

**JOÃO ANTONIO GALBIATTI FILHO**

**ESTUDO SÓCIO-MORAL SOBRE A AGRESSÃO  
COM CRIANÇAS DE RISCO**

ASSIS  
2004

**JOÃO ANTONIO GALBIATTI FILHO**

**ESTUDO SÓCIO-MORAL SOBRE A AGRESSÃO  
COM CRIANÇAS DE RISCO**

Dissertação apresentada à  
Faculdade de Ciências e Letras  
da Universidade Estadual  
Paulista “Júlio de Mesquita  
Filho”, Campus de Assis, para  
obtenção do título de Mestre em  
Psicologia (Área de  
Concentração: Psicologia e  
Sociedade).

Orientador: **Prof. Dr. Mário  
Sérgio Vasconcelos**

ASSIS  
2004

*À minha família com todo  
meu amor, que me  
ensinou que “persistindo  
alcançamos as estrelas”.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que iluminou todo meu caminho e mostrou que na fé tudo é possível.

Aos meus pais que sempre incentivaram buscar o caminho que eu quisesse, independente de quão tortuoso ele fosse.

Aos meus irmãos Hugo e Fran pela paciência que tiveram em meus momentos de irritação.

À Monique que mesmo chegando somente no final desta jornada ajudou-me a achar o caminho para concluí-la.

Ao meu orientador Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos, por sua disponibilidade, confiança e principalmente interesse em acompanhar a realização desta pesquisa.

Aos responsáveis pela Casa do menor Aprendiz, as “tias” e às crianças que participaram amigavelmente das entrevistas.

Aos professores e colegas do curso de pós-graduação da UNESP de Assis.

Ao Prof. Dr. Raul Aragão Martins que me iniciou no estudo de Piaget.

Aos muitos amigos. Não pretendo citar nomes aqui para não cometer o pecado de esquecer alguém, mas saibam que sem a participação de vocês acredito que nunca conseguiria. Pelos momentos felizes e pelos poucos tristes, pelos conselhos e pelas “duras” e claro por cada sorriso que me

fizeram animar mesmo na dificuldade. Adoro todos vocês.

Às pessoas que me ajudaram direta e indiretamente, como Prof. André e profa. Celeste que fizeram um trabalho ótimo de revisão de português e em tão pouco tempo. À Fátima e o Sandro da biblioteca que foram importantes em momentos difíceis.

E todos aqueles que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa ou para o meu crescimento, como meus avós, tios e primos, meus sinceros agradecimentos.

*Sobrevivem no desvio e  
deslizam furtivamente entre  
ambulantes enquanto  
espreitam os bolsos, antes de  
derrubarem seus donos. (...) Na  
certeza de suas vidas, cada  
acordar é sempre uma vitória.  
(Dietzsch, apud Feres, 1998)*

GALBIATTI FILHO, J. A. *Estudo sócio-moral sobre a agressão em crianças de risco*. Assis, 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Assis. 2004.

## RESUMO

Nesta pesquisa realizamos um estudo sócio-moral cujo objetivo foi verificar quais regras e noções de justiça são abstraídas por crianças de rua submetidas à apreciação de uma situação hipotética de conflito envolvendo agressão. Utilizando o método clínico de Piaget e tendo por base suas idéias sobre o juízo moral, observamos e entrevistamos 20 crianças de rua, de sete a treze anos, do sexo masculino, que freqüentam uma Casa Abrigo localizada na cidade de Jaboticabal (SP). Os dados foram analisados e classificados conformes as tendências de desenvolvimento moral e noções de justiça propostas por Piaget. Os resultados mostraram que as crianças, diante de uma situação de agressão, demonstram mais características heterônomas em suas respostas. As noções de justiça concentram-se entre retributivas e distributivas. Conclui-se que a agressão é uma característica enraizada na formação da moral da criança de rua e que influencia fortemente o seu desenvolvimento. Sendo a agressão uma poderosa forma aprendida de resolver problemas em seu contexto de vida, nela espelha-se para solucionar os conflitos do cotidiano.

**PALAVRAS-CHAVE:** meninos de rua, agressão, juízo-moral, Piaget.

GALBIATTI FILHO, J. A. *Sociomoral study about assault on risc children*. Assis, 2004. Essay, (Master in Psychology) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho. Assis, 2004.

