

MESTRADO
TEMAS DE PSICOLOGIA

Estratégias de Resolução de Conflitos no 1.º Ciclo em Contextos de Diversidade Cultural

Bruna Jéni Cunha Moreira Pinho

M

2026



Estratégias de Resolução de Conflitos no 1.º Ciclo em Contextos de Diversidade Cultural

Bruna Jéni Cunha Moreira Pinho

junho 2026

Dissertação apresentada no Mestrado em Temas de Psicologia, Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança: Educação Inclusiva e Intervenção Precoce, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Joana Cadima (FPCEUP) e coorientada pela Professora Doutora Diana Alves (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

AGRADECIMENTOS

Nada muda se nada mudar.

Se não deixarmos que os medos nos limitem.

Se não deixarmos que a perda nos faça desistir.

Se não deixarmos que o sentimento de inferioridade nos faça sentir menos capazes.

Não seria possível finalizar este capítulo sem a presença de todos os que se cruzaram comigo ao longo desde percurso, desde colegas de turma, outras colegas que se tornaram amigas, docentes e toda a estrutura da FPCEUP. Mas não posso passar sem deixar um agradecimento especial à Professora Doutora Joana Cadima, por ter aceite esta orientação, por toda a entrega, apoio e dedicação, acreditando muitas vezes mais em mim, do que eu mesma e por nunca permitir que eu desistisse por medos que me acompanham até hoje. É e será sem dúvida, sempre um exemplo enquanto ser humano e enquanto profissional de excelência.

Deixar também um agradecimento à minha mãe por estar sempre presente em todas as minhas escolhas e nunca largar a minha mão.

Por último e não menos importante às minhas estrelinhas, que embora não estejam presentes fisicamente, vivem este sonho comigo de outra forma.

Por isso mesmo, nada muda se nada mudar.

Por vezes a mudança faz-nos questionar, viver sobressaltos, mas leva-nos até ao caminho certo, para que a mudança seja extremamente significativa e positiva.

RESUMO

Este estudo analisa as estratégias de resolução de conflitos em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de investigar as respostas das crianças perante diferentes cenários com e sem diversidade cultural, hipotéticos e reais. Participaram 30 crianças (9-10 anos), que responderam a três situações-estímulo: situações-conflito sem diversidade cultural, situações com diversidade cultural e relato de conflitos reais experienciados. As respostas das crianças foram codificadas de acordo com o instrumento base do Escolas 2030 e através de critérios conceptuais de Hardy et al., (2024).

Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas entre as soluções hipotéticas e as situações reais, revelando que perante situações reais, as crianças tendem a recorrer mais ao adulto e a resolver os conflitos de formas menos sofisticadas do que perante cenários hipotéticos. As raparigas e as crianças com resultados académicos mais elevados deram respostas mais complexas e adequadas nas situações hipotéticas, mas estas diferenças dissiparam-se perante as respostas às situações reais. Ao contrário do esperado, não houve diferenças nas respostas das crianças entre cenários com e sem diversidade cultural.

O estudo contribui para evidenciar a variabilidade nas respostas de cada criança perante diferentes cenários, reforçando a importância de integrar a Aprendizagem Social e Emocional no currículo escolar para promover a cidadania intercultural. Apesar do tamanho da amostra ser relativamente pequeno, a investigação sublinha a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas à crescente heterogeneidade das escolas portuguesas.

Palavras-chave: Resolução de Conflitos, Diversidade Cultural, Crianças do 1º Ciclo.

ABSTRACT

This study examines conflict resolution strategies among children in primary school education, with the aim of investigating how children respond to different hypothetical and real-life scenarios, both with and without cultural diversity. Thirty children aged 9–10 participated in the study and were presented with three scenarios: conflict situations without cultural diversity, conflict situations involving cultural diversity, and real-life conflicts drawn from their own experiences. Children's responses were coded using the "Escolas 2030" and the conceptual criteria proposed by Hardy et al. (2024).

The findings revealed statistically significant differences between responses to hypothetical scenarios and real-life situations. In real-life contexts, children were more likely to seek assistance from an adult and tended to adopt less sophisticated conflict resolution strategies than those proposed in hypothetical scenarios. Girls and children with higher academic achievement provided more complex and appropriate responses in the hypothetical situations; however, these differences were no longer evident in responses to real-life conflicts. Contrary to expectations, no differences were found in children's responses to scenarios with and without cultural diversity.

The study highlights the variability in individual children's responses across different contexts and reinforces the importance of having Social and Emotional Learning into the school to promote intercultural communities. Although the sample size was relatively small, the findings underscore the need for inclusive pedagogical practices that are responsive to the increasing diversity of Portuguese schools.

Keywords: Conflict Resolution, Cultural Diversity, Primary School Children.

RÉSUMÉ

Cette étude analyse les stratégies de résolution de conflits chez les enfants du premier cycle de l'école primaire, afin d'étudier leurs réactions face à différents scénarios, avec et sans diversité culturelle, et face à des situations hypothétiques et réelles.

Trente enfants entre 9 et 10 ans ont participé à cette étude, en réagissant à trois situations : des situations de conflit sans diversité culturelle, des situations avec diversité culturelle et des récits de conflits réels. Leurs réponses ont été codées selon l'instrument de base d'Escolas 2030 et selon les critères conceptuels de Hardy et al. (2024).

Les résultats de cette étude ont révélé des différences statistiquement significatives entre les solutions hypothétiques et les situations réelles, montrant que dans les situations réelles, les enfants ont tendance à davantage solliciter l'aide des adultes et à résoudre les conflits de manière moins élaborée que dans les scénarios hypothétiques. Les filles et les enfants ayant de meilleurs résultats scolaires ont donné des réponses plus appropriées dans les situations hypothétiques, mais ces différences se sont estompées face aux situations réelles.

Contrairement aux attentes, aucune différence n'a été observée dans les réponses des enfants entre les scénarios avec et sans diversité culturelle. Cette étude contribue à mettre en lumière la variabilité des réponses de chaque enfant face à différents scénarios, renforçant ainsi l'importance d'intégrer l'apprentissage socio-émotionnel au programme scolaire afin de promouvoir la citoyenneté interculturelle.

Malgré la taille relativement réduite de l'échantillon, la recherche souligne la nécessité de pratiques pédagogiques inclusives adaptées à l'hétérogénéité croissante des écoles portugaises.

Mots-clés: Résolution de conflits, Diversité culturelle, Enfants en classe primaire.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
1. A Importância das Competências Socioemocionais	10
2. Resolução de Conflitos em Crianças: Utilização de Cenários Hipotéticos e Cenários Reais	12
3. Modelo de Processamento de Informação Social	13
4. Contexto Escolar, Aprendizagem Social e Emocional e Diversidade Cultural	14
O PRESENTE ESTUDO	16
1.Objetivo Geral	16
1.1Objetivos Específicos	16
MÉTODO.....	17
1.Participantes	17
2.Medidas	18
3.Procedimentos	20
4.Análise dos dados.....	21
RESULTADOS	24
DISCUSSÃO.....	30
CONCLUSÃO	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

INTRODUÇÃO

O contexto escolar atual caracteriza-se por uma crescente heterogeneidade social, cultural e linguística, tornando a convivência entre crianças provenientes de diferentes contextos culturais um desafio central para os sistemas educativos. Neste enquadramento, a escola deixou de assumir exclusivamente uma função institucional centrada na educação e passou igualmente a desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional das crianças, particularmente ao nível do desenvolvimento de competências sociais, da autorregulação emocional e da resolução de conflitos (Denham et al., 2023)

A literatura tem vindo a demonstrar consistentemente que as competências sociais constituem preditores significativos do bem-estar psicológico, do sucesso académico e da qualidade das relações interpessoais ao longo do desenvolvimento (Taylor et al., 2017). Estas competências, embora inicialmente conceptualizadas como competências complementares ao currículo académico, atualmente são consideradas competências fundamentais para o desenvolvimento infantil e do sucesso escolar (Taylor et al., 2017). Recentemente, a meta-análise de Cipriano et al. (2023) veio reforçar e complementar este paradigma, demonstrando que as intervenções acerca da Aprendizagem Social e Emocional, em contexto escolar continuam a produzir efeitos positivos e significativos nas competências socioemocionais, na redução de problemas de comportamento e, crucialmente, no rendimento académico dos alunos (Cipriano et al., 2023).

