.

Empatia	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar.
Assertividade	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir a pressão de colegas.
Fazer amizades	Fazer perguntas pessoais e responder perguntas oferecendo informação livre auto-revelação), aproveitar as informações oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividade, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação (“enturmar-se”), identificar e usar jargões apropriados.
Solução de problemas interpessoais	Acalmar-se diante de uma situação problema, pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar uma alternativa, avaliar o processo de tomada de decisão.
Habilidades sociais acadêmicas	Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, falar e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho dos outros, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2006).

O segundo conceito, denominado Competência Social (CS), costuma ser confundido com HS, mas está ligado ao uso das habilidades sociais aprendidas e visa avaliar o quão proficiente o indivíduo é no uso dessas habilidades. Assim, avaliam-se como são ou como deveriam ser esses comportamentos e qual o seu grau de adequação nas dimensões pessoal, situacional e cultural (BOLSINI-SILVA, 2002). O bom desempenho do indivíduo nas relações depende, no entanto, de um repertório de habilidades sociais diversificado, o que não implica necessariamente em um indivíduo competente socialmente. Para ser considerado socialmente

competente a relação do indivíduo para com seu interlocutor deve ser de equilíbrio de poderes e trocas positivas, ser hábil no entendimento das normas sociais e na relação com seus pares, além de ser hábil na regulação das emoções, em especial as emoções negativas (CECCONELLO; KOLLER, 2000). Segundo Del Prette e Del Prette (2001, p.34), por se tratar de um construto avaliativo, a CS requer alguns critérios básicos, que seriam: [

[...] consecução dos objetivos da interação; manutenção ou melhora da auto-estima; manutenção ou melhora da qualidade da relação; maior equilíbrio entre ganhos e perdas entre os parceiros da relação; respeito e ampliação dos direitos humanos básicos.

Rodrigues, Imai e Ferreira (2001, p. 124) ainda afirmam que competência interpessoal, igualmente entendida como competência social, pode ser observada nas “[...] relações indivíduo-indivíduo e nas relações indivíduo-grupo(s), englobando assim atitudes individuais e coletivas que jamais são indissociáveis”. Isso implica que todas as ações realizadas dentro de um grupo terão peso não apenas sobre aquele que a realiza, mas também sobre os demais envolvidos.

Quando são identificados *déficits* relevantes nas habilidades sociais de um indivíduo ou grupo, acarretando em perdas para ele e para os que estão próximos, um treinamento específico que o ajude a agir de forma diferente diante dos problemas, pode ser eficaz na busca de estratégias com ganhos saudáveis. Esse é o terceiro conceito, denominado de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) que vem sendo recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde 1994 na prevenção de diversos fatores de risco aos quais as crianças e jovens podem ser expostos, antes que determinados padrões negativos de comportamento se estabeleçam (BORGES; MATURANO, 2003) e prejudiquem o desenvolvimento saudável desses indivíduos (CECCONELLO; KOLLER, 2000). De acordo com Murta (2005), para a construção de um repertório socialmente habilidoso, uma educação formal não é condição, já que pode ocorrer em meios informais, como na relação familiar, entre amigos, entre colegas de trabalho, etc. Entretanto, essa formação pode ter algumas falhas e seria nelas, onde o profissional capacitado interviria com o THS.

A intervenção por meio do THS pode ser aplicável na prevenção primária, ou seja, com grupos ou pessoas expostas a fatores de risco, mas ainda não

afetadas pelos problemas interpessoais e que desejam enriquecer seus repertórios de habilidades sociais, prevenindo assim os problemas mais recorrentes. Prevenção secundária, com grupos ou pessoas expostas a fatores de risco e já afetadas por estes, como problemas interpessoais tais quais agressividade, baixo rendimento acadêmico, práticas parentais punitivas, dentre outros. E prevenção terciária, voltada para redução dos *déficits* em casos como autismo e esquizofrenia (MURTA, 2005).

Observa-se, portanto, que quando se pretende estudar e intervir no repertório de habilidades sociais de um grupo ou indivíduo, parte-se da prerrogativa que as habilidades já instaladas precisam ser descritas e avaliadas, para um posterior plano de intervenção. Nesse sentido, o uso do THS para melhorar as habilidades de convivência entre pares no ambiente escolar pode ser de grande relevância, uma vez que os *déficits* de repertório podem ser identificados e trabalhados em busca de estratégias mais vantajosas para o grupo.

Como, os conflitos interpessoais podem ocorrer de diferentes formas – desde uma simples discordância de opiniões que gerem a argumentação entre duas ou mais pessoas até a violência verbal ou física entre elas – quanto mais amplo o repertório de habilidades de resolução de conflitos aprendidos, maior será a possibilidade de se obter um desempenho socialmente competente. Por outro lado, de acordo com Pandovani, Scheline e Williams (2009), o *déficit* no repertório de habilidades de resolução de problemas é uma variável favorável para o desenvolvimento e a manutenção do comportamento infrator em crianças e adolescentes.

Variáveis como história de controle punitivo, modelo parental inadequado, violência doméstica, entre outros, contribuem como importantes promotores desse tipo de comportamento. Sobre isso, Paula, Curto, Teixeira e Bordin (2014) indicam fatores associados aos desvios de conduta entre adolescentes:

[...] problemas de saúde mental nas mães [...] mães deprimidas tendem a manter certo distanciamento afetivo de seus filhos, além de oferecerem cuidados maternos inadequados, podendo causar desarmonia no ambiente doméstico, aumentando a exposição de crianças/adolescentes a ambientes estressores que favoreceriam o surgimento dos problemas de conduta [...] ausência paterna [...] punição física como método educativo adotado pelos pais [...] Figuras parentais que alternam punição física excessiva e indiferença como estratégias disciplinares oferecem aos filhos modelos educacionais inconsistentes, de modo que essas crianças e adolescentes tendem a assimilar comportamentos agressivos como única forma possível de interação com as pessoas [...] fatores socioeconômicos [...] Famílias de nível socioeconômico baixo que vivem em grandes centros urbanos e que

experimentam mais eventos de vida estressantes, estão intensamente expostas a ambientes prejudiciais e têm um risco aumentado de sofrerem experiências desestabilizadoras, tais como degradação familiar e migração. (p.50 - 52).

Na escola, o comportamento da criança ou do adolescente infrator caracteriza-se por não seguir normas e regras sociais, baixo rendimento e evasão escolar, além de soluções agressivas para os conflitos vividos. Autores como Pandovani, Scheline e Williams (2009) e Paula, Curto, Teixeira e Bordin (2014), destacam a relevância de uma intervenção ainda cedo, que vise reduzir os fatores de risco que contribuem com as condutas agressivas, além de reduzir os prejuízos decorrentes destes a curto, médio e longo prazo. Sendo assim, a forma como a escola organiza esse agrupamento de pessoas, deve se preocupar em oferecer suporte a esses alunos que não tiveram em outros espaços a oportunidade de desenvolver bem as habilidades de sociabilidade. Possibilitando aos estudantes um meio de se integrarem ao grupo de modo mais bem-adaptado e que sejam menos expostos a fatores de risco.

2.2 RESOLUÇÃO DE CONFLITO INTERPESSOAL NO AMBIENTE ESCOLAR: PESQUISAS, INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO.

No contexto escolar, podemos encontrar estudos sobre as relações entre alunos e seus pares, entre alunos e professores, entre a família e a escola e quais as implicações disso na vida acadêmica e social dos indivíduos envolvidos (SOUZA, 2007; STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2013; BOLSONI-SILVA; MARIANO; LOUREIRO; BONACCORSI, 2013; MARIANO, 2015). A escola chama a atenção dos pesquisadores para realizarem estes tipos de estudos, pois suporta uma imensa gama de relações que se estabelecem naquele espaço entre pessoas com as quais os vínculos familiares e aspectos culturais podem ser bastante diversificados. Esse é em geral, o primeiro espaço social onde a criança é inserida, depois do núcleo familiar.

Não obstante, o papel da escola no processo formativo de crianças e adolescentes também está se modificando ao longo do tempo, haja vista que as relações interpessoais e a vida social vêm mudando nas últimas décadas

(VICENTIN, 2009). A educação escolar passou a ser não apenas acadêmica, mas voltada para a construção de cidadãos (SOUZA, 2007). E isso requer que se formem pessoas capazes de se relacionar harmonicamente em ambientes coletivos. Murta (2005) aponta que indivíduos mal-adaptados socialmente tendem a apresentar ao longo da vida problemas emocionais como: depressão, irritabilidade, baixa autoestima, ansiedade, além de fracasso acadêmico, agressividade, dentre outros.

Por sua característica integradora, capaz de agrupar indivíduos de origens bastante distintas em um mesmo espaço durante um longo período de tempo, os conflitos fazem parte da rotina da escola. Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), feita com alunos do 9º ano das redes pública e privada de todas as capitais brasileiras e o Distrito Federal, a escola está entre os três lugares onde os adolescentes estão mais expostos a violência, ficando atrás da rua e do domicílio (MALTA *et. al.*, 2010).

