

Relação entre o autoconceito de pré-adolescentes e resolução de conflitos interpessoais

Maria Isabel da Silva Leme^{a*} 
Amanda Watson Martins^a 
Isabela Amorim Joaquim Pereira^a 
Laís Fernanda Pires^a 
Pedro Del Vecchio^a 

^aUniversidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, SP, Brasil

Resumo: Pesquisas têm evidenciado relações entre estratégias de resolução de conflitos e variáveis como idade, sexo, nível socioeconômico e cultura. Porém, a relação das estratégias com aspectos do funcionamento psicológico como o autoconceito tem sido pouco investigada, especialmente na pré-adolescência. Esta pesquisa tem como objetivo verificar a existência de relações entre as estratégias de resolução de conflitos de pré-adolescentes e o seu autoconceito. Estas foram analisadas por meio das respostas dos participantes sobre o que fariam em situações de conflito descritas no Children's Action Tendency Scale (CATS). O questionário contém dez situações de conflito, ao final dos quais se pede que seja descrita a reação a cada uma. O autoconceito foi avaliado por meio das respostas dos participantes às vinte afirmações da Escala Multidimensional de Autoconceito para pré-adolescentes (AF5) sobre autoconceito e relações interpessoais. Os dados obtidos passaram por testes de correlação, verificando-se a associação entre estratégias como a assertiva e dimensões do autoconceito.

Palavras-chave: conflito interpessoal, autoconceito, pré-adolescentes.

Introdução

Diversos aspectos da convivência na escola têm sido estudados, entre eles a violência escolar, que, segundo Andrades-Moya (2020), aumentou nos últimos anos em função dos elevados índices de violência que têm sido registrados nas escolas da América Latina. Uma possível explicação para essas dificuldades de convivência na escola foi proposta por Martins, Machado e Bravo (2015), que constataram tendência à ampliação da intolerância no espaço escolar. Esta foi averiguada por meio de questionários adicionados à Prova Brasil, com o intuito de caracterizar o contexto de vida dos alunos. Uma possível causa para esse aumento da intolerância seria o fato de a escola ser um espaço de atores sociais com identidades constituídas em trajetórias de vida muito diversas, o que favorece situações de conflito e violência. Nesse sentido, é importante investigar como são constituídas as identidades dos alunos nesse ambiente de maior violência e como isso os afeta em suas interações sociais.

Uma dimensão da identidade que pode esclarecer esses aspectos é o autoconceito, porque este é considerado uma fonte de informação adequada para avaliar como a pessoa se percebe e como avalia o próprio eu. Além disso – como se examinará oportunamente –, pesquisas sobre essa dimensão do eu têm evidenciado a sua influência sobre os

relacionamentos sociais (Lourenço & Paiva, 2015), podendo fornecer informações sobre possíveis intervenções para melhorar a convivência e diminuir a violência.

Como Oyserman (2001) já observava, autoconceito é o conhecimento que temos de nós mesmos, incluindo uma dimensão social e uma pessoal. É uma espécie de teoria da personalidade que desenvolvemos, funcionando como um repositório de memórias autobiográficas, um organizador de nossa experiência, um armazenador emocional temporário e fonte de motivação. O autoconceito abrange várias dimensões da experiência de si mesmo como a sociabilidade, aparência física, competência cognitiva e competência afetiva.

Vale ressaltar que o autoconceito não é um conceito bem definido (García-Grau, Pérez, Moreno & Prado-Gascó, 2014). Observa-se ambiguidade e até confusão com outros processos como autoeficácia, autoestima e autoimagem. Entretanto, vale observar que o autoconceito é provavelmente mais abrangente do que a autoeficácia, porque esta é mais específica (Cruvinel & Boruchovitch, 2009) por envolver a expectativa do sujeito sobre sua capacidade em realizar algo, considerando as características da situação (Neves & Faria, 2009). Pode também ser mais abrangente do que a autoestima por incluir aspectos cognitivos e comportamentais, enquanto a última só inclui os afetivos, envolvendo uma avaliação positiva ou negativa de si (Sarriera et al., 2015). Entretanto, é mais similar à autoimagem, que, embora seja uma dimensão

* Endereço para correspondência: belleme@usp.br

bastante semelhante ao autoconceito, é restrita à cultura em que se desenvolve, como argumentam Yamini, Fousiani e Wisse (2023). Quando desenvolvida em uma cultura coletivista, a autoimagem privilegia a interdependência com os membros do grupo, e conseqüentemente a convivência pacífica. Já nas culturas individualistas, a ênfase será na autonomia do indivíduo, cuja maior preocupação será com a sua liberdade para agir do que com a convivência com os outros membros do grupo.

Além disso, como observaram Basílio, Roazzi e Nascimento (2016) em um amplo exame de diferentes teorias sobre a relação do autoconceito com o eu, essa relação é dinâmica, pois ambos se constituem mutuamente. Na perspectiva dos autores – cognitivista, como a desta pesquisa –, o autoconceito é concebido como uma representação do eu que se constrói durante toda a vida. Vale salientar que a perspectiva cognitivista é a que, segundo García e Musitu (2014), deu maior desenvolvimento ao autoconceito, conferindo-lhe lugar central nos processos psicossociais.

A principal fonte de informação para a construção do autoconceito é a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, proveniente das relações estabelecidas com os outros, como pais, amigos e professores em diferentes espaços. Assim, atua na motivação para agir, regulando a assertividade e outros aspectos socioemocionais ligados ao comportamento intra e interpessoal, influenciando sobre o ajustamento do indivíduo. Atuando como um processo de regulação do processamento de informação, permite melhor relação com o meio social ao favorecer uma visão de si como alguém capaz de influenciar situações específicas, como o conflito interpessoal (Lourenço & Paiva, 2015; Simões, Rodrigues, Esgalhado & Guimarães, 2008), podendo, inclusive, fornecer informações sobre possíveis intervenções para melhorar a convivência e diminuir a violência. Vale relatar que Lourenço e Paiva (2015) encontraram relação entre autoconceito positivo e capacidade de negociação. Além dessa função, o autoconceito também fornece uma âncora cognitiva, uma forma de fazer sentido sobre quem se é, e, portanto, o que esperar de si e dos outros. Os indivíduos são motivados a preservar suas autodefinições porque uma visão consistente do *self* fornece um conceito de si mesmo que permite fazer predições sobre o mundo e manter relações com os outros.

Além dessa função de adaptação social (García-Grau et al., 2014) e conseqüente ajustamento do indivíduo (Sarriera et al., 2015), tem sido verificado que o autoconceito tem relação com outros domínios da vida, como o desempenho escolar (Costa & Fleith, 2019). Assim, influi também sobre o ajustamento do indivíduo e provê, quando positivo, bem-estar psicológico e segurança para enfrentamento de diversas situações da vida.

Uma dimensão importante das relações sociais que afeta a convivência e, provavelmente, o autoconceito são os conflitos interpessoais. Isso porque eles consistem em situações de oposição entre pessoas que podem ou não ser enfrentadas. O não enfrentamento caracteriza-se pela

fuga ou esquiva da situação. O enfrentamento ocorre por meio de dois tipos de estratégias de resolução: pacíficas e violentas. As estratégias de resolução identificadas como pacíficas pelas pesquisas (Leme, 2004; Leme e Carvalho, 2014; Leme, Bechara e Kfoury, 2018) abrangem negociação, conciliação e submissão. As violentas consistem em coerção física ou verbal. Também já foram identificadas estratégias mistas, que combinam duas ou mais estratégias como submeter-se ao outro enquanto planeja vingar-se no futuro.