Entre as várias competências sociais, a resolução de conflitos assume uma particular relevância durante a infância, período em que as interações entre o grupo de pares adquirem maior complexidade social e emocional (Rubin et al., 2015). O conflito entre crianças constitui um fenómeno inerente às relações sociais e emerge frequentemente em contextos de disputa por recursos, divergência de regras, incompatibilidade de objetivos ou incompreensão interpessoal (Rubin et al., 2015). Contudo, longe de representar exclusivamente um comportamento disruptivo, o conflito pode constituir uma oportunidade privilegiada para a criança atingir o desenvolvimento social espectável, permitindo à criança adquirir competências de negociação, empatia, descentração cognitiva e tomada de decisão sob a perspetiva social (Spivak, 2016).

As estratégias utilizadas pelas crianças na resolução de conflitos evoluem significativamente ao longo do desenvolvimento. Durante a infância, predominam frequentemente respostas coercivas, impulsivas ou centradas na satisfação imediata das

necessidades individuais. Progressivamente, observa-se uma maior capacidade para utilizar estratégias de negociação, cooperação e compromisso, demonstrando a evolução ao nível da maturidade cognitiva, emocional e social (Laursen et al., 2001). Esta evolução encontra-se intimamente relacionada com o desenvolvimento das funções executivas, da regulação emocional e da competência sociocognitiva (Zelazo, 2020).

Neste seguimento, o Modelo de Processamento de Informação Social é considerado uma referência teórica para a compreensão de como as crianças interpretam, avaliam e respondem a situações sociais (Crick & Dodge, 1994). Segundo este modelo, a resposta comportamental perante um conflito resulta de várias etapas, nomeadamente a codificação das pistas sociais, a interpretação das intenções do outro, a definição de objetivos sociais, a compreensão das respostas possíveis, a avaliação das consequências e, finalmente, a resposta comportamental. Posteriormente, Lemerise e Arsénio (2000) apresentaram uma reformulação deste modelo, dando ênfase às emoções e à autorregulação emocional em todas as fases do processamento social.

A interligação entre a cognição social e processos emocionais tem sido recentemente considerada particularmente relevante na compreensão da adaptação e sucesso escolar, pois tem sido demonstrado que crianças com maior capacidade de regulação emocional apresentam maior capacidade para interpretar adequadamente as respostas sociais ambíguas do grupo de pares, regular a impulsividade, principalmente perante comportamentos agressivos e selecionar as respostas socialmente ajustadas perante conflitos (Eisenberg et al., 2019). Inversamente, dificuldades ao nível da regulação emocional, normalmente associam-se à forma como as crianças interpretam a situação, apresentando uma reatividade emocional elevada e estratégias de resolução do conflito menos adaptativas (Eisenberg et al., 2019).

Paralelamente, o aumento da diversidade cultural nas escolas em Portugal, introduziu novos desafios ao nível das interações sociais entre o grupo de pares, pois a diversidade cultural em contexto escolar implica frequentemente a coexistência de diferentes regras sociais, diferentes formas de comunicação e ainda diferentes formas de interpretação do comportamento do outro (Berry, 2017). Consequentemente, situações de conflito entre crianças podem envolver não apenas divergências interpessoais, mas também diferenças implícitas de natureza cultural.

Crianças expostas a ambientes com a presença da diversidade cultural apresentam uma tendência a desenvolver uma maior capacidade de adaptação social e uma capacidade maior do desenvolvimento de competências de adaptação interpessoal, contudo, também

podem representar maiores desafios no que diz respeito à interpretação das normas sociais (Schachner et al., 2021). Neste sentido, a diversidade cultural não constitui apenas uma variável contextual, mas um elemento que influencia diretamente os processos de interação social e resolução de conflitos.

Apesar da investigação na área da resolução de conflitos e das competências sociais na infância ter vindo a aumentar, continua a verificar-se uma escassez de estudos que analisem especificamente a influência da diversidade cultural nas estratégias de resolução de conflitos utilizadas por crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Parte da investigação existente analisa as competências sociais de forma global, sem explorar especificamente o papel das diferenças culturais nos processos de interpretação social e na percepção da tomada de decisão interpessoal.

Adicionalmente, verifica-se uma limitação metodológica recorrente na literatura, relacionada com a predominância de cenários hipotéticos abstratos, frequentemente afastados das experiências reais das crianças. A distinção entre respostas formuladas perante cenários hipotéticos e respostas associadas a experiências reais assume uma particular importância, dado que investigações anteriores demonstram diferenças significativas entre aquilo que as crianças afirmam que fariam e os comportamentos efetivamente realizados em situações concretas de conflito (Laursen et al., 2001).

Neste contexto, o presente estudo procura compreender as estratégias de resolução de conflitos utilizadas por crianças do 1.º CEB perante situações hipotéticas, com diversidade cultural, comparando essas respostas com situações sem diversidade cultural e com situações reais experienciadas pelas próprias crianças. Pretende-se, assim, contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos processos sociocognitivos envolvidos na resolução de conflitos em contextos escolares multiculturais, bem como identificar possíveis implicações para a promoção de práticas educativas mais inclusivas e socialmente competentes.

1. A Importância das Competências Socioemocionais

As competências socioemocionais assumem, na atualidade, uma relevância sem precedentes no contexto do ensino básico, configurando-se como pilares determinantes tanto para o sucesso académico, quanto para a manutenção de um bom ambiente escolar. Segundo Santamaría-Villar et al. (2021), estas competências constituem um conjunto de capacidades que permitem à criança identificar e compreender as suas próprias emoções, bem como as

dos seus grupos de pares, alicerçando-se em processos eficazes de autorregulação emocional (Santamaría-Villar et al, 2021).

A literatura sustenta que o desenvolvimento e a promoção de competências socioemocionais como a autoestima, a comunicação assertiva, a autorregulação e a resolução de problemas são fundamentais para potenciar relações interpessoais saudáveis e construtivas. Consequentemente, a intervenção pedagógica focada nestas competências não só atua na prevenção de comportamentos disruptivos ou agressivos, como também tenta promover o bem-estar emocional e o rendimento académico dos alunos. Adicionalmente, os autores defendem que crianças emocionalmente competentes demonstram níveis superiores de motivação e autonomia, capacidades que têm implicações diretas no sucesso escolar. Assim, o ensino destas competências deve estar integrado nas práticas pedagógicas, contribuindo para uma formação integral que prepare os alunos para se tornarem cidadãos ativos, éticos e responsáveis (Santamaría-Villar et al., 2021). Em consonância com esta perspetiva, Cipriano et al. (2023) reforça a necessidade de integração das competências socioemocionais no contexto escolar, ao demonstrar, através de uma análise global, que as intervenções universais de Aprendizagem Social e Emocional, no contexto educativo, produzem efeitos positivos consistentes no funcionamento psicossocial e na proficiência académica das crianças, validando a eficácia destes programas enquanto componentes base e fundamentais do currículo académico.

A resolução de conflitos entre pares é um processo dinâmico que evolui significativamente da infância para a idade adulta, seguindo um contínuo de complexidade para a resolução dos mesmos, desde estratégias mais simples, como a coerção (submissão de uma das partes faces a estratégias assertivas) e o desinteresse ou desistência (corresponde ao abandono do conflito sem uma resolução), até a considerada mais ajustada e complexa, a negociação (envolve o compromisso, a partilha e o diálogo; (Laursen, et al., 2001).