Sobre conflitos interpessoais, a definição apresentada por Leme (2004, p.367) aponta para “[...] situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, etc., e que são desencadeadoras, portanto de afeto negativo, podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica [...]”. E a de Del Prette e Del Prette (2006, p.198) que definem os problemas interpessoais como sendo “[...] um desequilíbrio na relação, quando uma das partes se sente prejudicada pela ação da outra ou uma discrepância entre a condição presente e a condição desejável de relacionamento com outra(s) pessoa(s)”, são adotadas neste estudo. Em face disso, Del Prette e Del Prette (2006, p.199) definem a solução de problemas pessoais como sendo: “[...]um processo metacognitivo com a dupla função de levar a pessoa a: (a) conhecer seus próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos; (b) alterar seu comportamento subsequente com base nesse conhecimento”.

Ao receber essas demandas, a escola tem que buscar estratégias para evitar e/ou reduzir os índices de violência. Para isso, alguns programas vêm sendo desenvolvidos, visando atuar nesse espaço por meio do ensino de estratégias de boa convivência e resolução de conflitos interpessoais entre crianças e adolescentes. Logo, tomam-se os requisitos apontados por Del Prette e Del Prette (2006, p.202), para a compreensão da habilidade de resolução de problemas: “[...] Aprender a solucionar problemas requer, portanto, tornar essas operações mais conscientes e racionais, menos emocionais ou impulsivas”. Também se adota a explicação apresentada por Belfi-Lopes e Paula (2008, p.272) de que “Para resolver

conflitos é preciso compreender o ponto de vista do outro, assim como desenvolver e expressar estratégias para resolver disputas”. Pretende-se com isso, proporcionar um ambiente mais saudável e produtivo, de forma individual e coletiva, onde sejam formados cidadãos capazes de conviverem com as múltiplas diferenças existentes dentro e fora da escola.

A forma como cada um vai se posicionar diante de situações conflituosas vai depender da história de vida, conhecida como ontogênese, e da cultura e subcultura que o indivíduo faz parte. Leme (2004, p.372) então sugere que as estratégias mais comuns de resolução de conflitos interpessoais podem ser categorizadas “[...] por comportamentos coercitivos, como o agressivo, que fazem valer o direito ou opinião de quem os emite, mas sem consideração pelos direitos, sentimentos e opiniões do outro [...]” este tipo de estratégia geralmente beneficia apenas a uma das partes envolvidas no conflito, onde o indivíduo agressor se considera detentor dos direitos e do poder de controlar e subjugar, colocando o outro em situação de desvantagem, como perda de direitos, sentimentos negativos e sofrimento físico ou psicológico. Em contrapartida a autora cita que “[...] o comportamento submisso, o verso do agressivo, toma em consideração os direitos e sentimentos do outro, sem, porém, considerar os próprios, levando quem o emite a não reagir ou esquivar-se da situação [...]”, assim, abre mão de seus direitos, deixa de se posicionar, fica em posição de desvantagem para evitar que o conflito aumente ou que as pessoas tenham sentimentos negativos sobre si, por exemplo. Por último a autora nos traz seu entendimento para o comportamento assertivo “[...] o mais desejável, e, por que não dizer, mais evoluído pelas coordenações cognitivo-afetivas que demanda, toma em consideração os próprios direitos, sentimentos e ideias, e os explicita, sem com isso ferir os alheios [...]”, este último requer um rico repertório de habilidades de resolução de conflitos por parte do seu emissor e pode ser considerado a maneira mais saudável de dirimir conflitos, já que tende a produzir menos consequências aversivas aos envolvidos.

Interessados em compreender melhor como os conflitos ocorrem e são solucionados tanto no ambiente escolar como em contextos diversos entre crianças e adolescentes, pesquisadores desenvolveram pesquisas e programas de intervenção que serão apresentados adiante.

D’Zurilla e Mayde-Olivares (apud PANDOVANI; SCHELIN; WILLIAMS, 2009) desenvolveram o Inventário de Resolução de Problemas Sociais Revisado

(SPSI-R) entre 1995 e 1996, uma versão complementar ao modelo original, cunhado por D'Zurilla e Nezu em 1990, abrangendo duas dimensões de orientação de problemas: Orientação Positiva do Problema (OPP) e Orientação Negativa do Problema (ONP). Além de três estilos de resolução de problemas: Estilo Racional, Estilo Impulsivo e Descuidado e o Estilo Evitativo.

Os padrões mais desejáveis de resolução de conflitos, segundo esse estudo, são os pacíficos ou de Orientação Positiva do Problema e Estilo Racional, já que expõem ao mínimo possível os jovens a situações de risco. Os padrões agressivos e de submissão, também compreendidos como de Orientação Negativa e Estilo Impulsivo ou Evitativo, são os que geram menos ganhos sociais, e geralmente acarretam consequências emocionais e sociais negativas.

Ao passarem por experiências novas e de maior complexidade, as principais respostas das crianças são as de fuga e esquiva, o que não geraria ganhos a longo prazo, tal qual um enfrentamento socialmente competente o faria. Fuga e esquiva podem reduzir de imediato os níveis de estresse e ansiedade vividos, em contrapartida, não implicam em ganhos para o ajustamento social da criança ao ambiente escolar, tornando aquele um espaço ameaçador. O enfrentamento competente já requer o uso de diversas habilidades, inclusive as de resolução de conflitos, fazendo dessa criança mais adaptável ao meio. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006).

Em alguns casos os pesquisadores buscaram instrumentos já validados no Brasil e utilizaram apenas partes específicas deles para identificar as habilidades relevantes para a resolução de conflitos. É o caso da pesquisa desenvolvida por Rodrigues, Dias e Freitas (2010), na qual os pesquisadores utilizaram a Escala de Habilidades Sociais de Estudantes do Ensino Fundamental (SSRS-BR) traduzido por Bandeira *et al* (2009). Eles se apropriaram apenas do questionário de autoavaliação, composto por 34 questões. As perguntas deste questionário pretendem identificar a frequência com que ocorrem determinados comportamentos (nunca, algumas vezes ou muito frequente). E engloba seis fatores avaliativos: responsabilidade, empatia, assertividade, autocontrole, civilidade e expressão de sentimento positivo. Outro instrumento, denominado "Inventário de Resolução de Problemas Sociais – Revisado (SPSI-R)" voltado principalmente para jovens em conflito com a lei, foi utilizado por Pandovani, Schelini e Williams (2009) com o objetivo de avaliar o processo de ajustamento psicossocial de jovens internos. Em uma escala do tipo

*Likert*¹, os entrevistados devem responder a 25 afirmações indicando a frequência com que ocorrem (não acontece comigo, raramente acontece, às vezes acontece, ocorre quase sempre e sempre acontece). Essas afirmações medem cinco dimensões da Resolução de Problemas: Orientação Positiva ou Negativa; Solução de Problema Racional, Impulsiva ou Evitativa. Esse instrumento, entretanto, ainda não é validado para o Brasil.

Foi com o objetivo de reduzir os fatores de risco aos quais os estudantes podem ser expostos que Shure e Spivack (1982) elaboraram, o programa “*I can problem solve*”, pois observaram que as habilidades de resolução de conflitos interpessoais são uma classe de habilidades sociais passíveis de serem ensinadas às crianças, o que contribuiria para a prevenção de comportamentos e emoções mal-ajustadas socialmente (RODRIGUES; DIAS; FREITAS, 2010). Nesse treinamento, as crianças passam por diversas lições, desde perceber os seus sentimentos e os dos outros a como pensar antes de agir, sempre buscando as soluções mais assertivas diante de conflitos interpessoais.

No Brasil, esse programa passou a ser chamado “Eu posso resolver problemas” (EPRP) e foi traduzido e adaptado para uso no país. Quando aplicado na cidade de São Paulo com 31 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, os pesquisadores constataram uma redução no número de agressões verbais entre pares e um aumento na emissão de respostas mais assertivas, empáticas e de autocontrole (ELIAS; MARTURANO; MOTTA-OLIVEIRA, 2012). Também foi aplicado o EPRP na Zona da Mata Mineira entre 50 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e os pesquisadores observaram uma melhora nas habilidades assertivas, de civilidade, de responsabilidade e de expressão de sentimento positivo (RODRIGUES; DIAS; FREITAS, 2010). Com tais resultados, constata-se que há meios viáveis de modificar comportamentos considerados de risco dentro do ambiente escolar, ou seja, comportamentos que causem ofensa física e/ou moral aos outros.

De modo geral, entende-se que para os conflitos presentes no ambiente escolar, a estratégia assertiva seria a mais construtiva, já que corrobora com a “[...] diminuição das soluções de força, com aumento de soluções de negociação e

¹ “Uma escala tipo Likert é composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância desde o discordo totalmente (nível 1), até ao concordo totalmente (nível 5, 7 ou 11)” (CUNHA, 2007, p. 24).

espera de oportunidades e redução no número de conflitos envolvendo crianças com comportamentos agressivos [...]” (MAIA; LOBO, 2013, p.22). Isso reduziria a violência e outros possíveis fatores de risco vigentes no ambiente escolar, podendo ainda generalizar o uso dessas estratégias mais construtivas em diferentes ambientes sociais, melhorando as relações interpessoais desses indivíduos.