Além disso, as pesquisas já identificaram que essas estratégias são influenciadas por diversas variáveis, como: desenvolvimento psicológico, que permite lidar com maior quantidade de informações, algo frequentemente envolvido nos conflitos, que são situações sociais complexas; o sexo dos envolvidos, em virtude das diferenças nas práticas de socialização, mais permissivas com relação à violência masculina; o nível socioeconômico, que pode levar, por exemplo, a práticas parentais mais protetivas em ambientes mais vulneráveis; e a cultura, pela maior ou menor valorização da resolução pacífica dos conflitos ocorridos em seu interior, o que, segundo Sacilotto e Abaid (2021), é de importância fundamental para a transformação e atribuição de novos sentidos às experiências sociais dos jovens, influenciando as práticas educativas que se refletirão na forma como ele se vê. A experiência com a situação e com as diversas formas de resolução também é muito importante, não só por fornecer diferentes modelos de enfrentamento, mas porque influi na representação que o indivíduo constrói de si mesmo em termos de competência social e afetiva.

De acordo com García-Grau et al. (2014), o período inicial da adolescência é quando os níveis mais baixos de autoestima estão presentes, porque é durante esse estágio que ocorrem as mudanças mais significativas, como as relativas à puberdade e ao distanciamento dos pais. Assim, os autores são da opinião de que investigar o autoconceito de pré-adolescentes é mais proveitoso, porque eles têm a capacidade de formar representações de si em diferentes contextos, como lar e escola. Além disso, como observam Macedo e Sperb (2013), os eventuais problemas de conduta ainda não se consolidaram e são mais fáceis de serem modificados, o que possibilita intervir e promover melhor desenvolvimento. Se o pré-adolescente estabelece um bom conceito de si próprio, isso provavelmente promoverá melhor ajustamento.

Ainda segundo Oyserman (2001), a mensuração do autoconceito não é simples por causa do rico conteúdo que abarca – pode ser, por exemplo, uma informação episódica, experiencial, nem sempre totalmente acessível. Assim, quando solicitados a informar sobre si, os indivíduos podem só relatar a informação sobre o eu que se encontra ativa e que parece importante naquele momento.

Considerando o exposto, é provável que o autoconceito sofra influência dos conflitos enfrentados pelo indivíduo, porque o enfrentamento pacífico, ao garantir a manutenção das relações sociais, deve contribuir para o sentido de competência social, colaborando para

um autoconceito positivo na esfera da sociabilidade. Simões e Castro (2018) verificaram que crianças mais assertivas têm menores índices de psicoticismo. Lourenço e Paiva (2015) além de verificarem relação entre autoconceito positivo e capacidade de negociação, encontraram ainda que as crianças com boas habilidades sociais têm autoconceito familiar positivo. Por outro lado, deve ser lembrado que em algumas etapas da vida, como a pré-adolescência, o autoconceito pode tornar-se altamente instável, porque é quando emerge a habilidade para refletir sobre os próprios pensamentos e comportamentos, acarretando uma influência muito grande da percepção dos outros sobre si mesmo (Cia & Barham, 2008). Nesse sentido, é importante investigar como ocorrem as possíveis relações entre resolução de conflitos por pré-adolescentes e seu autoconceito, de modo a favorecer um desenvolvimento mais sadio.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é verificar a existência de relações entre as estratégias de resolução de conflitos usadas por pré-adolescentes e o seu autoconceito, a fim de verificar se podem esclarecer as adotadas nessas situações. Tal escolha se justifica porque o autoconceito é considerado uma fonte de informação adequada para avaliar como a pessoa se percebe e concebe o próprio eu. Cabe salientar que autoconceito, nesta pesquisa, baseia-se na definição de García e Musitu em 1999, assim como citada por Carranza Esteban e Bermúdez-Jaimes (2017), que consiste na percepção que o indivíduo tem de si

mesmo, baseado em suas experiências com as pessoas e nas atribuições da sua própria conduta.

Método

Participantes

A amostra da pesquisa caracteriza-se como de conveniência, porque foi composta por 403 alunos, distribuídos em duas escolas públicas (Pub1 e Pub2) e duas escolas privadas (Pr1 e Pr2) de São Paulo e que autorizaram a pesquisa. Como mostra a Tabela 1, em uma escola pública (Pub2) participaram 124 alunos e 92 na outra (Pub1). Em uma escola privada (Pr1) participaram 47 alunos e 140 alunos na outra (Pr2). Observou-se maior participação de alunos do sexo masculino do que do feminino (58,1% de alunos para 41,9% de alunas). Esse maior predomínio do sexo masculino foi ocasionado pela composição das turmas de uma das escolas públicas (Pub2=72% alunos e 27% alunas; Pub1=49% alunos e 51% alunas). Nas privadas, a amostra foi composta por 53% de participantes do sexo masculino e 47% do feminino (Pr1=51% de alunos e 49% de alunas e Pr2=54% de alunos e 46% de alunas). Os alunos dessas escolas frequentavam o 5º ano (31% privadas e 32% públicas), 6º ano (38% privadas e 29% das públicas) e 7º ano (31% nas privadas e 38% nas públicas). A idade média nas escolas privadas era 11,7 anos, e nas públicas era 12,4 anos.

Tabela 1. Características da Amostra

	Número	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Idade média	5 Série	6 Série	7 Série
Pública 1	92	49%	51%	12,4 anos	19	20	53
Pública 2	124	72%	27%	12,4 anos	51	43	29
Privada 1	45	51%	49%	11,7 anos	12	16	17
Privada 2	140	54%	46%	11,7 anos	46	53	41

Instrumentos

Os participantes responderam a dois instrumentos impressos sequencialmente em uma mesma via, sendo um questionário contendo dez descrições de conflitos ocorridos entre o participante e seus pais, amigos ou colegas, ao final dos quais se solicita que descreva no espaço destinado à resposta o que faria se estivesse naquela situação. O instrumento denominado The Children's Action Tendency Scale (CATS) foi desenvolvido e cedido por Robert Deluty, e tem por objetivo verificar por meio das respostas às situações de conflito apresentadas quais as estratégias que o participante usaria naquela situação, estabelecendo assim suas tendências predominantes de resolução. Foi aqui traduzido e utilizado em várias pesquisas (Leme, 2004, Leme & Carvalho 2014, Leme et al. 2018).

O primeiro conflito descreve uma situação de humilhação pública causada por colegas que caçoaram

o(a) participante por causa de seu mau desempenho em um jogo. No segundo, o(a) participante é ameaçado de castigo pelos pais pela desordem feita por um(a) amigo(a) em sua casa. No terceiro, o(a) participante leva um empurrão de colega que o(a) tira da fila da cantina. No quarto, tem seu livro favorito devolvido danificado por um(a) amigo(a). No quinto, o(a) participante leva uma bolada na cabeça, atirada por uma criança menor que ele(a) na saída da escola. No sexto, é descrita a exclusão do(a) participante de um jogo por colegas que alegam que ele(a) não joga bem. O sétimo descreve a interrupção de um programa de TV considerado inadequado pelos pais. No oitavo, a situação trata da frustração infligida por amigo(a) que se recusa a dar um pedaço de chocolate. O nono apresenta a exposição do(a) participante à crítica de um(a) colega que alega ser mais inteligente. E, finalmente, o décimo descreve situação de frustração pela perda de um prêmio valioso por diferença de apenas um ponto do vencedor.