De facto, a investigação tem demonstrado que existe uma evolução nas estratégias de resolução de conflitos ao longo do desenvolvimento, podendo ser identificados padrões de mudança conforme as idades Laursen et al., (2001). Especificamente, na infância a coerção é a estratégia mais comum e a desistência é rara, pois segundo os autores, as crianças têm tendência a apresentar comportamentos com disputas e altos níveis de coerção. Na adolescência, dependendo da maturidade tanto prevalece a negociação como a coerção. Já na idade adulta, consolida-se a preferência pela negociação, enquanto a coerção apresenta

um declínio acentuado, sendo muitas vezes evitada, por consequência da desistência, apresentada como uma estratégia secundária (Laursen et al., 2001).

2. Resolução de Conflitos em Crianças: Utilização de Cenários Hipotéticos e Cenários Reais

Quanto à forma como as crianças reagem a cenários hipotéticos e a cenários reais, perante um conflito, verifica-se uma diferença clara entre ambos. Nos conflitos reais, segundo os autores, a coerção apresenta ser a prática predominante, enquanto, nos cenários hipotéticos, a tendência é optar pela negociação (Laursen et al., 2001).

Como refere Spivak (2016), é importante referir que o conflito entre pares na infância que, muitas das vezes, é interpretado como um comportamento meramente disruptivo, pode ser, contudo, interpretado como uma oportunidade crítica para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas, tais como a possibilidade de desenvolver a tomada de decisão, o pensamento crítico e a gestão das relações entre pares (Spivak, 2016).

Na sua investigação, Spivak (2016) procurou compreender se uma resposta prósocial após o conflito, isto é, ações como partilhar, ajudar ou cooperar que sinalizam uma intenção de manter uma relação positiva entre pares seria tão adequada como as estratégias orientadas para a solução, que têm sido descritas como as mais adequadas, em que a criança pretende, no conflito com o par, chegar a um acordo mútuo e a uma solução benéfica para todas as partes envolvidas. Os resultados demonstraram que o comportamento prosocial estava positivamente associado a outras competências socioemocionais, sendo considerada uma estratégia igualmente eficaz. As respostas de complacência, que envolvem estratégias como pedidos de desculpa verbais não foram tão eficazes. Por último, a intervenção de terceiros, foram descritas como estratégias frequentemente ineficazes ou negativamente associadas a desfechos adaptativos autónomos, que irá beneficiar, à partida, apenas uma das partes (Spivak, 2016).

Em suma, a capacidade para a resolução de conflitos interpessoais, particularmente com os pares, constitui um elemento central das competências sociais na infância. Com base nesta perspetiva, as crianças que demonstram aptidão para resolver conflitos de forma amigável apresentam maiores índices de aceitação social, ao passo que escolhas comportamentais desajustadas estão frequentemente associadas à rejeição pelos pares. Em crianças do 1.º CEB, o conflito é definido como um fenómeno que emerge num contexto de interação, envolvendo oposição comportamental e uma interdependência de

comportamentos entre os intervenientes. Quanto às diferenças entre sexos, no estudo de Joshi (2008), verifica-se que o sexo feminino apresenta mais probabilidade de resolver o conflito de forma adequada ao invés de apresentar um comportamento disruptivo ou desadequado (Joshi, 2008).

3. Modelo de Processamento de Informação Social

O modelo de processamento de informação social é um modelo orientador que permite compreender os mecanismos que entram em ação perante situações de conflito (Lemerise & Arsenio 2000). Mais especificamente, o modelo sistematiza a forma como as crianças interpretam e respondem às situações sociais, enfatizando que as emoções influenciam cada etapa do processo. Na primeira etapa, ocorre a codificação das pistas sociais. Nesta fase, a criança observa o ambiente e recolhe informações relevantes sobre a situação. Estas informações podem incluir expressões faciais, gestos, palavras, tom de voz e características do contexto. Na segunda etapa, ocorre a interpretação das pistas sociais. Depois de recolher a informação, a criança tenta atribuir-lhe significado, procurando compreender as intenções, sentimentos e motivações dos outros. Nesta fase, as experiências anteriores e o estado emocional podem levar a interpretações diferentes da mesma situação. Por exemplo, uma criança que costuma sentir-se rejeitada pode interpretar um comentário neutro como uma ofensa. A terceira etapa corresponde à definição de objetivos. Após interpretar a situação, a criança decide o que pretende alcançar. Os objetivos podem ser variados, como resolver um problema, evitar um conflito, obter aprovação social ou defender-se de uma ameaça. As emoções e os valores pessoais influenciam fortemente a escolha desses objetivos. Na quarta etapa, decorre a geração de respostas possíveis, em que a criança procura na sua memória diferentes formas de agir perante a situação. Quanto maior for o repertório de competências sociais da criança, maior será o número de alternativas consideradas. A quinta etapa consiste na avaliação e seleção da resposta, podendo a criança identificar as possíveis consequências de cada ação, considerando se a resposta é adequada, eficaz e aceitável socialmente, bem como os benefícios e riscos associados a cada comportamento. Na sexta e última etapa decorre a resposta comportamental. Segundo Lemerise e Arsenio (2000), as emoções atravessam todas estas etapas, influenciando a atenção, a interpretação, os objetivos escolhidos, as respostas geradas e a ação final. Por isso, o modelo oferece uma compreensão mais completa do comportamento social, integrando os processos cognitivos e emocionais que orientam as interações humanas.

Assim, na base do modelo de processamento de informação social adaptativo reside a interseção entre a autorregulação e o conhecimento das emoções. A autorregulação é identificada como um fator essencial, pois permite que a criança consiga inibir respostas impulsivas (como a agressão) perante provocações, promovendo, em alternativa, estratégias socialmente competentes e subdominantes. Complementarmente, o conhecimento emocional funciona como uma "base de dados" crítica, que a criança consulta para interpretar as situações e formular objetivos sociais não agressivos. Estes processos socioemocionais não são meros complementos às respostas comportamentais, mas essenciais na resposta que é dada (Lemerise & Arsenio 2000). De forma similar, Denham e Bassett (2020) demonstram como o conhecimento emocional é essencial para respostas mais ajustadas, ao demonstrar que a atribuição de sentimentos como a tristeza em comparação com a raiva, perante uma provocação de um colega, sinaliza um processamento mais reflexivo e proativo. Enquanto a raiva está associada a valores inferiores nessa mesma competência social, a tristeza reflete uma atividade cognitiva orientada para objetivos, que orienta a criança a tomar decisões de resposta adequadas ou inadequadas socialmente (Denham & Bassett, 2020).

Em complementaridade, Lemerise e Arsenio (2000) propõem a integração dos processos emocionais e cognitivos na teoria do processamento de informação social. Os autores defendem que as emoções orientam a cognição, permitindo respostas mais adaptativas em contextos sociais complexos. Embora reconheçam a validade do modelo cognitivo tradicional, salientam a necessidade de incluir componentes afetivas em cada etapa, distinguindo emoções primárias (inatas) de secundárias (sociais). Adicionalmente, sublinham que a autorregulação emocional atua como um fator mediador crítico, ou seja, crianças com elevada emocionalidade, mas reduzida capacidade de regulação, tendem a apresentar enviesamentos interpretativos. Nesta perspetiva integrada, a dimensão emocional intervém em todas as fases, desde a codificação da informação até à execução da resposta social (Lemerise & Arsenio, 2000).

4. Contexto Escolar, Aprendizagem Social e Emocional e Diversidade Cultural

É atualmente amplamente aceite a importância da Aprendizagem Social e Emocional, definida como um processo pelo qual as crianças e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, competências e atitudes necessários para compreender e gerir as emoções,

definir e atingir objetivos positivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas e tomar decisões responsáveis (Jones & Bouffard, 2012).

Deste modo, o papel da escola e do ambiente escolar é altamente valorizado na aprendizagem social e emocional, devendo esta ser integrada na missão académica e na cultura escolar. Um ambiente escolar seguro é essencial para promover estas aprendizagens ao longo do desenvolvimento da criança. Além disso, o bem-estar e a competência social e emocional dos próprios docentes são fundamentais, pois influenciam diretamente o ambiente de sala de aula (Weissberg et al., 2015; Zins et al., 2004).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória constitui-se como o modelo referencial estratégico e fundamental para o sistema educativo português, orientando as decisões curriculares e pedagógicas (Ministério da Educação, 2017). Assenta numa visão humanista e promove competências transversais essenciais ao desenvolvimento integral dos alunos e próximas da Aprendizagem Socioemocional.