Já a *Children’s Action Tendency Scale* (CATS), foi desenvolvida por Deluty em 1979 nos Estados Unidos e adaptada para uso no Brasil. A Escala avalia três tipos de tendências de resolução de conflitos interpessoais: agressiva, submissa e assertiva. Faz isso por meio da descrição de situações sociais que evoquem frustração, provocação, perda e outras. Foi utilizada por Leme (2004) em sua versão completa, com 13 situações de conflito interpessoal e suas respectivas alternativas e também na versão abreviada, com 10 situações e sem alternativas, caracterizando um questionário aberto. Na versão completa cada situação é acompanhada por três tipos de resolução, assertiva, agressiva e submissa, contrapostas duas a duas por três vezes às quais o participante deve optar pelas que mais se aproximam de suas reações habituais. São obtidos daí três escores para resolução de conflitos, um de agressividade, um de submissão e um de assertividade.

Leme e Carvalho (2014) apontam que em algumas pesquisas foram encontradas estratégias mistas de resolução de conflitos quando aplicado o CATS, isso possibilitou o aumento das categorias anteriormente validadas passando para a seguinte configuração: Estratégias Submissas, Estratégias Agressivas, Estratégias Assertivas, Estratégias Mistas Submissa/Agressiva, Estratégias Mistas Agressiva/Assertiva, Estratégias Mistas Assertivas/Submissas e Outras.

Visto que alguns instrumentos foram fundamentais para a obtenção de informações quanto as estratégias de resolução de conflitos, a escala CATS foi escolhida para ser adotada nesta pesquisa. Essa escolha foi pautada em sua viabilidade e capacidade de identificar as principais tendências para a solução de conflitos interpessoais e pelo fato de ter sido adaptada para uso no país. A presente investigação segue a linha de estudos que tenta identificar as estratégias usadas por crianças na resolução de problemas, permitindo futuros estudos acerca de intervenções eficazes em interações sociais desfavoráveis que se caracterizam como fator de risco para crianças no contexto escolar.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar as ERCI utilizadas por crianças e adolescente entre 11 e 12 anos do Ensino Fundamental Maior

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as ERCI utilizadas por estudantes da zona urbana e da zona rural;
- Comparar as ERCI utilizadas por estudantes da zona urbana e zona rural;
- Identificar as ERCI utilizadas por estudantes, do sexo feminino e do sexo masculino;
- Comparar as ERCI utilizadas por estudantes da Zona urbana e da zona rural, do sexo feminino e do sexo masculino;
- Identificar as situações mais frequentes de ERCI agressiva, submissa, assertiva, mista agressiva/assertiva, mista submissa/agressiva e mista assertiva/submissa.

4 MÉTODO

4.1 PARTICIPANTES

Participaram 20 (vinte) estudantes, sendo 10 (dez) do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino do Ensino Fundamental Maior (EFM) que estavam cursando o 7º ano. Os participantes foram separados em dois grupos com o mesmo número de alunos, igualmente divididos entre sexo masculino e feminino em cada grupo: Grupo 1 (G1), com 10 alunos da zona rural e o Grupo 2 (G2) com 10 alunos da zona urbana. Tomou-se como critério de inclusão: alunos regularmente matriculados no 7º ano do EFM, faixa etária entre 11 e 12 anos, de ambos os sexos, que tivessem interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Além disso, os alunos interessados deveriam trazer o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE C) assinado pelos pais ou responsáveis e o Termo de Assentimento (APÊNDICE A) assinado pelos próprios participantes. Foram excluídos: alunos de outras séries, os que não estavam na faixa etária entre 11 e 12 anos e aqueles que não apresentaram os documentos de autorização. Os participantes do G1 estudavam no turno vespertino, uma vez que no turno matutino estudavam os alunos do Ensino Fundamental Menor (1º ao 5º ano) e no Noturno os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já os do G2 estudavam no turno matutino uma vez que no turno vespertino estudavam os alunos do Ensino Fundamental Menor.

4.2 LOCAL

A coleta dos dados foi realizada em duas escolas públicas do município de São José de Ribamar - MA, uma situada na sede do município (área urbana), com 316 alunos, oferece turmas de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, nos turnos matutino (154) e vespertino (162). A outra está localizada na zona rural do município, conta com 344 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino (165 alunos) e vespertino (155 alunos), além da EJA no turno noturno (24

² Estabeleceu-se essa faixa para evitar a distorção idade-série. O que significa que só participou do estudo os alunos que estavam na série correspondente a sua idade.

alunos). A aplicação do instrumento ocorreu em salas disponibilizadas pela direção das escolas. Na zona urbana a aplicação ocorreu no Laboratório de Informática. Já na zona rural foi em uma sala de aula que estava desocupada.

4.3 INSTRUMENTO

Para a identificação das Estratégias de Resolução de Conflitos Interpessoais (ERCI) utilizadas pelas crianças e adolescentes na escola, foi aplicado o *Children's Action Tendency Scale* (CATS), instrumento adaptado para uso no Brasil em sua forma abreviada. Esse instrumento apresenta 10 situações de conflito interpessoal às quais o participante deve escrever qual seria a sua reação diante de cada uma delas. As respostas coletadas foram encaminhadas para avaliação por um corpo de juízes, que classificaram cada uma delas como pertencentes a uma das seguintes categorias de ERCI: *Estratégias Submissas*, *Estratégias Agressivas*, *Estratégias Assertivas*, *Estratégias Mistas Submissa/Agressiva*, *Estratégias Mistas Agressiva/Assertiva*, *Estratégias Mistas Assertivas/Submissas* e *Outras*. (LEME; CARVALHO, 2014).

4.4 PROCEDIMENTOS

Inicialmente as gestoras das escolas foram contatadas para analisarem a viabilidade da coleta dos dados nas escolas e assinarem uma Autorização para realizar a pesquisa (APÊNDICE A), além de disponibilizarem uma sala para coleta de dados. A etapa seguinte foi selecionar os participantes aptos de acordo com os critérios de inclusão. Para tal, o pesquisador foi até a sala de aula, onde encontravam-se os alunos do 7º ano, explicou sobre a pesquisa e perguntou quem tinha interesse de participar. Os dez primeiros, sendo cinco de cada sexo, que levantaram a mão foram selecionados.

Nas salas reservadas, o pesquisador confirmava se as crianças ou adolescentes estavam dentro dos critérios de inclusão. Estando, explicava de forma geral os objetivos da pesquisa e solicitava que levassem aos pais/responsáveis um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C), nele constavam os objetivos, etapas e demais informações sobre a pesquisa. Assim, ao assinarem, estariam autorizando os seus filhos/tutelados a participarem da mesma.

Aos próprios participantes pedia-se que assinassem o Termo de Assentimento (APÊNDICE B), confirmando que haviam sido informados do conteúdo da pesquisa e o que seria feito com as respostas que dessem. Todos os selecionados trouxeram no dia posterior os instrumentos assinados e na sequência assinaram o Termo de Assentimento.

No dia da aplicação do instrumento eram convocados para a sala reservada dois grupos separadamente, primeiro 5 (cinco) meninos, depois 5 (cinco) meninas, assim o pesquisador poderia explicar os procedimentos de preenchimento do instrumento e tirar eventuais dúvidas com mais cautela. Dados os esclarecimentos, cada participante recebia um lápis e uma cópia do CATS com 10 questões, aos quais respondiam individualmente. Os participantes levaram em média 40 (quarenta) minutos para responder a todas as questões, isso implica que a aplicação com os dois grupos de cada escola durou em torno de duas horas.

Todas as respostas obtidas na coleta de dados foram transcritas literalmente e tabuladas. Foram selecionados quatro juízes para fazerem a avaliação das respostas transcritas. Todos pesquisadores do campo teórico-prático das Habilidades Sociais. Criou-se então um Protocolo para os juízes (APÊNDICE D) avaliarem em que categoria de ERCI se encaixavam. Nele as Estratégias de Resolução de Conflitos Interpessoais vieram ao lado de cada resposta dada pelo participante. Assim, um pesquisador lia a cada uma das respostas e os juízes marcavam a qual estratégia aquela resposta pertencia. Para validar a resposta do participante dentro de uma categoria de ERCI, adotou-se como critério 75% de concordância entre os juízes, o que significava 3 concordâncias (Ver Tabela 1).

4.5 ANÁLISE DE DADOS

Iniciou-se a análise dos dados validando as ERCI do G1 com o parecer dos juízes. Como já mencionado foram selecionadas apenas as respostas que obtiveram no mínimo 75% de concordância entre os quatro juízes em cada item/situação. Em seguida foram separadas quais dessas ERCI válidas eram dos participantes do sexo masculino e quais eram dos participantes do sexo feminino. Obteve-se dessa forma as frequências relativa e absoluta de cada uma das ERCI em cada um dos itens/situações. Após realizar o mesmo procedimento com os 10 itens/situações, foi possível obter os *scores* totais do G1: por ERCI, do sexo

masculino e do sexo feminino. Procedeu-se da mesma maneira com a análise do G2.

Em seguida, foram feitas comparações entres os *scores* de G1 e G2. Primeiro, comparando-se as ERCI válidas totais, depois por sexo e zona. Por fim, selecionaram-se em quais itens/situações cada uma das ERCI utilizadas pelos alunos eram mais frequentes. A seção que se segue apresenta os resultados em frequência absoluta e relativa e são apresentados na forma de gráficos e tabelas.

5 RESULTADOS

Ao todo foram analisadas 200 ERCI escritas pelos 20 participantes da pesquisa às situações apresentadas pelo CATS. Desse total, 120 (60%) ERCI obtiveram concordância entre pelo menos 3 (75%) dos 4 juízes para inserção nas categorias de análises, o que permitiu a análise dos dados segundo os critérios estabelecidos de categorização.