Verifica-se, assim, que o instrumento traz situações de dano físico ou material (3, 4 e 5), frustração (2, 7, 8 e 10) e de ameaça à autoestima por humilhação (1, 6 e 9) infligidas por pares ou pais. Vale observar que em todas o protagonista descrito como causador do conflito é do mesmo sexo que o participante, porque se verificou em estudo piloto que essa é a situação enfrentada mais frequentemente na faixa etária estudada.

Também foi utilizada a versão traduzida para o português da Escala Multidimensional de Autoconceito para pré-adolescentes (AF5), desenvolvida por García e Musitu, cujo objetivo é avaliar a percepção do(a) participante sobre si mesmo(a). A escala foi utilizada tal como foi empregada em pesquisa por García-Grau et al. (2014) e apresentou consistência interna adequada – Alfa igual a .87 na versão em português. Segundo Sarriera et al. (2015), a análise de consistência interna foi realizada por alfa de Cronbach e confiabilidade de construto – em inglês, Composite Reliability (CR) – (Hair et al., 2009).

O instrumento é composto por 20 afirmações, que abordam a percepção do(a) participante sobre sua aparência pessoal, sociabilidade, desempenho escolar, relacionamento familiar e funcionamento emocional, avaliados em uma escala de 99 pontos. Neste estudo, a avaliação foi reduzida para quatro pontos (sempre, frequentemente, raramente e nunca), pois participantes do estudo-piloto realizado para testar a viabilidade do instrumento informaram não conseguir situar sua resposta no formato ampliado. A pontuação máxima em cada uma das cinco dimensões da escala AF5 é 16 e a mínima é quatro. Vale observar que Schiavoni e Martinelli (2012) usaram escala de autoconceito semelhante, a Escala de Autoconceito Infante Juvenil (EACI), contendo 20 afirmações sobre as mesmas dimensões da AF5, avaliadas em uma escala Likert de três pontos. Neste estudo as respostas foram avaliadas em quatro pontos porque autores como Matas (2018) observaram que a existência de um total ímpar de pontos na escala induz os participantes a escolherem o intermediário, visto como mais fácil, ou mais adequado em questões que envolvem desabilidade social.

Ao final da Escala AF5 foi acrescentada uma afirmação sobre a dificuldade do(a) participante em resolver problemas com outras pessoas, também a ser assinalada em quatro pontos. Foi pedido também que os participantes anotassem sua data de nascimento em local preestabelecido, assim como as iniciais de seu nome para fins de diferenciação do material, caso fosse necessário. Também foi incluída na parte superior da folha uma breve explicação sobre o objetivo da pesquisa e como respondê-la. As escolas não tiveram acesso aos questionários respondidos pelos alunos.

Procedimento

As escolas informaram os pais sobre a pesquisa e pediram sua autorização para a participação dos filhos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) não foi solicitado, porque verificamos, assim como pesquisadores como Noll, Zeller, Vannatta, Bukowski e Davies (1997), que a coleta desses termos interfere nos dados obtidos. Os participantes mais cooperativos são os que trazem para a escola o termo assinado pelos pais ou responsáveis. Assim, a amostra pode ficar composta só por eles, enquanto os menos cooperativos não participam.

Os alunos autorizados foram informados pelos pesquisadores sobre os objetivos da pesquisa e seu direito ao anonimato, assim como à não participação. A aplicação foi feita coletivamente em sala de aula, estando presentes dois pesquisadores, que ali permaneceram durante toda a aplicação para explicar a pesquisa, esclarecer dúvidas e conferir o preenchimento. Os alunos preencheram suas respostas ao questionário no espaço destinado abaixo de cada conflito, e assinalaram-nas em um dos quatro pontos da escala de autoconceito. Solicitou-se às professoras que não permanecessem na sala para não constranger os alunos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Processo CAAE nº 00314818.2.0000.5561).

Metodologia de análise dos dados

As respostas às dez descrições de conflitos foram categorizadas segundo os seguintes critérios: enfrentamento ou não da situação e tipo de enfrentamento. Isso resultou nas categorias propostas por Deluty (1979), autor do instrumento. São elas: assertiva (enfrentamento pacífico via negociação ou conciliação), agressiva (enfrentamento baseado em coerção física ou verbal) e submissa (ausência de enfrentamento como falta de reação, ou obediência ao opositor). As estratégias mistas (combinação de estratégias agressiva e submissa, ou assertiva e agressiva, ou assertiva e submissa) foram acrescentadas às identificadas por Deluty por terem sido verificadas na população brasileira pesquisada (Leme, 2004). Essas categorias foram avaliadas por um juiz, com quem se obteve um índice de 92% de concordância, segundo a fórmula $(\text{concordâncias} + \text{discordâncias}) / \text{total de concordâncias} \times 100$.

As respostas aos itens da escala AF5 foram pontuadas da seguinte forma: para traços positivos, quatro pontos para escolha da frequência “sempre”; três para “frequentemente”; dois para “raramente”; e um para “nunca”. Essa pontuação se inverteu em casos em que a afirmação se referia a traços negativos, como por exemplo: “Sou ansioso(a)”. Nesse caso, a alternativa “nunca” recebeu quatro pontos, a alternativa “raramente” recebeu três, a alternativa “frequentemente” recebeu dois e a alternativa “sempre” recebeu um ponto.

Para estabelecer as relações pretendidas entre estratégias de resolução e traços do autoconceito foi realizado o teste de correlação de qui-quadrado sobre os dados encontrados.

Resultados

Semelhanças e diferenças entre as escolas no uso de estratégias

Como mostra a Tabela 2, a escolha de estratégias foi muito semelhante em todas as escolas, porque a maioria dos alunos coincidiu nas escolhas, apontando em primeiro lugar a mesma estratégia em oito situações de conflito. A estratégia que foi indicada pelo maior contingente de alunos das quatro escolas da amostra foi a submissa, em seis das dez situações: 1ª=38,8%, 6ª=45,3%, 7ª=54,2%, 8ª=58%, 9ª=45,5%, 10ª=84,6%. Na quarta situação, em que o livro preferido do participante é danificado, prevaleceu a agressão (49,6%), e a mista de submissão com agressão na segunda situação (47%), em que o participante é responsabilizado pelos pais pela má conduta de um(a) amigo(a).

Tabela 2. Tendência predominante nas quatro escolas em oito situações

	1	2	4	6	7	8	9	10
Pub1	S	SAG	AG	S	S	S	S	S
Pub2	S	SAG	AG	S	S	S	S	S
Pr1	S	SAG	AG	S	S	S	S	S
Pr2	S	SAG	AG	S	S	S	S	S
	38,8%	47%	49,6%	45,3%	54,2%	58%	45,5%	84,6%

Na terceira situação (ser empurrado(a) para fora da fila) não se observou predomínio da mesma estratégia em todas as escolas, porque os alunos das duas públicas apontaram mais a agressão (Pub2=47,6% e Pub1=43,5%), enquanto os das escolas privadas diferiram entre si. Os alunos da escola Pr1 escolheram a estratégia assertiva em primeiro lugar (31,9%), e os da escola Pr2 escolheram a estratégia mista de agressão e submissão (29,3%), muito próxima da só agressiva (28,6%). Na quinta situação, como já colocado anteriormente, a agressão foi a mais escolhida na escola pública 2 (Pub2=34,7%), enquanto nas demais escolas a submissa foi a mais frequente (Pub1=37%; Pr1=55,5% e Pr2=38,6%).