Deste modo, a mediação de conflitos entre alunos ajuda a resolver problemas de forma positiva, sendo essencial que as escolas incluam este tema no seu programa escolar (Petkou et al., 2024).

Por fim, a diversidade cultural no contexto escolar influencia significativamente o envolvimento parental nas atividades escolares, pois ambientes escolares inclusivos promovem uma maior participação das famílias e reforçam o sucesso educativo, incluindo a sensibilidade cultural como um fator mediador essencial (Mera-Lemp et al., 2025).

O PRESENTE ESTUDO

O presente estudo recorre a uma abordagem quantitativa de natureza descritiva. Esta opção metodológica permite descrever de forma sistemática e rigorosa as características dos fenómenos em análise, sem a manipulação direta das variáveis em estudo (Marôco, 2021). O foco da investigação reside na observação de padrões em três cenários distintos: situações caracterizadas pela diversidade cultural, situações sem diversidade cultural e situações reais experienciadas pelas crianças, perante um conflito e a sua resolução, considerando a importância do contexto na resposta psicológica (Berry, 1997).

1.Objetivo Geral

O presente estudo tem como objetivo geral compreender as estratégias de resolução de conflitos mencionadas pelas crianças do 1.º ciclo do ensino básico em situações hipotéticas e reais que envolvem diversidade cultural.

1.1 Objetivos Específicos

De forma a responder ao objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos,

- Identificar os conflitos interpessoais mencionados espontaneamente pelas crianças inseridas em turmas com diversidade cultural;
- Identificar as estratégias mencionadas pelas crianças em situações hipotéticas na resolução de conflitos com os pares;
- Explorar se as estratégias de resolução de conflitos variam de acordo com a situação hipotética envolver ou não diversidade cultural;
- Comparar as diferenças na resolução de conflitos perante características sociodemográficas e a avaliação curricular das crianças. Este último objetivo foi integrado de forma post-hoc, uma vez que a análise preliminar dos resultados revelou a necessidade de aprofundar a relação entre as características sociodemográficas e avaliação curricular perante a estratégia escolhida.

MÉTODO

1. Participantes

A amostra do presente estudo foi selecionada através de uma amostragem de conveniência numa Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) situada no distrito do Porto. O grupo de participantes incidiu sobre crianças a frequentar o 3.º e 4.º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Relativamente ao processo de recrutamento, de um universo inicial de 38 crianças convidadas, obteve-se o consentimento informado, devidamente autorizado pelos respetivos Encarregados de Educação, para a participação de 31 crianças. Para efeitos de análise estatística, a amostra final foi constituída por 30 participantes ($N=30$). Optou-se pela exclusão de uma criança que, embora autorizada, apresentava Necessidades Educativas Especiais (NEE), de forma a salvaguardar a homogeneidade dos perfis de resposta face às situações-estímulo apresentadas.

A língua materna predominante, apesar das diferenças de nacionalidade era o português, visto que a maioria das outras nacionalidades era a Angolana e Brasileira (cf Tabela 1).

Tabela 1
Caraterização Sociodemográfica (N=30)

	<i>N</i>	<i>%</i>
Idade (meses)	<i>M=107,5</i>	<i>DP=7,6</i>
<i>Género</i>		
Feminino	13	43,3%
Masculino	17	56,7%
<i>Nacionalidade</i>		
Portuguesa	18	60%
Brasileira	5	16,7%
Angolana	4	13,3%
Outra (Russa, Indiana,	3	10%

Venezuelana)		
<i>Língua Materna</i>		
Portuguesa	27	90%
Outra	3	10%

Os participantes foram distribuídos de forma aleatória por dois grupos A e B, cujas características sociodemográficas são apresentadas de seguida:

- Grupo A ($N=15$): Composto por 10 crianças de nacionalidade portuguesa e cinco de outras nacionalidades. No que concerne à distribuição por género, este grupo conta com oito participantes do sexo masculino e sete do sexo feminino.
- Grupo B ($N=15$): Composto por oito crianças de nacionalidade portuguesa e sete de outras nacionalidades. A distribuição por género é de nove participantes do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Tabela 2

Distribuição dos Géneros e Nacionalidade por Grupo ($N = 30$)

	Grupo A ($n = 15$)		Grupo B ($n = 15$)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Sexo</i>				
Feminino	7	46,7%	6	40%
Masculino	8	53,3%	9	60%
<i>Nacionalidade</i>				
Portuguesa	10	60,7%	8	53,3%
Brasileira	4	26,7%	1	6,7%
Angolana	6	6,7%	3	20%
Outra (Russa, Indiana, Venezuelana)			3	20%

2. Medidas

Para a recolha de dados e avaliação das variáveis, utilizaram-se os seguintes instrumentos:

- Recolha de dados Sociodemográfico: Para a caracterização da amostra (idade, género, nacionalidade, língua materna, ano de escolaridade e avaliação curricular);
- Situações-estímulo com cenários hipotéticos: O instrumento principal consistiu num conjunto de cenários hipotéticos adaptados do projeto Escolas2030 (2020), focados na resolução de conflitos. Foram apresentados três tipos de situações, com e sem diversidade cultural e uma situação de um episódio real:

- **Situações sem diversidade cultural explícita:** Cenários de conflito entre pares portugueses (ex.: disputa pelo campo de futebol ou regras de jogos tradicionais como as "escondidas").

Situação 1.: O Afonso e os amigos preparavam-se para jogar futebol no campo da escola. Entretanto, chega o Martim com os seus amigos e também querem usar o campo para jogar futebol. O Afonso diz que chegaram primeiro e que por isso o campo é deles.

O que é que achas que está a acontecer? Como é que achas que o Afonso se sente? Como é que achas que o Martim se sente? O que é que farias nesta situação?

Situação 2.: A Leonor e o Bruno estavam a jogar às escondidas com os seus amigos. O Bruno era o primeiro a contar enquanto todos se escondiam sem ele olhar. Mas quando chegou aos 10, abriu os olhos e começou logo a procurar. A Leonor disse que era injusto e que tinha de contar até 30, se não, não valia. O Bruno disse que costumava contar até 10 e que ela tinha de ser mais rápida a esconder-se.

O que é que achas que aconteceu? Como é que achas que a Leonor se sente? Como é que achas que o Bruno se sente? Como é que achas que esta situação pode ser resolvida?

-**Situações com diversidade cultural explícita:** Cenários semelhantes aos anteriores, mas que introduzem personagens de outras nacionalidades (ex.: Índia e Brasil), apresentando perspetivas culturais distintas sobre a partilha e as regras de interação (ex.: o Safir e a Thamires).

Situação 1.2.: Nesta escola, há alunos portugueses como o Afonso e alunos que vêm de outros países, como o Safir, que veio da Índia. O Afonso e os amigos preparavam-se para jogar futebol no campo da escola. Entretanto, chega o Safir, com os seus amigos e também querem usar o campo para jogar futebol. O Afonso diz que chegaram primeiro e que por isso o campo é deles e o Safir diz que na Índia partilham sempre o campo.

O que é que achas que está a acontecer? Como é que achas que o Afonso se sente? Como é que achas que o Safir se sente? O que é que farias nesta situação?

Situação 2.2.: Nesta escola, há alunos portugueses como o Bruno e alunos que vêm de outros países, como a Thamires, que veio do Brasil. A Thamires e o Bruno estavam a jogar às escondidas com os seus amigos. O Bruno era o primeiro a contar enquanto todos se escondiam sem ele olhar. Mas quando chegou aos 10, abriu os olhos e começou logo a procurar e percebeu que a Thamires não se tinha escondido. A Thamires disse que era injusto e que tinha de contar até 30, se não, não valia e que não jogava assim no Brasil. O Bruno disse que costumava contar até 10 e que ela tinha de ser mais rápida a esconder-se, porque era assim que ele jogava aqui em Portugal.

O que é que achas que está a acontecer? Como é que achas que a Thamires se sente? Como é que achas que o Bruno se sente? Como é que achas que esta situação pode ser resolvida?