Pode-se conferir na Tabela 1 que dentre as 120 ERCI válidas, 47 (39,2%) denotavam o uso de *estratégias agressivas* para solucionar os problemas interpessoais. Seguido respectivamente pelas *estratégias submissas*, com 34 (28,3%) e a assertiva com 23 (19,2%). As ERCI mistas obtiveram proporções bem inferiores às demais ficando a ERCI *mista agressiva/assertiva* com a maior frequência absoluta desse grupo, aparecendo em 7 (5,8%) das 120 respostas válidas.

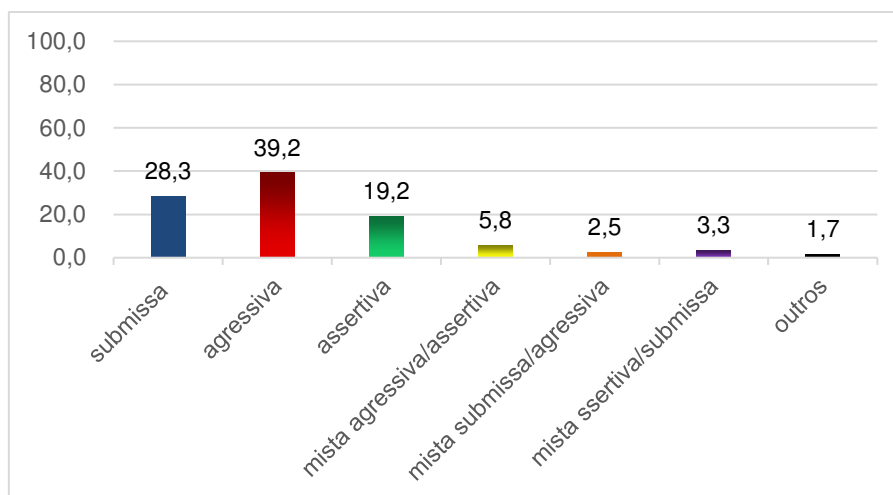
Tabela 1 – Frequência absoluta e relativa ERCI validadas pelos juízes

ERCI	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Total de ERCI avaliadas	200	100%
ERCI válidas	120	60
Agressiva	47	39,2
Submissa	34	28,3
Assertiva	23	19,2
Mista agressiva/assertiva	7	5,8
Mista assertiva/submissa	4	3,3
Mista submissa/agressiva	3	2,5
Outros	2	1,7

No Gráfico 1 ilustram-se os percentuais de ERCI emitidas considerando o somatório das respostas válidas dos dois grupos: Zona Rural (G1) e Zona Urbana (G2). Nele, pode-se observar a predominância das *estratégias agressivas* (39,2%) emitidas pelos estudantes, sendo seguida pelas *estratégias submissas* (28,3%). Em terceiro, observam-se as *estratégias assertivas* com 19,2% demonstrando que nos dois grupos estudados, a minoria (19,2%) dos alunos consegue resolver problemas

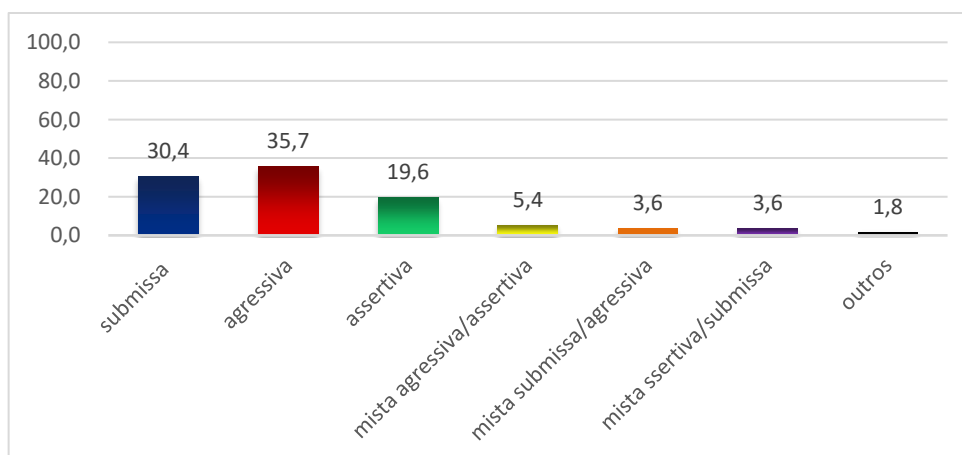
interpessoais sem praticarem algum tipo de ofensa ao outro ou abrir mão de seus direitos, uma vez que as ERCI de *agressão* e *submissão* aparecem com maior frequência.

Gráfico 1 - Frequência relativa das ERCI em G1 e G2



No Gráfico 2 foram separadas as ERCI dos dois grupos (G1 e G2) por sexo: masculino e feminino. No grupo Masculino, observa-se a predominância das *estratégias agressivas*, com 35,7%, seguidas pelas *estratégias de submissão* com 30,4% e as *estratégias assertivas* com 19,6%. As demais estratégias mantiveram-se equilibradas entre os 4%.

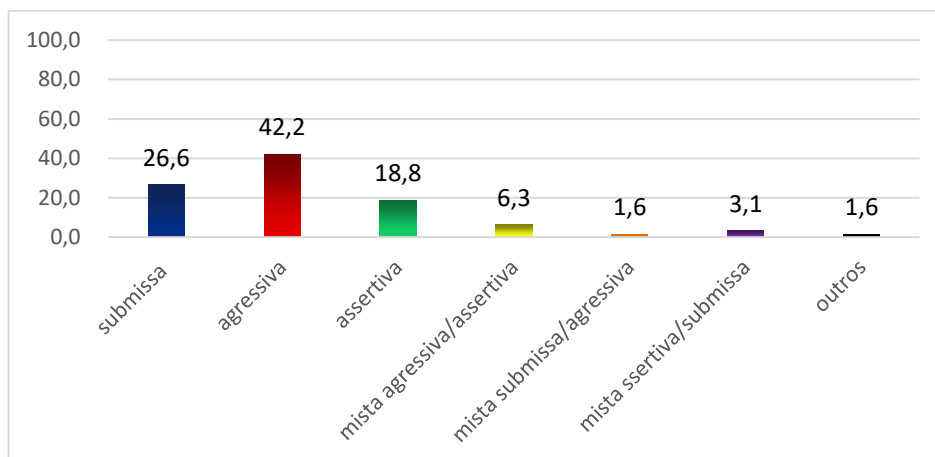
Gráfico 2 - ERCI Masculino G1 e G2



Passando para os dados do grupo Feminino, constata-se no Gráfico 3 que as *estratégias agressivas* tomam um lugar de destaque, com 42,2%. Em

segundo lugar aparecem as *estratégias de submissão* com 26,6% e as *assertivas* em terceiro com 18,8%.

Gráfico 3 - ERCI Feminino G1 e G2

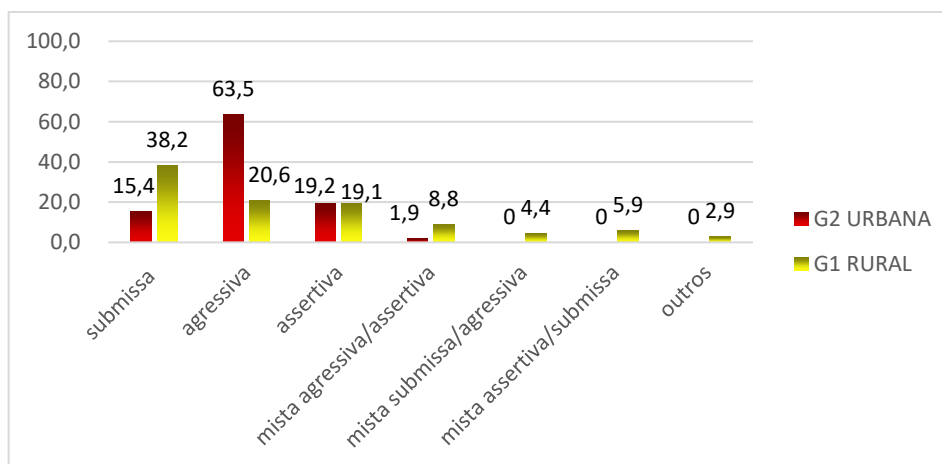


Comparando-se os grupos G1 (Zona Rural) e G2 (Zona Urbana) no Gráfico 4, foram identificadas as ERCI mais frequentes em cada um dos grupos. É possível constatar diferenças entre os alunos de G1 (Zona Rural) e G2 (Zona Urbana). Com 63,5%, as *estratégias agressivas* utilizadas pelo G2 são as mais exponents diante dos demais dados apresentados. Relacionando a mesma ERCI com o G1, vê-se que as *estratégias agressivas* ficam muito abaixo nesse grupo, com 20,6% e perdem por 38,2% para as *estratégias submissas*. Destaca-se que apesar da distância entre os grupos acerca dos dados identificados (*estratégias agressivas*: G1: 20,6% e G2: 63,5%; *estratégias submissas*: G1: 38,2% e G2: 15,4%), quando observamos as *estratégias assertivas*, percebe-se um equilíbrio entre os dois grupos, já que a diferença entre eles ficou em 0,1%, G1 com 19,1% das respostas e G2 com 19,2%. Ressalta-se ainda que as ERCI *mistas* quase não foram identificadas em G2, podendo ser observada apenas a presença da ERCI *mista agressiva/assertiva*, com 1,9%.