Tabela 3. Proporção de cada estratégia em cada escola no total verificado

Estratégias	Escolas				
	Pub1	Pub2	Pr1	Pr2	
submissa	23,88%	30,82%	12,54%	32,96%	100%
agressiva	22,68%	43,11%	6,89%	27,32%	100%
assertiva	17,24%	21,91%	15,21%	45,84%	100%
submissa/agressiva	25,95%	28,77%	9,87%	35,40%	100%
submissa/assertiva	24,32%	19,59%	20,95%	35,14%	100%
assertiva/agressiva	17,26%	18,14%	16,37%	48,23%	100%
assertiva/submissa/agressiva	22,73%	13,64%	13,64%	50%	100%

Na Tabela 3, que reúne a incidência de cada estratégia em cada uma das quatro escolas no total de respostas, verifica-se que uma das escolas públicas (Pub2) se diferencia das demais, destacando-se pela maior incidência de respostas agressivas do que as outras escolas. Também a escola Pr2 se diferenciou das demais pela maior incidência da estratégia assertiva, assim como de todas as estratégias mistas.

Semelhanças e diferenças entre anos escolares e entre alunos e alunas

No que diz respeito às semelhanças e diferenças entre os três anos escolares, verificou-se, como mostra a Tabela 4, que em seis situações os alunos dos três anos escolheram em primeiro lugar a mesma estratégia, a submissa, na primeira, sexta, sétima, oitava, nona e décima situações. Porém, a incidência foi menos equilibrada na oitava e na nona situação, em que o quinto ano se destacou pela maior proporção dessa estratégia em relação aos demais, e a nona pela menor.

Tabela 4. Prevalência da estratégia preponderante (submissa) nas situações por ano escolar

	1	6	7	8	9	10
5º	39,1%	44,5%	54,4%	70,1%	38,7%	87,6%
6º	41,0%	45,5%	54,9%	57,9%	55,0%	81,8%
7º	36,4%	44,0%	48,5%	47,1%	47,1%	85,3%

Vale observar que a estratégia mista de submissão e agressão foi mais escolhida na segunda situação, e a estratégia de agressão foi a que se destacou na terceira e quarta situações. As diferenças consistiram na escolha pelo 5º ano da mesma proporção (29,5%) de estratégias submissa e assertiva na quinta situação, na diminuição na preferência pela mista de submissão e agressão com o progresso na escolarização (5º=52%, 6º=46% e 7º=41%), assim como pela submissão na sétima situação (5º=59%, 6º=54% e 7º=48%) e na oitava (5º=70%, 6º=58%, 7º=47%). Tendência contrária é observada na quarta situação, em que a frequência de escolha da agressão como estratégia mais frequente cresce do quinto para o sétimo ano (5º=40%, 6º=51% e 7º=56%). A agressiva cresce também como segunda estratégia mais frequente na primeira, quarta, quinta, sexta e nona situações. A submissão, segunda mais frequente na sexta situação, também aumenta em frequência do 5º (44,5%) para o 6º (45,5%) e deste para o 7º ano (46%).

Alunos e alunas coincidiram em indicar em primeiro lugar as mesmas estratégias apontadas acima em todas as situações. Porém, diferiram na incidência da submissão na primeira situação, mais frequente entre os alunos do que entre as alunas (42% versus 33,7%); na incidência da agressão na terceira situação, apontada por 45,3% dos alunos e por 26,9% das alunas, assim como na segunda estratégia mais frequente na sexta situação,

em que os alunos apontaram a agressão e as alunas a assertiva. Vale salientar que é possível observar que, com o progresso da escolaridade, há crescimento na incidência da agressão, apontada em segundo lugar na primeira, quarta, quinta, sexta, oitava e nona situações.

Autoconceito

Como mostra a Tabela 5, a média do autoconceito familiar foi a mais alta verificada (14,5), indicando o valor dessa dimensão para a amostra estudada. Já o autoconceito emocional obteve a menor média na amostra (9,9), indicando ser a pior dimensão na percepção dos alunos. As demais dimensões tiveram médias próximas: o autoconceito social (13,3), o acadêmico e o físico (12,6).

Tabela 5. Média de pontuação das dimensões autoconceito

Dimensão	Média
Emocional	9,9
Social	13,3
Familiar	14,5
Acadêmico	12,6
Físico	12,6

Observou-se, ainda, que pelo menos 48% dos participantes registraram considerar-se sempre ou frequentemente possuidor das características positivas descritas em 17 itens da escala, com exceção de três características do autoconceito emocional, que serão analisadas oportunamente. Alunos e alunas diferiram pela percepção mais positiva de si mesmos entre os primeiros. Observa-se ainda uma tendência à piora no autoconceito com o decorrer da escolarização. Uma afirmação que foi acrescentada, e que reunia características das duas dimensões, social e emocional, foi afetada também pela idade. A análise das dimensões emocional e social será apresentada a seguir, por serem as mais relacionadas à resolução de conflitos.

Autoconceito emocional

Verificou-se que o autoconceito emocional, um dos mais relacionados à resolução de conflitos, foi o que obteve a pior pontuação (média 9,9) na escala, principalmente entre alunos de escola pública (45% e 29%, para 23% e 18% das privadas) e mais velhos (7^o=33%), em dois dos quatro atributos incluídos para aferi-lo – no caso, sentir nervosismo provocado por muitas coisas e considerar-se uma pessoa ansiosa, (mais frequente no sexo feminino, 61% para 51%). Já quanto a sentir-se afetado(a) por questões do professor, verificou-se ser pouco frequente nas escolas públicas (raramente para 40% e nunca para 40,5%) e entre alunos (nunca=40,5%) mais do que entre alunas (nunca=22,8%). Nas escolas privadas, quase metade dos alunos informou sentir-se afetado sempre (15%) ou frequentemente (25,7%)

por essa situação. No que diz respeito a sentir-se afetado por pessoas mais velhas lhes dirigirem a palavra, verificou-se que é ocorrência rara para metade da amostra (nunca=50,4% e 47,9%).

Assim, verifica-se uma tendência um pouco maior em se atribuir problemas emocionais entre alunas do que alunos, que só as superaram na dimensão do sentirem nervosismo causado por muitas coisas. E, ainda, essa tendência é um pouco maior entre alunos das escolas públicas, superados pelos das privadas apenas no sentimento de nervosismo diante de questões do professor. Foi examinada a correlação da dimensão emocional do autoconceito com as estratégias de resolução indicadas pelos participantes e verificou-se que a estratégia que mostrou maior associação com o autoconceito emocional foi a mista de assertiva com submissa (média=10,27).