Após cada situação, as crianças foram convidadas a responder a questões sobre a interpretação do conflito ("O que achas que está a acontecer?"), os sentimentos das personagens e as estratégias de resolução ("O que farias nesta situação?"; "Como é que achas que a personagem se sente?").

Situação 3.: Por vezes, as crianças envolvem-se em desentendimentos, discussões ou brigas com outras crianças. Por exemplo, quando uma criança não gosta do que a outra está a fazer ou a dizer, quando ambas querem o mesmo brinquedo ou quando não concordam com as regras. Gostava que te lembrasses de um desentendimento, discussão ou briga com um colega que tenha ocorrido nas últimas semanas. Podes contar-me o que aconteceu? Então, conta-me sobre uma vez nos últimos dias em que tenhas tido um desentendimento, discussão ou briga com outra criança?

Conforme o relato da criança perante a situação vivenciada, também eram colocadas questões complementares como, "Como é que aconteceu?", "O que é que aconteceu?", "O que é que ele/ela disse ou fez?", "E tu, o que fizeste? O que disseste?", "E como é que terminou?".

3. Procedimentos

A investigação seguiu os princípios éticos e as normas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Atendendo à natureza do estudo e ao fato de o instrumento adaptado (Escolas2030) não envolver intervenções clínicas ou

dados sensíveis, o projeto de investigação não careceu de submissão à Comissão de Ética da Universidade.

O processo iniciou-se com um pedido formal de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas, seguido da articulação com a Coordenadora da Escola Básica selecionada. Realizou-se uma reunião com as docentes para explicação da investigação, seguindo-se a entrega e recolha dos consentimentos informados e posteriormente recebidos devidamente assinados pelos Encarregados de Educação.

No momento da aplicação, as crianças foram informadas sobre o carácter voluntário da participação e o anonimato dos dados. As situações-estímulo foram apresentadas às crianças, e as suas respostas foram registadas em formato áudio e posteriormente todas transcritas e cotadas. A duração média da recolha de dados com os grupos de crianças foi de 20 min com cada criança.

Os participantes foram distribuídos aleatoriamente pelos Grupos A e B, tendo cada grupo cenários com uma situação sem diversidade cultural, uma situação com diversidade cultural e uma situação real. Mais especificamente, no Grupo A, foram aplicadas as situações 1.1 (disputa de campo, sem diversidade cultural) e 2.2. (conflito de regras, com diversidade cultural) e no Grupo B, as situações 1.2 (disputa de campo, com diversidade cultural) e 2.1. (conflito de regras, sem diversidade cultural). Os dados foram posteriormente exportados e analisados através do software IBM SPSS Statistics (Versão 28), recorrendo à estatística descritiva (Marôco, 2021). A necessidade do quarto objetivo específico surgiu nesta fase de análise, ao observar-se a relevância das características sociodemográficas e as avaliações das crianças para a compreensão das estratégias de resolução de conflitos.

4. Análise dos dados

As respostas das crianças às situações-estímulo foram transcritas integralmente e posteriormente codificadas segundo um contínuo de qualidade das estratégias de resolução de conflitos. A codificação dos cenários reais foi realizada com base nos critérios conceptuais de resolução de problemas sociais apresentados por Hardy et al. (2024), apresentadas na Tabela 3. Todas as estratégias de resolução apresentadas pelas crianças seguiram os critérios de cotação definidos pelo Escolas 2030. As categorias foram organizadas numa escala progressiva de 1 a 7, representando níveis crescentes de sofisticação das respostas e adaptação social das mesmas. As pontuações mais baixas corresponderam a estratégias agressivas, com uma tendência a evitar o conflito ou optarem

por coerção, enquanto as pontuações mais elevadas corresponderam a estratégias pró-sociais, de negociação e de diálogo. Sempre que a resposta incluía elementos de diferentes categorias, foi considerada a categoria que melhor representava a estratégia predominante (cf Tabela 4).

Tabela 3
Codificação dos cenários reais (Hardy et al., 2024)

		Execução de uma ação ou ideia desejada/ Ideia de Jogo	Integração e pertença ao grupo	Estar a sentir-se zangado, irritado ou triste	Ser ferido, magoado ou insultado por outro colega
Aquisição de um objeto desejado/Partilha de Recursos Este cenário foca-se na posse ou partilha de objetos e brinquedos.	Interrupção de um comportamento indesejado de outra pessoa Aplicável quando a criança tenta travar uma ação incomodativa, física ou verbal.	Conflitos que surgem da vontade de participar numa atividade ou de como esta é conduzida.	Situações de exclusão social ou dificuldade em entrar num grupo de pares.	Focado na reação emocional intensa a um evento.	Agressões físicas diretas ou insultos após um incidente.

Tabela 4
Codificação das Estratégias de Resolução de Conflitos

Escala de Complexidade	Categoria	Exemplo
1	Agressivo	“Ele não me disse nada. Só me empurrou.”. “Eu também empurrei.”
2	Evitante	“Afastava-me.”
3	Coerção	“Ao obedecer à amiga.”

4	Norma Social	<i>“Terminou quando ele ficou de castigo.”</i>
5	Dividir	<i>“Ficava cada um num lado ou jogavam juntos.”</i>
6	Prosocial	<i>“Eu dizia que tinham que jogar todos. Sem brigar e sem deixar bater um no outro.”</i>
7	Negociação	<i>“Então o Bruno precisa contar até 20 e ela esconder-se mais rápido.”</i>

Com base na codificação, foi atribuída uma pontuação da resposta da criança a cada situação, sendo os dados submetidos a uma ANOVA de Medidas Repetidas, utilizando o software IBM SPSS Statistics (v. 28), tendo como fator intrassujeitos a Situação de Conflito (Sol.A, Sol.B e Sol.C) e como fator entresujeitos o Grupo Experimental (Grupo A e Grupo B).

Previamente à análise dos efeitos principais, procedeu-se à verificação dos pressupostos de esfericidade através do Teste de Mauchly. Os resultados obtidos ($W = ,843$; $df = 2$; $p = ,118$) indicaram que a matriz de covariância do erro não viola este pressuposto, não se verificando diferenças significativas. Consequentemente, as análises subsequentes basearam-se nos valores de esfericidade assumida, garantindo a robustez estatística necessária para a constatação de variações nas competências de resolução de conflitos e competências sociais.

RESULTADOS

Na tabela seguinte, são apresentados os resultados relativos às respostas das crianças nos diferentes cenários e por grupo. Os resultados mostram e ao contrário das expectativas que para o primeiro cenário, as respostas mais frequentes foram na categoria prossocial, com soluções de partilha do campo e jogo em conjunto (ex., “Dizia que o campo era para todos e que era para eles brincarem todos juntos”; “Dizia para eles deixarem os outros também jogarem”), independentemente do cenário envolver diversidade cultural (Grupo B) ou não (Grupo A). Já no cenário 2, as respostas dividem-se por várias categorias, mas mais uma vez, para ambos os grupos, ou seja, independentemente do cenário envolver (Grupo A) ou não (Grupo B) diversidade cultural, a resposta mais frequente foi a coerção (ex., “Ao obedecer à amiga”; “com ele a contar do jeito dela, para todo mundo conseguir se esconder por mais tempo”, “O Bruno contando até 30.”). Verifica-se, contudo, um número considerável de crianças que deram respostas prossociais e de negociação, particularmente no Grupo A. Já no cenário 3, as respostas mais frequentes foram a de norma social, o que implicou na maioria das vezes o recurso ao adulto (ex., “Para eles pararem, se não eu ia dizer à educadora.”, “E fiquei eu de castigo e eles não. Sendo que eles é que começaram.”, “Eu falei para a funcionária.”)