Comparando-se, portanto, os dois gêneros têm-se o Gráfico 5. Nele, as *estratégias agressivas* do grupo Feminino se destacam com 42,2%, superando os números para essa mesma ERCI do grupo Masculino (35,7%). Os outros dois dados - *estratégias submissa* (26,6%) e *assertiva* (18,8%), respectivamente - do grupo Feminino, chamam a atenção se comparados ao grupo Masculino, uma vez que pode-se observar que o grupo Feminino fez menos uso de *estratégias submissas* e

assertivas que o grupo Masculino - com 30,4% de ERCI *submissas* e 19,6% de ERCI *assertivas*. Nas estratégias *mistas*, entretanto, identificou-se dados próximos em praticamente todas as ERCI dessa comparação.

Gráfico 4 - Comparação das ERCI entre G1 e G2



Agora, ao observar os dados por sexo e comparar as zonas, obtém-se os resultados ilustrados no Gráfico 6. Para o sexo Masculino dos grupos G1 e G2, as *estratégias agressivas* foram mais frequentes no G2 com 62,5% e para G1 são as *estratégias submissas* com 40,6%. Em segundo lugar G1 e G2 apresentam dados próximos, G1 com 18,8% e G2 com 20,8% no uso de *estratégias assertivas*. Observa-se ainda que G1 ficou com 15,6% do uso de *estratégias agressivas* e G2 com 16,7% de *estratégias submissas*. Destaca-se que as demais estratégias não foram identificadas em G2 diferente de G1 onde foram identificadas todas as ERCI *mistas*, mesmo que em frequências bem baixas (*mista agressiva assertiva*: 9,4 %; *mista submissa/agressiva*: 6,3%; *mista submissa assertiva*: 6,3% e *outros*: 3,1%).

Já ao comparar por zona as participantes do sexo Feminino, obteve-se 64,3% de uso de *estratégias agressivas* em G2 e 36,1% de *estratégias submissas* em G1. Em seguida aparecem as *estratégias agressivas* com 25% em G1 e a *assertiva* com 17,9% em G2. Por fim, aparecem com 19,4% em G1 as *estratégias assertivas* e 14,3% das *submissas* em G2. Tal qual ocorreu na comparação do grupo Masculino, há uma predominância do estilo *agressivo* no grupo Feminino da Zona Urbana e do comportamento *submisso* na Zona Rural. Quanto às demais ERCI, praticamente não foram identificadas em G2, aparecendo apenas a ERCI

mista agressiva/assertiva com 3,6%. Em G1, entretanto, todas as ERCI puderam ser identificadas, aparecendo a *mista agressiva/assertiva* em maior frequência (8,3%).

Gráfico 5 - Comparação das ERCI do Masculino e Feminino

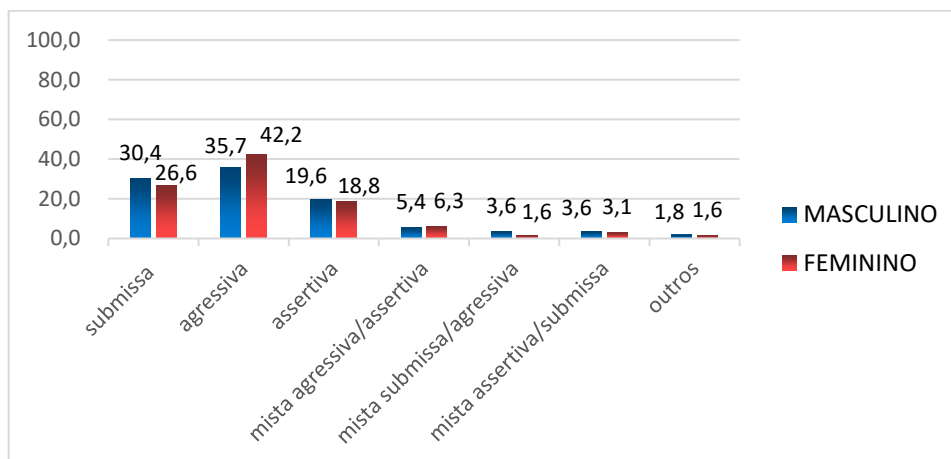


Gráfico 6 - Comparativo Masculino G1 e G2

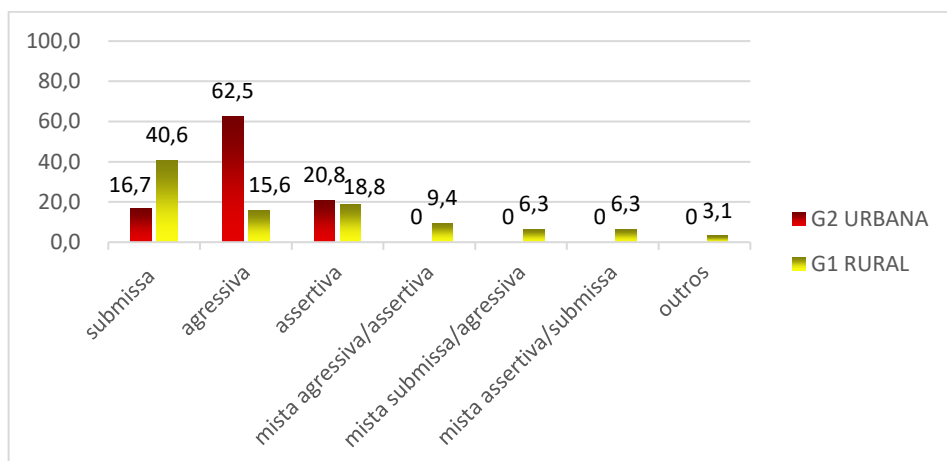
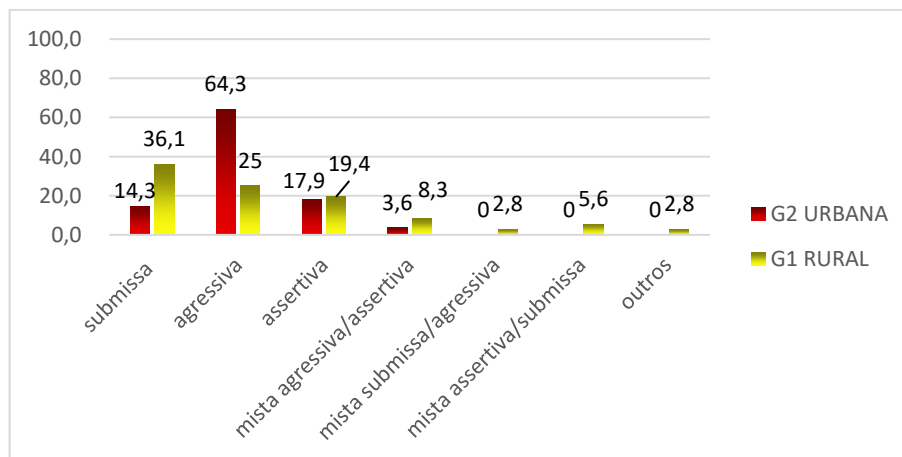


Gráfico 7 - Comparativo Feminino G1 e G2



Na Tabela 2 analisou-se quais itens/situações foram os mais frequentes para cada uma das ERCI utilizadas pelos alunos das duas regiões (G1 e G2). Constatou-se que no item/situação 3 os alunos utilizaram a ERCI *agressiva* com maior frequência, uma vez que 72,2% das respostas indicaram o uso desse tipo de estratégia. A ERCI *submissa* apareceu em 66,7% das respostas válidas no item/situação 6. Já a ERCI *assertiva* foi a mais utilizada, com 46,7%, no item/situação 10. Destaca-se que apenas no item/situação 4 ocorreu um empate entre duas ERCI, tendo em vista que a estratégia *mista agressiva/assertiva* ocorreu com maior frequência nele, com 11% e o mesmo se repetiu com a ERCI *outros*.

Tabela 2: Item/situação com ERCI mais frequente

Item/Situação	ERCI	Frequência	
		Absoluta	Relativa
3. Você está na fila da cantina. Vem um colega da sua idade e do seu tamanho e empurra você para fora da fila. Escreva o que você sentiria e faria nessa situação.	Agressiva	13	72,2
6. Você vê alguns colegas jogando um jogo. Vai até lá e pede para entrar no jogo. Eles dizem que você não porque você não joga bem. Escreva o que você sentiria e faria nessa situação.	Submissa	6	66,7
10. Você e um colega estão jogando um jogo. Quem ganhar vai levar um prêmio realmente bom. Você tenta ao máximo, mas perde o jogo por um ponto. Escreva o que você sentiria e faria nessa situação.	Assertiva	7	46,7
4. Você empresta seu livro preferido para um amigo. Uns dias mais tarde, ele devolve o livro, mas algumas páginas estão rasgadas, a capa está suja e amassada. Escreva o que você sentiria e faria nessa situação.	Mista Agressiva/ Assertiva	1	11,1

4. Você empresta seu livro preferido para um amigo. Uns dias mais tarde, ele devolve o livro, mas algumas páginas estão rasgadas, a capa está suja e amassada. Escreva o que você sentiria e faria nessa situação.	Outros	1	11,1
7. Você está vendo um programa realmente ótimo na TV. Bem no meio dele seus pais dizem que não gostam que você veja este tipo de programa e desligam a TV. Escreva o que você sentiria e faria nessa situação.	Mista Submissa/ Agressiva	1	10
5. Você está saindo da escola. Uma criança menor que você joga uma bola bem na sua cabeça. Escreva o que você sentiria e faria nessa situação.	Mista Assertiva/ Submissa	1	8,3

A seção que se segue discute os dados a luz de estudos da área. Os dados serão discutidos considerando os objetivos propostos no presente estudo.