Autoconceito social

Com relação ao autoconceito social, também uma das dimensões mais relacionadas à resolução de conflitos, verificou-se que é mais positivo do que a dimensão emocional, apresentando média mais elevada (13,3 versus 9,9). Quase metade da amostra (48,6%) informou ter sempre facilidade em fazer amigos, tanto alunos de escola pública (47,7%) como de privada (49,7%), um pouco mais do sexo masculino (50,9%) do que do feminino (45,6%) e mais jovens (5^o=54,3%; 6^o=53,3% e 7^o=37,9%). Verificou-se que mais da metade da amostra (55,7%) se considera uma pessoa amistosa, principalmente alunos das escolas públicas (59,3%, para 51,3% de escolas privadas), um pouco mais alunos (58,8%) do que alunas (51,5%). Observou-se ainda que, coerentemente com a informação anterior, quase metade da amostra relatou nunca sentir dificuldade em fazer amigos (43,1%), tanto na escola pública como na privada (44,7% e 41,4%, respectivamente), e no sexo masculino (45,3%) como no feminino (40,2%). Porém, o sentimento é mais frequente entre alunos mais jovens, pois a frequência “nunca” diminuiu do 5^o (47,3%) para o 6^o (43,2%) e deste para o 7^o (39,3%) ano. A maioria (68,3%) da amostra considera que tem muitos amigos, tanto nas escolas públicas (67%) como nas privadas (70,4%), sendo mais alunos (72%) do que alunas (63,9%). Assim, verifica-se que tanto o autoconceito social como o emocional é mais positivo entre alunos do que alunas, e entre alunos mais jovens, mas não se diferencia da mesma forma de acordo com o tipo de escola. A estratégia assertiva foi a que apresentou maior associação com o autoconceito social (média=13,39).

Na frase que foi acrescentada sobre dificuldade em resolver problemas com as pessoas, que envolve tanto a dimensão emocional como a social, verificou-se que pouco mais da metade da amostra (57,7%) discorda, informando que isso lhe ocorre raramente (38,7%), ou até mesmo nunca ocorre (19%). Por outro lado, quase metade da amostra (42,4%) concorda que sempre ou frequentemente enfrenta esse problema. Os contingentes de alunos e alunas que têm essa percepção de maior frequência são quase

iguais (alunos=58,2% e alunas=56,8%). Essa percepção ocorre mais nas escolas públicas do que nas privadas (públicas=50,1% para privadas=33,3%). Observa-se ainda uma visão mais otimista entre alunos do 5º ano do que entre alunos mais velhos, pois o contingente que afirma nunca enfrentar esse problema é maior no 5º ano (25,6%) do que no 6º (16,4%) e no 7º (15,0%) anos, embora a resposta mais frequente na amostra tenha sido raramente enfrentar esse problema (5º=37,2%, 6º=40,9% e 7º=37,9%).

Vale relatar que alunos que responderam que sempre enfrentam esse tipo de dificuldade tiveram as médias mais baixas de autoconceito social (12,69) e emocional (8,72), contrastando com alunos que responderam nunca enfrentar esse tipo de dificuldade (autoconceito social=13,71 e autoconceito emocional=10,96). Porém essas diferenças podem estar relacionadas ao tipo de escola, porque os alunos de escolas privadas que informaram nunca enfrentar esse tipo de dificuldade tiveram médias um pouco mais elevadas que os alunos de escola pública, tanto no autoconceito social (13,88 para 13,50) como no emocional (10,01 para 9,91).

Autoconceito familiar

O autoconceito familiar teve média mais elevada (14,5) do que as demais dimensões, pelo fato dos quatro atributos que o aferiram obterem avaliações muito positivas, como no caso da maioria da amostra (69,9%) relatar sempre se sentir feliz em casa, assim como informar que os pais sempre lhes inspiram confiança (74,9%) e um contingente muito próximo (73,8%) considerar que a família os ajudaria em qualquer circunstância. Finalmente, a maioria da amostra (78,85%) sente-se sempre querida pelos pais. A percepção do relacionamento familiar de alunos mais jovens se mostrou mais positiva do que a dos alunos mais velhos, assim como de alunos do sexo masculino e de escola privada. A estratégia que apresentou maior associação com essa dimensão do autoconceito foi a mista de agressiva com assertiva (média=14,71).

Autoconceito Acadêmico

O autoconceito acadêmico, cuja média foi 12,6 no total da amostra, mostrou-se positivo entre alunos de todas as escolas, principalmente entre mais jovens e de escolas públicas, onde quase metade (44,2%) avaliou a qualidade de seu trabalho escolar como sempre boa, contrastando com a maioria dos alunos das escolas privadas (64,2%), que a avaliam como boa apenas frequentemente. Quanto a ser considerado bom aluno pelos professores, a maioria acredita que essa opinião é apenas frequente, mais na escola privada (58,1%) do que na pública (41,3%), onde mais alunos (38%) consideram serem sempre bem considerados (privada=26,3%). Alunas e alunos quase não diferiram nesse aspecto (48,2% e 49,8% respectivamente).

No que diz respeito a se considerar bom(boa) aluno(a), verificou-se que 39,1% consideram serem sempre

assim, principalmente alunos de escola pública (45,4%, para 31,7% de privadas, cuja maioria (57%) se considera bom(boa) aluno(a) apenas frequentemente). Alunos e alunas diferiram pouco nesse aspecto.

Finalmente, sobre ser considerado(a) inteligente pelos professores, em que a maioria das respostas (48,3%) foi que essa opinião docente a seu respeito é apenas frequente, verificou-se que alunos de escola pública mostraram ter uma percepção mais positiva do que os de privadas, porque os contingentes que informaram ser sempre (39,5%) ou frequentemente (40,9%) assim avaliados foram muito semelhantes. Já nas escolas privadas, a maioria (58,4%) informou ser essa opinião docente apenas frequente, enquanto menos de um quarto (24,3%) considera que ela é assim sempre. As alunas se mostraram menos confiantes do que os alunos nessa percepção (alunos=38,4%; alunas=26,2%), pois a maioria delas (51,8%) considera que a opinião positiva é apenas frequente (alunos=45,7%). Novamente, os alunos mais jovens manifestaram maior confiança do que os mais velhos. A estratégia que mais se relacionou com essa dimensão do autoconceito foi a mista de submissão com agressão (média=12,83).

Autoconceito Físico

Finalmente, em relação ao autoconceito físico, que obteve média=12,6 no total da amostra, observa-se que novamente alunos de escola pública, do sexo masculino e mais jovens manifestaram opinião mais favorável sobre si mesmos do que os de escola privada, mais velhos e do sexo feminino. A maioria informou cuidar do próprio corpo, sendo 75,5% de escolas públicas e 64,2% de escolas privadas, assim como mais alunos de 5º ano (75,2%) do que de 6º e de 7º anos (respectivamente, 69,2% e 67,1%), sem diferença entre alunas (70,4%) e alunos (70,4%). Mais alunos de escola pública (41,6%) do que de privada (29%) consideram a própria aparência sempre moderna, assim como mais alunos (40,7%) do que alunas (29%), cuja maior parte (44,4%) informou que apenas frequentemente avalia assim a própria aparência. Também mais alunos de 5º ano (45,7%) consideram sua aparência sempre moderna, superando os de 6º ano (35,1%) e de 7º anos (27,1%). Quanto a gostar dela, verificou-se que a maioria (61,4%) a avalia como sempre positiva, principalmente alunos de escola pública (67,6%, para privadas=54,3%). Observa-se ainda que mais alunos (68,2%) mantêm essa opinião positiva sobre si do que alunas (52,1%), assim como os mais jovens (5º=70,5%; 6º=57,9%; 7º=56,4%).