Tabela 5

Categorias de complexidade de Resolução de Conflitos por Situações-Estímulo

Escala de Complexidade		Situação 1	Situação 2	Situação 3
		<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)
Grupo A (<i>n</i> = 15)	1. Agressivo	0	0	2 (15%)
	2. Evitante	0	0	2 (13%)
	3. Coerção	0	5 (33%)	1 (8%)
	4. Norma Social	4 (27%)	1 (7%)	8 (62%)
	5. Dividir	5 (33%)	2 (13%)	1 (8%)
	6. Prossocial	9 (60%)	4 (27%)	1 (8%)
	7. Negociação	0	4 (26%)	1 (8%)
Grupo B (<i>n</i> = 15)	1. Agressivo	0	0	5 (33%)
	2. Evitante	1 (7%)	1 (7%)	1 (7%)

3. Coerção	0	6 (40%)	2 (13%)
4. Norma Social	1 (7%)	2 (13%)	7 (47%)
5. Dividir	5 (33%)	3 (20%)	0
6. Prosocial	9 (60%)	2 (13%)	2 (13%)
7.Negociação	0	2 (13%)	0

Na tabela 6 são apresentadas as médias obtidas relativas à complexidade de resolução de problemas por grupo e cenário. Como se pode verificar, a situação 1, relativa à disputa do campo de futebol, obtém as médias mais elevadas, independentemente de envolver (Grupo B) ou não (Grupo A) diversidade cultural, enquanto que as soluções apresentadas para cenários reais, apresenta as médias mais baixas.

Tabela 6

Categorias de complexidade de Resolução de Conflitos por Situações-Estímulo e Grupo

Escala de Complexidade	Situação 1 (n = 30)	Situação 2 (n = 30)	Situação 3 (n = 28)
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
Grupo A (n = 15)	5,40 (0,83)	4,73 (1,39)	3,77 (1,24)
Grupo B (n = 15)	5,40 (1,06)	4,20 (1,42)	2,87 (1,60)

A análise dos efeitos intra-sujeitos revelou um efeito principal estatisticamente significativo do fator situação ($F(2,52) = 17,455$; $p < ,001$), o que demonstra que a natureza do conflito mais do que a presença ou ausência de diversidade cultural, exerce uma influência determinante na qualidade das estratégias de resolução mencionadas pelas crianças.

No que concerne à interação entre o tipo de situação e o grupo experimental, os resultados indicaram que não existe uma interação significativa ($F(2,52) = 1,233$; $p = ,300$), demonstrando que o padrão de variação das respostas entre os cenários é transversal aos dois grupos de participantes e não a presença ou ausência de diversidade cultural. Relativamente aos efeitos inter-sujeitos, o impacto do fator interculturalidade revelou-se não significativo ($F(1,26) = 4,025$; $p = ,055$), embora se verifique uma diferença estatística marginalmente significativa nas médias entre os grupos.

Tabela 7

Síntese dos Resultados da Anova da Diversidade Cultural e da Pertença ao Grupo na Resolução de Conflitos

	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Intra-sujeitos					
Situação	59,028	2	29,514	17,455	<,001
Situação x Grupo	4,170	2	2,085	1,233	,300
Erro (Situação)	87,925	52	1,691		
Inter-sujeitos					
Grupo	6,019	1	6,019	4,025	,055
Erro	38,885	26	1,496		

Os resultados evidenciaram diferenças estatisticamente significativas na pontuação média das estratégias de acordo com a situação ($F(2,52) = 17,455$; $p < ,001$), ou seja, na Situação 1 com a disputa de recursos (o campo de futebol) a maioria das crianças (60%) utilizou estratégias de nível 6, sugerindo capacidade de cooperação e ajuda mútua em contextos em que as crianças se sentem confortáveis com a situação. O recurso a estratégias menos complexas foi residual, limitando-se a 3,3%.

Na Situação 2, relativa a regras (contar no jogo da apanhada), observa-se um declínio na eficácia. Embora 36,7% tenham mantido o nível 6, uma percentagem igual (36,7%) desceu para o nível 3, sugerindo que muitas crianças consideraram que uma das crianças (o Bruno) deveria ceder às regras da outra criança.

Já na Situação 3, perante as situações reais, verificou-se um desempenho mais baixo. Metade da amostra (50%) concentrou-se no nível 4 e algumas crianças referiram estratégias agressivas (21,4%), que foram inexistentes nos cenários hipotéticos (cf. Tabela 8).

Tabela 8

Resolução de Conflitos em Contextos de Diversidade Cultural Hipotéticos ou Pessoais

	<i>M</i>	<i>DP</i>	IC 95% (LI,LS)	Diferenças Significativas
Situação 1	5,35	0,18	[4,98, 5,73]	> B ($p = ,029$); > C ($p < ,001$)

Situação 2	4,60	0,26	[4,07, 5,13]	< A ($p = ,029$); > C ($p = ,008$)
Situação 3	3,32	0,27	[2,76, 3,88]	< A ($p = <,001$); < B ($p = ,008$)

Estes resultados sugerem que a formulação de soluções eficazes para a resolução de conflitos depende mais do tipo de situação e de este ser hipotética ou real do que dos protagonistas serem de culturas iguais ou distintas. Os resultados parecem assim demonstrar que situações de diversidade cultural mais complexas não resultam necessariamente de maior ou menor dificuldade em operacionalizar soluções que conciliem todos os conflitos.

Para analisar eventuais disparidades de género na complexidade das respostas de resolução de conflitos, procedeu-se à comparação das médias obtidas por rapazes e raparigas em cada cenário.

Na Situação 1, as raparigas apresentaram uma média de desempenho superior, $t(21,96) = -2,203$; $p = ,038$, $M = 5,77$; $DP = 0,44$) à dos rapazes ($M = 5,12$; $DP = 1,11$), com um tamanho de efeito considerado elevado ($d = -0,73$). Relativamente à Situação 2, embora as raparigas continuem a apresentar uma média nominalmente superior ($M = 4,92$ vs. $M = 4,12$), a diferença não é considerada estatisticamente significativa ($t(28) = -1,594$; $p = ,122$). Na Situação 3, relativa a situações reais, não há diferenças estatisticamente significativas ($t(26) = 0,361$; $p = ,721$).

Tabela 9

Estratégias de Resolução de Conflitos entre o Sexo Feminino e Masculino

	Situação 1				Situação 2				Situação 3			
	N	M	DP	EP	N	M	DP	EP	N	M	DP	EP
Sexo												
Masculino	17	5,12	1,11	0,27	17	4,12	1,50	0,36	16	3,38	1,76	0,42
Feminino	13	5,77	0,44	0,12	13	4,92	1,19	0,33	12	3,17	1,27	0,37

A análise estatística revelou que o ano de escolaridade não exerce um efeito significativo na complexidade das estratégias de resolução de conflitos mencionadas pelas crianças.

Na Situação 1, as médias do 3.º ano ($M = 5,21$; $DP = 1,19$) e do 4.º ano ($M = 5,56$; $DP = 0,63$) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas ($t(28) = -1,021$; $p = ,316$).

Um padrão semelhante foi observado na Situação 2, com médias dos alunos do 3.º ano ($M = 4,71$; $DP = 1,33$) e do 4.º ano ($M = 4,25$; $DP = 1,48$) relativamente próximas. Também na Situação 3, os resultados mantiveram-se estatisticamente equivalentes (M 3.º ano = 3,38; $DP = 1,5$; M 4.º ano = 3,20; $DP = 1,52$; $t(26) = 0,322$; $p = ,750$).

Em ambos os anos de escolaridade, as crianças demonstram maior facilidade em cenários hipotéticos e maior dificuldade em operacionalizar soluções em conflitos reais (cf. Tabela 10)

Tabela 10

Estratégias de Resolução de Conflitos por Ano de Escolaridade

	Situação 1				Situação 2				Situação 3			
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>EP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>EP</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>EP</i>
Ano de Escolaridade												
3ºano	14	5,21	1,19	0,32	14	4,71	1,33	0,35	13	3,38	1,5	0,42
4ºano	16	5,56	0,63	0,16	16	4,25	1,48	0,37	15	3,2	1,52	0,39

Para verificar se as competências académicas tinham um efeito no nível de sofisticação na resolução de conflitos, os participantes foram distribuídos por três categorias de classificação de acordo com as notas obtidas no ano letivo anterior: 'Suficiente', 'Bom' e 'Muito Bom'.