6 DISCUSSÃO

Estudiosos têm apontado que durante o desenvolvimento da criança um repertório de habilidades de resolução de conflitos empobrecido pode acarretar consequências bastante nocivas, com repercussões em idade escolar (MURTA, 2005; PANDOVANI; SCHELIN; WILLIAMS, 2009; MARTURANO; ELIAS; LEME, 2014). Somando-se a isso, sabe-se que o ambiente familiar tem um papel significativo no aprendizado de habilidades interpessoais na infância (MARIANO, 2015; RODRIGUES; DIAS; FREITAS, 2010). Dessa forma, história de controle punitivo, modelo parental inadequado, violência doméstica, entre outros, são importantes fatores no processo de adaptação ao ambiente escolar, uma vez que esses padrões comportamentais ora aprendidos tendem a ser replicados em outros contextos, gerando consequências como depressão, irritabilidade, baixa autoestima, ansiedade, além de agressividade e fracasso acadêmico (MURTA, 2005; PAULA; CURTO; TEIXEIRA; BORDIN, 2014).

Por outro lado, estudos indicam que educar de forma a ampliar o repertório de habilidades de resolução de conflitos dentro do ambiente escolar, funciona como medida protetiva aos diversos fatores de risco que poderiam acarretar em consequências nocivas como as citadas acima. O objetivo seria diminuir o uso de estratégias de força, aumentar o uso de estratégias de solução por meio do diálogo e que considerem o equilíbrio de forças entre as partes envolvidas nos conflitos (BELFI-LOPES; PAULA, 2008; PANDOVANI; SCHELIN; WILLIAMS, 2009; PAULA; CURTO; TEIXEIRA; BORDIN, 2014). Assim, pode-se chegar a um ambiente que propicie o desenvolvimento saudável dos alunos, onde sejam formados cidadãos capazes de conviver com diferenças dentro e fora da escola.

O estudo aqui desenvolvido, teve como objetivo principal analisar as ERCI utilizadas por crianças entre 11 e 12 anos do Ensino Fundamental Maior diante de situações de conflitos interpessoais. Constatou-se que as ERCI *agressivas* (39,2%) foram as mais utilizadas pelos estudantes, seguidas pelas *submissas* (28,3%) (Ver Gráfico 1). Isso aponta um alinhamento desses resultados com outros estudos, tendo em vista que esses dois estilos são apontados como sendo os mais frequentes, quando aplica-se a escala CATS em sua forma aberta (OLIVEIRA, 2013, OLIVEIRA; MORAIS; CARVALHO, 2013). Por outro lado, segundo Vincentin (2009) que o estilo *agressivo* é o mais utilizado em idades inferiores às abordadas neste

estudo, e justifica-se pelo ainda restrito repertório de habilidade de resolução de conflitos e interação interpessoal que as crianças menores possuem. Contudo, considera-se a mesma hipótese levantada por Vincentin (2009, p. 11) que atribui em grande parte aos modelos sociais aprendidos por essas crianças, uma vez que “uma pessoa que teve modelos agressivos e foi reforçada por comportamentos agressivos provavelmente será agressiva”. Assim, os modelos parentais que se utilizam da agressividade para modificar os comportamentos dos filhos instalam comportamentos ou a regra de que os atos agressivos são eficazes e em um momento de conflito e podem ser aplicáveis como medida de resolução.

Examinando-se os resultados por gênero, ambos, Masculino e Feminino também se alinham aos estudos de Oliveira (2013) e Oliveira, Morais e Carvalho (2013) posto que as ERCI *agressivas* e *submissas*, respectivamente, mantiveram-se como as mais frequentes. Isso avaliza a hipótese dos modelos *agressivos* socialmente ensinados como formas de resolução de conflitos já que mesmo as meninas sendo consideradas mais habilidosas socialmente em diversos estudos como apontado por Silva e Cavalcante (2017), constatou-se nesta pesquisa que a preferência pelas estratégias *agressivas* independe do gênero. Dessa forma, ao comparar-se os dois gêneros, vê-se uma discordância quanto ao que estudos relatam. Os dados mostram que o grupo Feminino fez uso de estratégias *agressivas* com maior frequência do que o grupo Masculino. Isso vai de encontro ao que Bandeira *et al* (2006), Vincentin (2011), Oliveira (2013), Bolsoni-Silva e Loureiro (2016) e Silva e Cavalcante (2017) mostram, pois em seus estudos o uso da *agressividade* é mais recorrente no público Masculino e ainda apontam o público Feminino como o que mais utiliza estratégias *assertivas* na resolução de conflitos. Quando analisada a utilização das *estratégias de agressividade versus de assertividade*, apesar de obterem um *score* aproximado, o grupo Masculino obteve um percentual maior com o uso das estratégias *assertivas* face ao grupo Feminino. Vê-se ainda em Oliveira, Morais e Carvalho (2013, p.25) que “os meninos gozam de mais liberdade para expressar sua agressividade, enquanto as meninas costumam sofrer a retirada de aprovação quando agem de modo não submisso”, assim considerando que os dados identificados contrariam os achados na literatura, uma vez que, o que foi identificado aponta frequência de ERCI *submissas* no grupo Masculino maior que o Feminino. Pode-se inferir que já há uma maior abertura para que as meninas expressem seus sentimentos e pensamentos, pelo menos entre

seus pares na escola, sem que haja tanta desaprovação quanto costuma haver em outros espaços sociais.

Observou-se ainda uma diferença ~~substancial~~ no uso das ERCI *agressivas* quando comparadas as Zonas Urbana e Rural. No G2 ela foi aplicada em 63,5% das estratégias, muito acima do que foi encontrado em G1. Em contrapartida, as ERCI *submissas* foram muito mais frequentes em G1 se comparado a G2. Apesar da grande diferença encontrada nas duas ERCI citadas acima, encontrou-se dados aproximados no uso das ERCI *assertivas* em G1 e G2.

Pode-se observar com os dados que comparam o grupo Masculino por zona, que há uma grande diferença no uso de estratégias *agressivas* pelos alunos do sexo Masculino a depender da Zona onde estudam. Os alunos da Zona Urbana tendem a utilizar mais ERCI *agressivas* se comparados com os da Zona Rural. Em contrapartida, os alunos Zona Rural tendem a utilizar mais ERCI *submissas* que os da Zona Urbana. Algo semelhante é observado no grupo Feminino, em G2 elas tendem a utilizar as ERCI *agressivas* como maior frequência que em G1. E as ERCI *submissas* em G1 são mais frequentes que em G2.

Ressalta-se que há uma grande semelhança entre as respostas *agressivas* do grupo Feminino da Zona Urbana ao comparar-se à mesma região do grupo Masculino. Em contrapartida, as ERCI *agressivas* do grupo Feminino em G1 são relativamente maiores que as do grupo Masculino em G1. Já as ERCI *assertivas* dos grupos Masculino e Feminino nas duas zonas mantiveram-se bastante semelhantes. Os achados apontam que as características sociodemográficas mantêm relação com os estilos comportamentais.

Avaliando-se as ERCI mais frequentes por item/situação, percebe-se que também há um alinhamento com os dados de Oliveira, Morais e Carvalho (2013) em que as ERCI *agressivas*, *submissas* e *assertivas*, respectivamente, aparecem como as mais recorrentes. Apesar das ERCI *assertivas* serem as mais desejáveis (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006), geralmente aparecem com menos frequência que as ERCI *agressiva* e *submissa*. O que reforça a importância do desenvolvimento do ensino de habilidades assertivas, tanto de forma sistemática como assistemática. Sabe-se que um repertório de habilidades mais amplo pode servir como medida protetiva em situações de conflitos, já que possibilita maior diversidade de soluções adequadas aos problemas de acordo com a situação (PANDOVANI; SCHELIN; WILLIAMS, 2009). No contexto escolar, contribui para que sejam apresentadas

alternativas, que não utilizem da força, para resolver situações de conflito entre pares e promover a cultura de paz e uso de estratégias de diálogo, consideradas mais saudáveis por proporcionar ganhos ao indivíduo e ao grupo (BELFI-LOPES; PAULA, 2008; PAULA; CURTO; TEIXEIRA; BORDIN, 2014).