Finalmente, quanto a se considerar sempre uma pessoa atraente, verificou-se que esta é opinião de um quarto da amostra (24,9%), sendo que o maior contingente é formado por mais alunos das escolas públicas (31,6%, sendo: Pub2= 41,5%; Pub1=18,5%; Pr1=4,3% e Pr2=21,6%). Alunos de escola privada assinalaram mais a opção frequentemente (34,9%) do que sempre (17,2%). Mais de um terço das alunas (35,5%), no caso o maior contingente, respondeu considerar-se raramente atraente.

Finalmente, mais alunos de 5º ano consideraram-se sempre atraentes (29,5%) do que alunos de 6º ano (24,2%) e 7º ano (21,4%). A estratégia que mais se relacionou com essa dimensão do autoconceito foi a mista de submissão com agressão (média=12,96).

Discussão

Retomando os principais resultados encontrados sobre a resolução de conflitos pela amostra estudada, vale destacar a homogeneidade encontrada entre os participantes com relação à resolução de sete conflitos, em que a estratégia preponderante foi a submissão. E também vale destacar a agressão, que foi a estratégia preponderante em dois conflitos, o do empurrão e o do livro danificado. A negociação, estratégia de resolução mais desejável do que a submissão, por buscar resolver o conflito pacificamente, não preponderou na amostra estudada, exceto em uma das escolas privadas, e em apenas uma situação. Observa-se, assim, uma maior tendência à passividade no enfrentamento dos conflitos, o que pode ser atribuído, segundo Barbosa de Sá (2019), à omissão da educação proporcionada pela escola, considerada a instituição de socialização secundária dos alunos. Segundo a autora, a hierarquização das relações com os docentes e as limitações impostas pela escola à interação entre os alunos não favorecem a aprendizagem de habilidades de resolução mais adequadas, levando ao comportamento mais passivo dos discentes, como encontrado neste estudo.

Apesar da importância da escola como instituição socializadora, algumas outras relações valem ser apontadas. A idade, embora seja próxima entre os participantes da amostra estudada, pode ainda assim ser relevante, tendo em vista que foi constatado aumento da agressão com o progresso na escolaridade, apontada em segundo lugar em seis situações. Por outro lado, deve ser lembrada a maior incidência de agressão entre os participantes do 5º ano do que entre os demais, devendo, porém, ser observado que na Pub 2 preponderou maior participação de alunos do sexo masculino, como já descrito anteriormente. Nesse sentido, e como já é apontado há algum tempo por pesquisas (Kikas, Peets, Tropp & Hinn, 2009), é possível que as práticas de socialização de maior tolerância em relação à violência masculina possam ser as responsáveis pelas diferenças constatadas.

Embora seja provável que a predominância de alunos na Pub2 tenha influenciado na preponderância da estratégia agressiva, deve-se considerar que nesta pesquisa as diferenças entre as respostas de alunas e alunos foram restritas, pois além de coincidirem na escolha em primeiro lugar da mesma estratégia, as diferenças entre alunos e alunas ficaram restritas à maior incidência da agressão masculina em uma situação e maior submissão em outra. Vale ainda destacar que a agressão, que na amostra como um todo preponderou em apenas dois conflitos, predominou na Pub2 também em mais um conflito, da bolada na cabeça dada por uma criança menor. Nessa

escola predominou ainda a estratégia mista de submissão com agressão como resolução do conflito com os pais.

Quanto a esta última reação, verificou-se que diminuiu com o progresso da escolaridade em seis situações, sendo, porém, substituída pelo crescimento da agressão em quatro delas, e em uma pelo crescimento da reação assertiva. Futuras pesquisas poderão verificar se essas mudanças indicam uma tendência a maior protagonismo no processo de resolução de conflitos com o progresso da idade, mesmo que ainda seja pouco adequado. Vale lembrar que essas reações são consideradas menos adequadas (Sá, 2019) porque indicam desconhecimento de como agir de modo a resolver o conflito pacificamente.

No que diz respeito à relação entre estratégias e autoconceito dos participantes, verificou-se que, com exceção do autoconceito emocional, a média de todas as outras dimensões são elevadas, como o autoconceito social, que apresentou relação positiva com a estratégia assertiva, provavelmente em virtude da habilidade de negociar envolvida na estratégia levar à melhor resolução, elevando o autoconceito social.

Essa hipótese é reforçada pela relação apontada por Simões e Castro (2018) entre assertividade elevada e ausência de problemas de comportamento – no caso desta pesquisa, é a relação entre uso de estratégia pacífica e autoconceito social positivo. Os autores encontraram ainda que as crianças com boas habilidades sociais têm autoconceito familiar positivo. No caso desta pesquisa também se confirmou, porque este teve a média mais elevada. Essa dimensão do autoconceito se mostrou associada à estratégia mista de assertiva com agressiva, que não é a mais favorável para a resolução de conflitos pacífica e preservação dos relacionamentos por causa do componente de coerção que contém. Entretanto, cabe cogitar se o fato de combinar duas estratégias pode indicar que a capacidade de reagir às situações esteja em transição da coerção para uma forma mais positiva de enfrentamento, como conciliação ou negociação, estratégias aqui englobadas na assertiva.

Em relação a este tipo de relação, vale lembrar que os alunos de 5º ano, que se mostraram de modo geral mais agressivos, superaram em autoavaliações positivas os demais alunos na maioria dos traços avaliados das cinco dimensões do autoconceito, especialmente nas dimensões acadêmica, física, social e familiar. Uma possível explicação para esses resultados é dada por Lourenço e Paiva (2015), que observaram que a idade é um fator importante, visto que verificaram que alunos mais jovens apresentaram autoavaliações mais positivas e menos realistas. Por outro lado, vale lembrar que os alunos da Pr1, os únicos a usarem a estratégia assertiva em primeiro lugar na situação do empurrão, foram também os que informaram pior autoconceito, principalmente nas dimensões emocional, acadêmica e física.

A percepção do relacionamento familiar de alunos mais jovens se mostrou mais positiva do que a dos alunos

mais velhos, em virtude dessa dimensão do autoconceito ter sido uma das duas mais elevadas em pontuação. É importante salientar que Sacilotto e Abaid (2021) também encontraram pontuação elevada na dimensão autoconceito familiar em uma amostra de participantes semelhante à desta pesquisa, que, segundo os autores, indica ambiente mais favorável ao desenvolvimento de autoconceito positivo.

Considerando o analisado, o total das respostas evidenciou autoconceito mais positivo entre alunos de escola pública (principalmente da Pub2), do sexo masculino e mais jovens, do que entre alunas de escola privada, de séries mais avançadas. Vale observar a esse respeito que Simões e Castro (2018) não encontraram diferenças em uma amostra de idade um pouco inferior à desta pesquisa. Entretanto, observam que seus dados contrariaram a literatura consultada, que relata diferenças ligadas ao sexo no autoconceito social – mais elevado entre meninos do que meninas, como aqui verificado – e no acadêmico – mais elevado entre as meninas, o que nesta pesquisa não se verificou. Relatam ainda que não encontraram diferenças relativas às habilidades sociais entre meninos e meninas, o que também diferiu de estudos relatados na literatura. Essas considerações são confirmadas pelos resultados encontrados por Carvalho et al. (2017), que verificaram autoconceito mais positivo no sexo masculino.