Na Situação 1 ($F(2,24) = 0,541$; $p = ,590$) e na Situação 3 ($F(2,22) = 0,541$; $p = ,590$), não houve diferenças estatisticamente significativas. Já na Situação 2, verificou-se um efeito principal significativo do rendimento académico ($F(2,24) = 4,850$; $p = ,017$).

As comparações *post-hoc* identificaram uma diferença significativa entre os alunos com “Suficiente” e “Muito Bom” ($p = 0,20$), com os alunos de rendimento superior a apresentarem estratégias mais eficazes de resolução de conflitos ($M = 5,60$, $DP = 0,55$).

Tabela 11

Estratégias de Resolução de Conflitos em Função do Sucesso Acadêmico

	Situação 1			Situação 2			Situação 3		
	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP
Nível									
Suficiente	16	5,25	1,13	16	3,75	1,29	15	3,33	1,45
Bom	6	5,33	0,82	6	4,83	1,47	5	3,80	1,79
Muito Bom	5	5,60	0,55	5	5,60	0,55	5	2,80	1,48

Para concluir, foi analisada a capacidade para a resolução de conflitos entre crianças de nacionalidade portuguesa ($n = 18$) e crianças de outras nacionalidades ($n=12$).

Na Situação 1, não se registaram diferenças estatisticamente significativas ($t(28) = -0,876$; $p = ,388$) entre as crianças de outras nacionalidades ($M = 5,28$; $DP = 0,67$), e as crianças portuguesas ($M = 5,28$; $DP = 1,07$).

No cenário 2, embora a diferença seja marginalmente estatisticamente significativa ($t(28) = -1,759$; $p = ,090$) verificou-se uma tendência de maior sofisticação para resolução de conflitos no grupo de outras nacionalidades ($M = 5,00$, $DP = 1,35$), comparativamente ao grupo de nacionalidade portuguesa ($M = 4,11$, $DP = 1,37$).

Por fim e inversamente, apesar da ausência de diferenças significativas entre os grupos ($t(26) = 1,708$; $p = ,099$), na Situação 3, o grupo de nacionalidade portuguesa apresentou uma média nominalmente superior ($M = 3,69$, $DP = 1,45$). face às outras nacionalidades ($M = 2,75$, $DP = 1,42$).

Tabela 12

Estratégias de Resolução de Conflitos com base na Nacionalidade

	Situação 1			Situação 2			Situação 3		
	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP
Nacionalidade									
Portuguesa	18	5,28	1,07	18	4,11	1,37	16	3,69	1,45
Outra	12	5,58	0,67	12	5,00	1,35	12	2,75	1,42

DISCUSSÃO

A compreensão e investigação das estratégias de resolução de conflitos em contexto escolar assume atualmente particular relevância, sobretudo perante a crescente multiculturalidade nas salas de aulas em Portugal (Denham et al., 2023). A diversidade cultural introduz novas exigências ao nível da adaptação interpessoal, da interpretação social e da negociação de significados perante a situação vivenciada entre pares (Denham et al., 2023), tornando a resolução de conflitos uma competência fundamental para o desenvolvimento socioemocional infantil (Santamaría-Villar et al., 2021). Esta necessidade é reforçada por Cipriano et al. (2023), que valida a eficácia da integração destas competências no currículo académico, como já referido, para promover o sucesso e o bem-estar dos alunos (Cipriano et al., 2023).

Os resultados obtidos, contudo, mostraram que, mais do que os protagonistas envolvidos e o cenário envolver conflitos interculturais, o tipo de situação (disputa de recursos vs disputa de regras; hipotéticos x reais) interferiu com a complexidade das soluções apresentadas. Em particular, verificou-se que as crianças demonstraram maior competência perante cenários de disputa de recursos e hipotéticos do que perante experiências reais.

Uma possível explicação é a situação 1, disputa do campo de futebol, poder ser de maior familiaridade para as crianças, uma vez que tem sido reportada como a mais comum (Joshi, 2008), em comparação com a situação 2, de conflito de regras. Mas de um modo global, as soluções menos sofisticadas foram apresentadas na Situação 3, o que assume especial relevância, uma vez que corresponde a situações reais e emocionalmente significativas. Este resultado é corroborado pela literatura (Laursen et al., 2001), com estudos a demonstrarem que as respostas produzidas perante cenários hipotéticos nem sempre correspondem às estratégias efetivamente utilizadas em contextos reais de interação social, sobretudo quando existe a vertente emocional diretamente interligada.

A literatura demonstra que situações reais ativam o lado emocional nos processos de tomada de decisão, perante a situação social (Eisenberg et al., 2019). Deste modo, perante conflitos reais, as crianças necessitam não apenas de compreender cognitivamente o problema, mas de regular as emoções como a frustração, ansiedade, ou medo de exclusão social.

Estes resultados articulam-se igualmente com a reformulação proposta por Lemerise e Arsenio (2000), que enfatiza o papel das emoções no processamento da informação social. Segundo estes autores, as emoções influenciam todas as etapas do raciocínio social, desde a interpretação inicial das intenções até à seleção final do comportamento e da ação. Assim, crianças com menos competências de autorregulação emocional poderão apresentar maior dificuldade em responder de forma adaptativa perante situações socialmente ambíguas ou culturalmente complexas.

Estudos recentes demonstram que a compreensão das emoções e crenças dos outros constitui um preditor importante da competência interpessoal durante a infância (Longobardi et al., 2022). Em contextos com diversidade cultural, esta competência torna-se particularmente relevante, dado que as crianças necessitam de reconhecer que diferentes indivíduos podem interpretar normas sociais e situações interpessoais de formas distintas.

É, no entanto, importante destacar que, para além da situação real per si poder ser mais desafiante para a criança pelas exigências emocionais envolvidas, a maioria das crianças deu respostas que correspondem a normas sociais, nomeadamente, a solicitação da intervenção do adulto. É assim possível que este tipo de resolução não corresponda à vontade ou o que a criança consideraria mais adequado, mas antes às normas vigentes nas escolas. As crianças podem ser instruídas a recorrer ao adulto, em vez de tentar resolver autonomamente.

Os resultados relativos às diferenças de género revelaram que as raparigas apresentaram estratégias significativamente mais sofisticadas na Situação 1, embora essas diferenças tenham desaparecido nos outros cenários. Investigações anteriores sugerem que o sexo feminino apresenta uma tendência em apresentar níveis superiores de empatia, comportamento pró-social e estratégias cooperativas de resolução de conflitos durante a infância (Rose & Rudolph, 2006). Contudo, os resultados obtidos indicam igualmente que a complexidade cultural e emocional dos cenários parece reduzir progressivamente essas diferenças.

Uma possível interpretação para este fenómeno poderá relacionar-se com o fato das exigências sociocognitivas inerentes a situações menos familiares reduzirem as diferenças interpessoais habitualmente observadas em situações sociais menos complexas. Deste modo, perante cenários caracterizados por maior ambiguidade, tanto os rapazes como as raparigas parecem revelar dificuldades semelhantes.

Relativamente ao ano de escolaridade, os resultados não evidenciaram diferenças significativas entre crianças do 3.º e do 4.º ano. Embora a literatura sugira que o desenvolvimento cognitivo e emocional promove maior sofisticação nas estratégias interpessoais ao longo da infância (Rubin et al., 2015), a proximidade etária entre os participantes poderá justificar a ausência de diferenças estatisticamente significativas. Adicionalmente, investigações recentes têm demonstrado que o desenvolvimento das competências socioemocionais depende fortemente das oportunidades de aprendizagem social proporcionadas pelo contexto educativo e familiar, não estando apenas e exclusivamente associado à idade cronológica (Mahoney et al., 2021).

No que diz respeito ao sucesso académico, verificou-se que os alunos com classificações mais elevadas apresentaram estratégias mais eficazes perante situações hipotéticas de disputa de recursos. Estes resultados podem refletir uma associação entre desempenho académico e competências, particularmente ao nível da flexibilidade cognitiva, linguagem e raciocínio. Estudos desenvolvidos por Zelazo (2020) demonstram que as funções executivas desempenham um papel central na autorregulação comportamental e na resolução adaptativa de problemas sociais.