Os resultados acerca da maior frequência de ERCI *agressivas* confirmaram os achados da literatura (OLIVEIRA, 2013, OLIVEIRA; MORAIS; CARVALHO, 2013), mas contrariam as diferenças por gênero, já que o grupo Feminino utilizou mais ERCI *agressivas* e o grupo Masculino mais ERCI *submissas*. E as ERCI *assertivas* apareceram em frequência equivalente nos dois gêneros. Os dados sobre as zonas onde as escolas se situam chamam bastante a atenção pois aparecem de formas bastante distintas, entretanto, as pesquisas que abordem essa variável são ainda limitadas. Pode-se também afirmar que a aplicação da escala CATS oferece importantes contribuições para a identificação de estilos comportamentais no contexto da educação tendo em vista que consegue traçar um panorama dos comportamentos adequados e inadequados nesse cenário, além de possibilitar a fundamentação e instrumentalização de programas de intervenção voltado ao desenvolvimento saudável dos alunos ao se depararem com situações de conflitos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos traçados para o presente estudo foram todos contemplados, uma vez que pôde-se identificar e comparar as ERCl utilizadas por estudantes da Zona Rural e da Zona Urbana, assim como as ERCl utilizadas por estudantes do sexo Masculino e Feminino das duas zonas e as ERCl mais frequentes para cada item/situação. Assim, identificou-se que de um total de 200 respostas dadas, 120 foram consideradas válidas por 4 juízes. As estratégias predominantemente identificadas foram as de *agressividade*, *submissão* e *assertividade*. A análise comparativa entre sexo apontou que as ERCl *agressivas* são as mais frequentemente utilizadas pelas crianças e adolescentes do sexo Feminino e Masculino. Já por região, os dados sugerem que as ERCl *agressivas* são as mais utilizadas na Zona Urbana e as ERCl *submissas* são as mais frequentes na Zona Rural. Tais dados confirmam a necessidade de investigações quanto a aspectos sociodemográficos e culturais em que a população estudada está inserida.

Ressalta-se a contribuição de escalas como a CATS para a coleta e categorização de dados e a importância de que sejam desenvolvidas e adaptadas, na academia, outras escalas capazes de evidenciar as habilidades sociais dos alunos no ambiente escolar. De posse de dados do repertório de habilidades mais frequentes entre os alunos em situações de conflitos, pode-se pensar na implementação de programas voltados para o ensino de habilidades de resolução de conflitos no ambiente escolar, proporcionando ganhos para um desenvolvimento saudável dos envolvidos.

Para o alcance dos objetivos, alguns fatores foram bastante favoráveis, como: o pesquisador conhecer as diretoras e os alunos das escolas-campo, a adesão dos alunos em participar de uma pesquisa, o instrumento ser de fácil compreensão e rapidez para a faixa etária estudada e descrever situações que são corriqueiras no cotidiano dos envolvidos. Por outro lado, com uma amostra de 20 participantes e 10 itens/situações, obteve-se 200 ERCl como alvo de análise, o que dificultou a transcrição das respostas para o Protocolo para juízes (APÊNDICE D) e a análise de dados se tornou extensa, uma vez que, precisavam ser observadas as avaliações dos quatro juízes para cada uma das respostas. Além disso, como as perguntas do CATS eram abertas, a redação dos alunos e a caligrafia dificultaram a compreensão do que pretendiam expressar. Outra questão que pode ser dificultosa em outros estudos é a necessidade de quatro juízes que estudem a área de

Habilidades Sociais e que tivessem disponibilidade de avaliar as 200 ERCI. Recomenda-se que em estudos posteriores os juízes sejam definidos antes da coleta de dados.

Reforça-se que estudos nessa área de pesquisa podem contribuir academicamente no sentido de ampliar essa linha de investigação e trazer à comunidade elementos que preencham a falta deste tipo de dado, não apenas em centros urbanos mas também em regiões rurais como a de uma das escolas estudadas. Em termos de relevância social destacam-se a identificação de estilos comportamentais alvos de intervenções – agressivo e assertivo – com fins de prevenir e intervir em um fenômeno cada vez mais frequente, a violência no contexto escolar.

Tomando por base os resultados obtidos e analisados nesta pesquisa, as escolas-campo estudadas podem ser alvo para novas pesquisas que venham a auxiliar na elaboração de projetos pedagógicos com fins de trabalhar competências e habilidades sociais. Considerando estudos futuros é possível elencar: (1) estudos para outros campos, principalmente onde a violência seja um problema recorrente; (2) estudos comparativos considerando a realidade sociodemográfica da região; (3) estudos considerando as características comportamentais de resolução de problemas dos pais e comparação com os filhos; (4) programas de resolução de problemas para crianças e adolescentes e; (5) estudos acerca de resolução de problemas e problemas de comportamento.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Marina; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P.; FREITAS, Lucas C.; ROCHA, Sandra F. Habilidades Sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do Ensino Fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p.541-549, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v11n3/v11n3a09.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BARRETO, S.O.; FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Zilda A.P. Habilidades Sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento:uma avaliação multimodal. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 4, pp. 503-510, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3945292.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

BELFI-LOPES, D. M.; PAULA, E. M. Habilidades de resolução de conflito e ocorrência de disfluências comuns em crianças em desenvolvimento normal de linguagem. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.** v. 13, n. 3, pp. 272-278, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a12v13n3>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BOLSONI-SILVA, Alessandra T.; DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Giovana; MONTANHER, Ana Roberta P.; BANDEIRA, Marina; DEL PRETTE, Almir. **A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos.** In BANDEIRA, Marina; DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir (Orgs.). Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. pp. 1-45.

BOLSONI-SILVA, Alessandra T. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Interação em Psicologia**, Bauru, Universidade Estadual Paulista, v. 6, n. 2, p. 233-242, jan. 2002. Disponível em: <revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3311>. Acesso em: 31 ago. 2016.

BOLSONI-SILVA, Alessandra T.; MARIANO, Maria L; LOUREIRO, Sonia R.; BONACCORSI, Caroline. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 2, pp. 259-269, Julho/Dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572013000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 31 ago. 2016.

BORGE, Dâmaris S. C.; MARTURANO, Edna M.. Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. **Paidéia**, v. 12, n. 24, pp. 185-193, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/07.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

CARDOZO, Carolina G.; SILVA, Letícia O. S. A importância do relacionamento

interpessoal no ambiente de trabalho. **Interbio**, v. 8, n. 2, pp. 24-34, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://www.unigran.br/interbio/paginas/ed_anteriores/vol8_num2/arquivos/artigo3.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2018.12.

CECCONELLO, Alessanda M.; KOHLER, Silvia H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência em crianças em situação de pobreza. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 5, n. 1, pp. 71 – 93, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413294X2000000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 31 ago. 2016.

CUNHA, Luísa M A. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. 2007. 78 f. Dissertação (Mestrado em Probabilidade e Estatística) – Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 3, pp. 413-420, set./dez. 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000300008>. Acesso em: 31 ago. 2016.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Solução de problemas interpessoais**. In: DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Cap. 11. pp. 195 – 217

ELIAS, Luciana C. S.; MARTURANO, Edna M.; MOTTA-OLIVEIRA, Ana M. A. Eu posso resolver problemas: um programa para o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas interpessoais. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, pp. 521 – 535, dez. 2012. Disponível em: <http://www.temasempsicologia.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=17>. Acesso em: 31 ago. 2016.

LEME, M. I. S; CARVALHO, A. M. Resolução de conflitos por pré-adolescentes e a opinião dos pais e professores. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 64, n. 141, pp. 195-212, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v64n141/v64n141a08.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

LEME, M I.S. Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul,

UFRGS, v. 17, n. 3, pp.367-380, 2004. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817310>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

MAIA, Denise S.; LOBO, Beatriz de O. M. O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, pp. 17-29, abr. 2013. Disponível em:
<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v19n1/v19n1a03.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

MALTA, Deborah C. et al. Vivência de violência entre escolares brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 2, pp. 3053-3063, out. 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000800010>. Acesso em: 31 ago. 2016.

MARIANO, Marília. **Práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento: um estudo comparativo, correlacional e preditivo**. 2015, 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015. Disponível em:
<<http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=732>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

MARTURANDO, Edna M.; ELIAS, Luciana C. S.; LEME, Vanessa B. R. **Comportamentos agressivos e habilidades sociais em uma perspectiva do desenvolvimento**. In: BORSA, Juliane Callegaro; BANDEIRA, Denise Ruschel (orgs.). *Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. Cap. 3. pp. 59-77.

MURTA, Sheila G. Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2, pp.283-291, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27480.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

OLIVEIRA, Fabrício C. de. Os estilos de resolução de conflitos em crianças e adolescentes nas aulas de Educação Física. **6º Congresso Paranaense de Educação Física Escolar - CONFEP**, 2013. Disponível em:
<<http://www.conpef.com.br/anteriores/2013/artigos/60.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

OLIVEIRA, Fabrício C. de; MORAIS, Alessandra de; CARVALHO, Sebastião M. R. de. Resolução de conflitos e agressividade: escala sobre a percepção de educadores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 76-104, set./dez. 2013. Disponível em:
<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2735>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

PADOVANI, Ricardo C.; SCHELINI, Patrícia W.; WILLIAMS, Lúcia C. A. Inventário de resolução de problemas sociais - revisado: evidências de validade e precisão. **Avaliação Psicológica**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, pp. 267-276, ago.

2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027280012>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

PATIAS, Naiana D.; SIQUEIRA, Aline C.; DIAS, Ana C. G. Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, pp. 981-996, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400013>. Acesso em: 31 ago. 2016.

PAULA, Cristiane S.; CURTO, Bartira M.; TEIXEIRA, Maria Cristina T. V.; BORDIN, Isabel A. **Dados epidemiológicos sobre problemas de conduta e fatores preditores em crianças e adolescentes brasileiros**. In: BORSA, Juliane Callegaro; BANDEIRA, Denise Ruschel (orgs.). Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. Cap. 2. pp. 43 – 58.