A esse respeito, Baptista, Rueda e Brandão (2017) também encontraram autoconceito mais positivo entre adolescentes do sexo masculino em três condições de vida distintas: institucionalizados e afastados da família por problemas como violência doméstica; adolescentes transgressores, cumprindo medidas socioeducativas; e adolescentes que moravam com a família sem história de transgressão. Os transgressores manifestaram o melhor autoconceito, enquanto os institucionalizados apresentaram o pior. As autoras aventam a hipótese que transgredir pode conferir sentimentos de poder e liderança, o que explicaria o autoconceito mais positivo.

Para este estudo, vale lembrar novamente os resultados relativos a índices mais elevados de agressividade manifestados pelos alunos da Pub2, cujo autoconceito foi o mais elevado nas dimensões acadêmico, físico, social e emocional. Porém, vale observar que em dois traços da dimensão emocional, estes alunos mostraram maior vulnerabilidade do que os demais, pois quase metade (45,2%) deles informou que muitas coisas lhes causam sempre nervosismo, o que ocorre apenas frequentemente para uma proporção semelhante (43,5%) de alunos da outra escola pública, e só raramente para quase metade dos alunos de escola privada (Pr1=46,8% e Pr2=47,9%). E, ainda, a maioria (64,5%) dos alunos da Pub2 informaram também que se consideram ansiosos sempre, contrastando com menores contingentes de alunos das demais escolas que fizeram a mesma avaliação.

Vale lembrar ainda que alunos de escola pública se mostraram mais inseguros com relação à percepção

de dificuldade em resolver problemas com as pessoas (66,6%), sendo que 50,2% deles relataram enfrentar sempre ou frequentemente essa dificuldade, enquanto nas escolas privadas um contingente menor (33,3%) relatou o mesmo. E, ainda, alunos que responderam que sempre enfrentam esse tipo de dificuldade tiveram as médias mais baixas de autoconceito social (12,69) e emocional (8,72), contrastando com alunos que responderam nunca enfrentar esse tipo de dificuldade (autoconceito social=13,71 e autoconceito emocional=10,96).

Assim, constata-se que é necessário investigar mais detalhadamente a relação da dimensão emocional do autoconceito com a adoção de determinadas estratégias de resolução de conflitos, em vista dos resultados sugestivos encontrados entre os alunos da Pub2, cujo autoconceito positivo não se relacionou de modo geral com a adoção de estratégias mais favoráveis ao convívio social. Essa conclusão é reforçada pelos resultados verificados entre os alunos da escola privada Pr1, que manifestaram o autoconceito mais negativo conforme apontado acima e foram os únicos que indicaram em primeiro lugar a estratégia mais adequada – a assertiva na terceira situação, a do empurrão –, enquanto os demais informaram que adotariam ou estratégias agressivas (Pub2 e Pub1) ou mistas de submissão e agressão (Pr2).

Entretanto, deve ser lembrada a possível relação levantada por Baptista et al. (2017) entre sensação de poder e transgressão, que explicaria o autoconceito mais positivo de adolescentes transgressores, e que poderia esclarecer, observando-se as devidas diferenças, os resultados encontrados de maior agressividade na escola Pub2. Além disso, também não deve ser esquecida a maior presença do sexo masculino nessa escola, o que também pode explicar, conforme apontado na literatura examinada, o autoconceito mais elevado de seus alunos, que também manifestaram maior agressividade, mais tolerada entre meninos do que entre meninas.

Concluindo, vale ressaltar que os resultados aqui apresentados das pesquisas de orientação cognitivista sobre autoconceito colaboraram para o maior esclarecimento da complexa relação entre os modos de resolução de conflito de jovens e variáveis pessoais como o autoconceito, podendo contribuir para melhoria da convivência escolar. Porém alguns resultados precisam ainda ser mais investigados em pesquisas futuras, como a ausência de relação entre o uso de estratégia assertiva pelos alunos da Pr1 e seu autoconceito, que, no caso, foi pior do que o dos outros participantes nas dimensões emocional, acadêmica e física. Na mesma perspectiva, vale também ser mais bem investigada em pesquisas futuras a relação entre autoconceito e o uso de estratégias coercitivas, como foi encontrado entre os alunos da Pub2, e, ainda, se o uso de estratégias mistas como a de agressão e assertividade indicam que a reação às situações esteja em transição da coerção para uma um enfrentamento mais adequado dos conflitos, como a negociação ou a conciliação – estratégias assertivas, conforme foi salientado.

The relationship between pre-adolescent children's self-concept and interpersonal conflict resolution

Abstract: Studies have shown relationships between conflict resolution strategies and variables including age, socioeconomic status, sex, and culture. However, the relationship between these strategies and aspects of psychological functioning such as self-concept has been little investigated, especially in pre-adolescence. This research aimed to verify the existence of relationships between the conflict resolution strategies reported by pre-adolescent children and their self-concept. The strategies were analyzed by the participants' answers about what they would do in ten conflict situations described in a questionnaire. These answers were categorized according to the type of reaction informed. Self-concept was assessed using the participants' responses to the 20 statements from the AF5 Self-Concept Questionnaire on self-concept and interpersonal relationships. The data obtained were tested for correlation, verifying the association between reported strategies such as assertiveness and self-concept dimensions.

Keywords: interpersonal conflict; self-concept; pre-adolescent children.

Relations entre le concept de soi des preadolescents et la résolution des conflits

Résumé : La recherche a montré des relations entre stratégies de résolution des conflits et des variables telles qu'âge, sexe, et culture. Cependant, la relation entre les stratégies et des aspects du fonctionnement psychologique tels que concept de soi a été peu étudié, notamment à la préadolescence. Cette recherche visait à vérifier l'existence de relations entre les stratégies de résolution de conflits rapportées par les préadolescents et leur concept de soi. Les stratégies ont été vérifiées à travers les réponses des participants sur ce qu'ils feraient dans des situations conflictuelles décrites dans le Children's Action Tendency Scale. Le questionnaire contient dix situations conflictuelles et on leur a demandé de décrire leur réaction à chacune d'elles. Le concept de soi a été mesuré à travers de réponses des participants à l'Échelle multidimensionnelle du concept de soi pour des préadolescents sur leur autoreprésentation et leur relations interpersonnelles. Les données obtenues ont été soumis à des tests de corrélation, vérifiant la relation entre les stratégies rapportées comme la affirmation et la dimension du concept de soi.

Mots-clés : résolution de conflits, concept de soi, pré-adolescents.

Relación entre el autoconcepto en preadolescentes y la resolución de conflictos interpersonales

Resumen: Estudios han demostrado las relaciones entre las estrategias de resolución de conflictos y las variables como edad, sexo, nivel socioeconómico y cultura. Sin embargo, la relación de estas estrategias con aspectos del funcionamiento psicológico como el autoconcepto ha sido poco investigada, sobre todo en cuanto a la adolescencia. Esta investigación tuvo como objetivo comprobar la existencia de relaciones entre las estrategias de resolución de conflictos de preadolescentes y su autoconcepto. Las estrategias se analizaron desde las respuestas de los participantes sobre qué harían en situaciones de conflictos descritas en *Children's Action Tendency Scale*. El cuestionario contiene diez situaciones de conflicto, y el participante describía su reacción ante la situación. El autoconcepto se evaluó mediante las respuestas de los participantes a veinte afirmaciones de la Escala Multidimensional de Autoconcepto para preadolescentes respecto al autoconcepto y relaciones interpersonales. Los datos obtenidos se sometieron a pruebas de correlación para comprobar si existe relación entre algunas estrategias, como la asertividad y las dimensiones del autoconcepto.