Todavia, importa salientar que esta vantagem desapareceu perante situações reais, sugerindo que um desempenho académico superior não assegura, necessariamente, maior eficácia interpessoal em contextos emocionalmente exigentes. Este resultado reforça a ideia de que a adaptação social depende da articulação entre competências cognitivas, emocionais e experiências vivenciadas pelas crianças, ultrapassando, deste modo, a dimensão estritamente académica, e em particular pode depender das condições criadas pelos educadores para uma resolução autónoma por parte das crianças.

No que respeita à nacionalidade, verificou-se uma tendência para as crianças de outras nacionalidades demonstrarem maior eficácia perante situações hipotéticas de disputa de recursos, mas foram poucas as diferenças entre os grupos.

De forma global, os resultados obtidos mostram a variabilidade de respostas de cada criança, isto é, uma mesma criança responde de forma diferente conforme as características da situação. Assim, o grau de sofisticação e de adequação das respostas parece depender mais da situação do que de características das crianças, o que revela um enorme potencial para as crianças aprenderem mais e melhores estratégias. Estes resultados reforçam a relevância da Aprendizagem Social e Emocional enquanto dimensão essencial no desenvolvimento infantil e da adaptação ao contexto escolar. A literatura evidencia efeitos

positivos e consistentes ao nível da empatia, da cooperação, da resolução de conflitos, da autorregulação emocional e dos comportamentos prossociais (Durlak et al., 2022). Em contextos multiculturais, estas intervenções assumem particular importância, na medida em que promovem simultaneamente competências emocionais e sensibilidade intercultural.

Deste modo, a promoção de estabelecimentos de ensino, com práticas educativas inclusivas, poderá assumir um papel relevante na prevenção de conflitos interpessoais e no desenvolvimento de competências associadas à convivência democrática e à cidadania intercultural (Mera-Lemp et al., 2025).

Do ponto de vista educativo, os resultados indicam a necessidade de implementar práticas pedagógicas e educativas culturalmente adaptadas, capazes de integrar de forma explícita a diversidade cultural nas dinâmicas da sala de aula. Estratégias pedagógicas cooperativas e programas de mediação de conflitos poderão constituir-se como recursos importantes para o desenvolvimento de competências interpessoais em contextos multiculturais (Zhou & Colomer, 2024).

Apesar da relevância dos resultados obtidos, importa reconhecer algumas limitações do presente estudo. A reduzida dimensão da amostra limita a generalização dos resultados e diminui o poder estatístico das análises realizadas. Além disso, o recurso a uma amostra de conveniência poderá restringir a representatividade sociocultural dos participantes.

Outra limitação relaciona-se com a subjetividade inerente à codificação qualitativa das respostas, apesar da utilização de critérios conceptuais previamente definidos. Futuras investigações poderão beneficiar da integração de metodologias mistas, incluindo observação direta em contexto escolar, entrevistas qualitativas e instrumentos de avaliação.

Por último, seria pertinente desenvolver estudos longitudinais que permitam analisar a evolução das competências sociais, inclusive a resolução de conflitos em contextos multiculturais ao longo do desenvolvimento. Investigações futuras devem aprofundar o papel de variáveis como a identidade cultural, o sentimento de pertença à escola, o preconceito implícito e a qualidade das relações entre pares.

CONCLUSÃO

Esta investigação permitiu concluir que a natureza da situação, mais do que os protagonistas, desempenham um papel determinante e diferenciador na forma como as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico gerem e resolvem os seus conflitos interpessoais.

Os resultados obtidos evidenciaram que perante cenários de disputa de recursos as crianças recorrem a soluções mais sofisticadas e adequadas do que perante cenários de conflitos de regras, independentemente dos cenários apresentarem situações com e sem diversidade cultural. Os resultados revelaram ainda que a Situação 3, que representa os conflitos reais, demonstrou as pontuações médias mais baixas de entre as três situações, o que reforça a distinção teórica entre a competência social teórica e a competência social operacionalizada, mas também põe em destaque o papel dos contextos e dos educadores sobre as oportunidades que são efetivamente criadas para as crianças poderem resolver de forma autónoma.

Em suma, esta dissertação reforça a importância das escolas em Portugal assumirem um papel central na promoção da Aprendizagem Social e Emocional, integrando-a de forma transversal no currículo académico para preparar os alunos para uma cidadania intercultural e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). *What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>.
- American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.).
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>.
- Berry, J. W. (2017). Theories and models of acculturation. In S. J. Schwartz & J. B. Unger (Eds.), *The Oxford handbook of acculturation and health* (2nd ed., pp. 15–28). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190215217.013.2>.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Haversat, S., Cook, A., Stephen, P., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition.
- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2020). You hit me! That's not nice and it makes me sad!!:relations of young children's social information processing and early school success. *Early Child Development and Care*, 190(6), 791-805.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1491562>.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2023). The socialization of emotional competence. *Child Development Perspectives*, 17(2), 85–91. <https://doi.org/10.1111/cdep.12489>.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2019). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095530>.

Escolas2030. (2020). Estratégias de avaliação de competências e aprendizagens holísticas. Documentação técnica do projeto.

Hardy, J. K., Mere-Cook, Y., & Yang, H.-W. (2024). Critical issues in measuring and teaching social problem-solving in early childhood research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1–10. <https://doi.org/10.1177/02711214241288214>.

IBM Corp. (2021). IBM SPSS Statistics for Macintosh, Version 28.0. IBM Corp.

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>.

Joshi, A. (2008). Conflict resolution between friends during middle childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(2), 133–148. <https://doi.org/10.3200/GNTP.169.2.133-148>.

- Laursen, B., Finkelstein, B. D., & Betts, N. T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review*, 21(4), 423–449. <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0531>.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>.
- Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2022). Emotion understanding, theory of mind and peer conflict resolution in middle childhood. *Social Development*, 31(3), 746–762. <https://doi.org/10.1111/sode.12574>.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2021). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721721998145>.
- Marôco, J. (2021). Análise estatística com o SPSS Statistics (8.^a ed.). ReportNumber.
- Mera-Lemp, M. J., Pizarro, J. J., & Guglielmetti-Serrano, F. (2025). Bridging cultures: the role of school's cultural diversity climate and cultural sensitivity in immigrant parents' school involvement. *Frontiers in Psychology*, 16:1561863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1561863>.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Petkou, D., Galani, A., Galani, Z., Katsipi, A., & Kraniti, I. (2025). Classroom management strategies in Greek public kindergartens: A pilot study. *Research on Preschool and Primary Education*, 3(1), 191-206. <https://doi.org/10.55976/rppe.320251421191-206>.

- Petkou, D., Martini, E., & Eleftheroudi, A. (2024). Mediation in conflict situations among early childhood children. *Research on Preschool and Primary Education*, 2(1), 69-77. <https://doi.org/10.55976/rppe.22024128469-77>.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Bowker, J. (2015). Children in peer groups. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy317>.
- Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2021). Teaching socio-emotional competencies among primary school students: Improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 7977. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157977>.
- Schachner, M. K., Schwarzenthal, M., Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2021). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 605–622. <https://doi.org/10.1037/edu0000473>.
- Spivak, A. L. (2016). Dynamics of young children's socially adaptive resolutions of peer conflict. *Social Development*, 25(1), 212–231. <https://doi.org/10.1111/sode.12135>.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and

emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak et al. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 3–19). Guilford Press.

Zelazo, P. D. (2020). Executive function and psychopathology: A neurodevelopmental perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 431–454.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-072319-024242>.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Zhou, T., & Colomer, J. (2024). Cooperative Learning Promoting Cultural Diversity and Individual Accountability: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(6), 567.
<https://doi.org/10.3390/educsci14060567>.

Estratégias de Resolução de Conflitos no 1.º Ciclo em Contextos de Diversidade Cultural

Bruna Jéni Cunha Moreira Pinho

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