RODRIGUES, Marisa C.; DIAS, Jaqueline P.; FREITAS, Márcia F. R. L. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, pp. 831-839, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400019>. Acesso em: 31 ago. 2016.

RODRIGUES, Rosângela R. J.; IMA, Rosy Y.; FERREIRA, Wanessa F. Um espaço para o desenvolvimento interpessoal no trabalho. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, pp. 123-127, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n2/v6n2a17> >. Acesso em: 31 ago. 2016.

SILVA, Thaciana A.; CAVALCANTE, Lilia I. C. Habilidades sociais infantis: comparações por gênero, idade e características escolares. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 17, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/37134/26255>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

SILVA, Marli I. G. **Convivência escolar e clima relacional na escola: condutas agressivas, ajustamento psicossocial e integração social em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico**. 2013, 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Porto Alegre, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6546/1/Marli%20Isabel%20Guisadas%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

SOUZA, Rosane M. de. Competência social em crianças em idade escolar: um processo de diagnóstico-interventivo. **Psic. Rev.**, São Paulo, v. 16, n. 1 e n. 2, pp. 167-179, 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18063>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

STELKO-PEREIRA, Ana C.; WILLIAMS, Lúcia C. de A. “Psiu, repara aí!”:

Avaliação de fôlder para prevenção de violência escolar. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 2, p. 329-332, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712013000200016>. Acesso em: 31 ago. 2016.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes**. 2009, 223f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-11122009-154111/pt-br.php>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Autorização para realizar a pesquisa

AUTORIZAÇÃO

Eu **Ligiane Silva Gouveia**, abaixo assinado, responsável pela **Escola Municipal Bernardo Sérgio da Cunha**, autorizo a realização do estudo **ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS ENTRE CRIANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR**, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São José de Ribamar, 18 de Abril de 2017.



Ligiane Silva Gouveia
Gestora

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:



Prof.ª Dr.ª Catarina Malcher Teixeira



Hermes Luiz de Sousa Santos Júnior

TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO
(Adolescentes com 12 anos completos, maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

Informação geral: O assentimento informado para a criança/adolescente não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais ou guardiães. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Título do Projeto: Estratégias de resolução de conflitos interpessoais (ERCI) entre crianças no ambiente escolar.

Investigadores: Prof.^a Dr.^a Catarina Malcher Teixeira e Hermes Luiz de Sousa Santos Júnior.

Local da Pesquisa:

a) E. M. Dr. José Silva (Zona Urbana)

Endereço: Rua da Liberdade, s/n, Cruzeiro. São José de Ribamar, MA. CEP: 65110-000

b) E. M. Bernardo Sérgio da Cunha (Zona Rural)

Endereço: Rua São João, s/n, Pov. Bom Jardim. São José de Ribamar, MA. CEP: 65110-000

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao sujeito da pesquisa:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de caracterizar as estratégias de resolução de conflitos interpessoais por alunos no ambiente escolar. Pretende-se com o estudo ter um panorama sobre a forma como os estudantes reagem diante de situações conflituosas entre si. Participarão crianças da Educação Básica da rede municipal de São José de Ribamar – MA, tanto da zona urbana quanto rural.

A sua participação no referido estudo envolverá a aplicação da *Children's Action Tendency Scale* (CATS), instrumento adaptado para uso no Brasil em sua forma completa, com 13 situações de conflito interpessoal e as possíveis tendências de resolução utilizada pelo indivíduo. O instrumento identifica os seguintes repertórios de resolução de conflitos: agressiva, assertiva ou submissa e permite também a identificação da frequência com que ocorrem tais repertórios. Você deverá ler às situações apresentadas no instrumento, e escolher dentre as alternativas, qual delas você provavelmente utilizaria em uma situação real.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, é possível esperar alguns benefícios como: oferecer à escola e seus envolvidos um panorama sobre os conflitos entre alunos para que se possam avaliar alternativas pontuais que venham suprir *déficits* e reduzir os índices de comportamentos agressivos.

Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Contato para dúvidas:

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o(a) Investigador(a) do estudo ou membro de sua equipe: Hermes Luiz de Sousa Santos Júnior, e-mail: hermesluizjr@hotmail.com. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um paciente de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

NOME DO ADOLESCENTE

ASSINATURA

DATA

NOME DO INVESTIGADOR

ASSINATURA

DATA

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado:

O CEP/UFMA funciona na Avenida dos Portugueses s/n, Campus Universitário do Bacanga, Prédio do CEB Velho, em frente ao auditório Multimídia da PPPGI. E-mail para correspondência: cepufma@ufma.br .

Dúvidas ligue: (98) 3272-8708.

APÊNDICE C – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____
_____, na condição de responsável do menor,

_____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS ENTRE CRIANÇAS NO AMBIENTE ESCOLAR**, cujos objetivos e justificativas são: caracterizar as estratégias de resolução de conflitos interpessoais por alunos no ambiente escolar. Pretende-se com o estudo ter um panorama sobre a forma como os estudantes reagem diante de situações conflituosas entre si. Participarão crianças da Educação Básica da rede municipal de São José de Ribamar – MA, tanto da zona urbana quanto rural.

A sua participação no referido estudo envolverá a aplicação da *Children's Action Tendency Scale* (CATS), instrumento adaptado para uso no Brasil em sua forma completa, com 13 situações de conflito interpessoal e as possíveis tendências de resolução utilizada pelo indivíduo. O instrumento identifica os seguintes repertórios de resolução de conflitos: agressiva, assertiva ou submissa e permite também a identificação da frequência com que ocorrem tais repertórios. O estudante deverá ler às situações apresentadas no instrumento, e escolher dentre as alternativas, qual delas ele provavelmente utilizaria em uma situação real.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, é possível esperar alguns benefícios para o meu representado, tais como: oferecer à escola e seus envolvidos um panorama sobre os conflitos entre alunos para que se possam avaliar alternativas pontuais que venham suprir *déficits* e reduzir os índices de comportamentos agressivos.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver

justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são **Hermes Luiz de Sousa Santos Júnior** (graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão) e **Prof.^a Dr.^a Catarina Malcher Teixeira** (Pesquisadora/orientadora) e com eles poderei manter contato pelo email: **hermesluizjr@hotmail.com**.

É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação dele.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de

_____ na referida pesquisa, estando totalmente
_____ ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

São José de Ribamar, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do representante legal

RG:

Dra. Catarina Malcher Teixeira

Hermes Luiz de Sousa Santos Júnior

APÊNDICE D - Protocolo para juízes

Protocolo para juízes

Item	Resposta da Participante	Submissa	Agressiva	Assertiva	Mista agressiva/ assertiva	Mista submissa/ agressiva	Mista assertiva/ submissa	Outros
1.	P 11:							
	P 12:							
	P 13:							
	P 14:							
	P 15:							
	P 16:							
	P 17:							
	P 18:							
	P 19:							
	P 20:							
Item	Resposta da Participante	Submissa	Agressiva	Assertiva	Mista agressiva/ assertiva	Mista submissa/ agressiva	Mista assertiva/ submissa	Outros
2.	P 11:							
	P 12:							
	P 13:							
	P 14:							
	P 15:							
	P 16:							
	P 17:							
	P 18:							
	P 19:							
	P 20:							

Item	Resposta da Participante	Submissa	Agressiva	Assertiva	Mista agressiva/ assertiva	Mista submissa/ agressiva	Mista assertiva/ submissa	Outros
3.	P 11:							
	P 12:							
	P 13:							
	P 14:							
	P 15:							
	P 16:							
	P 17:							
	P 18:							
	P 19:							
	P 20:							
Item	Resposta da Participante	Submissa	Agressiva	Assertiva	Mista agressiva/ assertiva	Mista submissa/ agressiva	Mista assertiva/ submissa	Outros
4.	P 11:							
	P 12:							
	P 13:							
	P 14:							
	P 15:							
	P 16:							
	P 17:							
	P 18:							
	P 19:							
	P 20:							
Item	Resposta da Participante	Submissa	Agressiva	Assertiva	Mista agressiva/ assertiva	Mista submissa/ agressiva	Mista assertiva/ submissa	Outros
5.	P 11:							
	P 12:							
	P 13:							

Item	Resposta da Participante	Submissa	Agressiva	Assertiva	Mista agressiva/ assertiva	Mista submissa/ agressiva	Mista assertiva/ submissa	Outros
8.	P 11:							
	P 12:							
	P 13:							
	P 14:							
	P 15:							
	P 16:							
	P 17:							
	P 18:							
	P 19:							
	P 20:							
Item	Resposta da Participante	Submissa	Agressiva	Assertiva	Mista agressiva/ assertiva	Mista submissa/ agressiva	Mista assertiva/ submissa	Outros
9.	P 11:							
	P 12:							
	P 13:							
	P 14:							
	P 15:							
	P 16:							
	P 17:							
	P 18:							
	P 19:							
	P 20:							
Item	Resposta da Participante	Submissa	Agressiva	Assertiva	Mista agressiva/ assertiva	Mista submissa/ agressiva	Mista assertiva/ submissa	Outros
10.	P 11:							
	P 12:							
	P 13:							

	P 14:							
	P 15:							
	P 16:							
	P 17:							
	P 18:							
	P 19:							
	P 20:							