Palabras clave: conflicto interpersonal, autoconcepto, preadolescentes.

Referências

- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión bibliográfica. *Revista Electronica Educare*, 24(2), 346-368. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/1941/194163269017/194163269017.pdf>
- Baptista, M. N., Rueda, F. J. M., & Brandao, E. M. (2017). Suporte familiar e autoconceito infante juvenil em acolhidos, escolares e infratores. *Psicologia e Pesquisa*, 11(1), 55-64. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-12472017000100007
- Basílio, L. R. M., Roazzi, A., & Nascimento, A. M. (2016). Natureza, desenvolvimento e possibilidades de transformação do self e do autoconceito: refletindo sobre o papel das interações sociais para a estruturação e dinâmica transformacional. *Revista AMAzônica*, XVI(2),

- 250-269. Recuperado de <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/9140/6568>
- Carranza Esteban, R. F., & Bermúdez-Jaimes, M. E. (2017). Análisis psicométrico de la Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu en estudiantes universitarios de Tarapoto (Perú) / Psychometric analysis of García and Musitu's AF5 Self-Concept Scale on college students in Tarapoto (Perú). *Interdisciplinaria*, 34(2), 459-472. doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.16888/interd.2017.34.2.13>
- Carvalho, R. G., Fernandes, E., Câmara, J., Gonçalves, J. A., Rosário, J., Freitas, S., & Carvalho, S. (2017). Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. *Estudos de Psicologia*, 34(3), 379-388. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300006>
- Cia, F., & Barham, E. J. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psico*, 39(1), 21-27. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1526>
- Costa, B. C., & Fleith, D. S. (2019). Prediction of Academic Achievement by Cognitive and Socio-emotional variables: a systematic review of literature. *Temas em Psicologia*, 27(4), 977-991. doi: <https://doi.org/10.9788/TP2019.4-11>
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2009). Autoconceito e Crenças de Auto eficácia de Crianças com e sem sintomatologia Depressiva. *Revista Interamericana de Psicologia*, 43(3), 586-593. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902009000300019&script=sci_abstract
- Deluty, R. H. (1979). The children's action tendency scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. *Journal of Consulting Psychology*, 47(6), 1061-1071. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.6.1061>
- García, F., & Musitu, G. (2014). *AF-5: Autoconcepto Forma 5* (4a ed.). Madrid, ES: TEA Ediciones. Recuperado de https://web.teaediciones.com/ejemplos/af-5_manual_2014_extracto.pdf
- García-Grau, P., Pérez, D. A., Moreno, F. C., & Prado-Gascó, V. J. (2014). Self-concept in preadolescence: A brief version of AF5 scale. *Motriz*, 20(2), 151-157. doi: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742014000200004>
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009) *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Prentice Hall: Upper Saddle River.
- Kikas, E., Peets, K., Tropp, K., & Hinn, M. (2009). Associations between verbal reasoning, normative beliefs about aggression and different forms of aggression. *Journal of Research on Adolescence*, 19(1), 137-149. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00586.x>
- Leme, M. I. S. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: Interação entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 367-380. doi: <https://doi.org/10.1590/s0102-79722004000300010>
- Leme, M. I. S., & Carvalho, A. M. (2014). Resolução de conflitos por pré-adolescentes e a opinião de pais e professores. *Boletim de Psicologia*, 64(141), 195-212. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432014000200008
- Leme, M. I. S., Bechara, L., & Kfoury, M. (2018). An Exploratory Study of Forgiveness' Place into the Interpersonal Conflicts of Pre-teenagers. *Psico-USF*, 23(3), 409-423. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230302>
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2015). *Influência do autoconceito na eficácia negocial de conflitos em contexto escolar. Estudo realizado com o Questionário de Eficácia Negocial de Conflitos na Escola (QENCE)*. In 9o Congresso Iberoamericano de Psicologia e 2o Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Lisboa: UFP. Recuperado de <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/473/1/>
- Macedo, L. S. R., & Sperb, T. M. (2013). Regulação de Emoções na Pré-Adolescência Influência da Conversação Familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(2), 133-140. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000200002>
- Martins, A. M., Machado, C., & Bravo, M. H. (2015). O que revela a Prova Brasil sobre situações de conflitos em escolas públicas? Cenários delineados pela visão dos docentes. *Educação Temática Digital*, 17(3), 473-487. doi: <https://doi.org/10.20396/etd.v17i3.8635363>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la question. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Autoconceito e auto eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, (6), 206-218. Recuperado de <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/1330>
- Noll, R. B., Zeller, M. H., Vannatta, K., Bukowski, W. M., & Davies, W. H. (1997). Potential bias in classroom research: Comparison of children with permission and those who do not receive permission to participate. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26 (1), 36-42. doi: https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2601_4
- Oyserman, D. (2001). Self-concept and Identity. In A. Tesses & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual processes* (pp. 212-255). Malden: Blackwell. Recuperado de https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/89946/oyserman_2001.pdf?seq
- Sá, M. M. C. B. (2019). *Estudantes em situações de conflito interpessoal no ambiente escolar: como reagem os pré-adolescentes*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco. Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39166>
- Sacilotto, A. L., & Abaid, J. L. W. (2021). Autoconceito em adolescentes e suas relações com desempenho escolar e práticas parentais. *BarBarói*, (58), 30-46. doi: <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i58.4320>

- Sarriera, J. C., Casas, F., Bedin, L. M., Abs, D., Santos, B. R., Borges, F. C., . . . González, M. (2015). Propriedades Psicométricas da Escala de Autoconceito Multidimensional em adolescentes brasileiros. *Avaliação Psicológica, 14*(2), 281-290. doi: <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1402.13>
- Schiavoni, A., & Martinelli, S. C. (2012). O autoconceito de estudantes aceitos e rejeitados no contexto escolar. *Psicologia Argumento, 30*(69), 297-305. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/Psicologiaargumento/2012/vol30/no69/10.pdf>
- Simões, N. C., & Castro, P. F. (2018). Avaliação Psicológica em Escolares: Relação entre Personalidade, Autoconceito e Habilidades Sociais. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 11*(1), 27-40 doi <https://doi.org/10.36298/gerais2019110104>
- Simões, F., Rodrigues, L., Esgalhado, G., & Guimarães, C. (2008). Desenvolvimento do autoconceito pela tutoria pedagógica por crianças do primeiro ciclo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 12*(2), 327-336. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200004>
- Yamini, S., Fousiani, K., & Wisse, B. (2023). Self-construal, face concerns and conflict management strategies: a meta-analysis. *Cross Cultural & Strategic Management, 30*(2), 375-412. doi: <https://doi.org/10.1108/CCSM-07-2021-0130>

Recebido: 07/08/2023

Aprovado: 14/08/2023