## **ABSTRACT**

In this research we carried out a sociomoral study whose objective was to verify which rules and notions of justice are abstracted by street children subject to observation from a hypothetical situation of conflict involving assault. Applying the clinical method of Piaget and having as base his ideas about moral judgment, we observed and interviewed 20 male street children, from seven to thirteen years old, who often stay in a shelter located in the city of Jaboticabal (SP). The data were analyzed and classified according to the trends of moral development and notions of justice proposed by Piaget. The results showed that the children, under a situation of assault, exhibit more self-serving cognitive distortion characteristics in their responses. The notions of justice constrict in rewarding and distributing ones. We can conclude that the assault is an embedded characteristic in the moral formation of the street child, and that affects directly the child's development. Once the learned pattern to solve problems in the child's life context is the assault, it is in that that the he or she rests to resolve his or her everyday conflicts.

**KEYWORDS:** street children, assault, moral judgment, Piaget.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
1	
1 Piaget e o juízo moral.....	17
2 Crianças e adolescentes de rua: como sobreviver?.....	26
2.1 Por que a rua?.....	27
2.2 Drogas.....	30
2.3 Violência e agressão.....	31
2.4 Como sobreviver?.....	33
2.5 Perspectivas e escola.....	35
<b>II METODOLOGIA</b> .....	37
1 Sujeitos.....	37
2 Instrumentos de pesquisa.....	44
3 Procedimentos para a coleta de informações.....	47

4 Procedimentos para análise dos dados.....	49
---	----

### **III DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS**

<b>DADOS.....</b>	<b>50</b>
-------------------	-----------

1 Respostas à questão 1: “o que Paulo pensou nesse momento?”.....	50
---	----

#### 2 Discussão sobre as respostas da questão

1.....	54
--------	----

3 Respostas à questão 2: “o que Paulo deveria fazer para ser justo?”.....	64
---	----

#### 4 Discussão sobre as respostas da questão

2.....	69
--------	----

### **IV CONSIDERAÇÕES**

<b>FINAIS.....</b>	<b>75</b>
--------------------	-----------

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>7</b>
-------------------------	----------

8

<b>ANEXOS.....</b>	<b>84</b>
--------------------	-----------

#### **Anexo A - Tabela de principais respostas**

.....	84
-------	----

## INTRODUÇÃO

Ao se estudar a adaptação do ser humano no mundo físico e social, sendo esta o processo de formação do pensamento, da afetividade e da socialização, possivelmente nos depararemos com estudos sobre o juízo moral.

São muitos os filósofos e psicólogos que perpassaram por este caminho de estudo. Kant, por exemplo, diz que a moral se faz necessária porque é a única que pode estabelecer um fio condutor, através do qual se podem julgar as ações das pessoas e costumes dos mais diferentes povos. Do contrário, todos os costumes ficariam sujeitos a qualquer tipo de perversão, pois não teríamos um único referencial para julgá-los. Para este filósofo, uma lei que tenha valor moral deve conter uma necessidade absoluta, e uma ação só possui valor moral quando ocorre em obediência a um princípio que deve ser universal.

Em Psicologia, *O Juízo Moral da Criança* (1932/1994), uma obra de Piaget, sem dúvida um marco neste campo de conhecimento, estuda a formação do juízo moral por meio de jogos de regras, observando a intencionalidade e atribuição de responsabilidade nos julgamentos sócio-morais feitos por crianças. Nela o autor apresentou toda uma gama de dados que permitiram a elaboração de uma teoria sobre o desenvolvimento moral e concluiu que a moralidade não é homogênea porque, antes de mais nada, a sociedade não é una. Esta premissa de múltiplas moralidades não se refere à existência de vários princípios antagônicos, mas sim à existência de várias

moralidades práticas dentro do mesmo meio social, que se apresentam no indivíduo, inicialmente, através de uma moral de coação ou do respeito unilateral. Posteriormente, prevalecem outros tipos de relacionamento, onde podem imperar a crítica, o controle mútuo, a confiança e a cooperação.

Piaget ressalta a existência de duas principais tendências morais:

a) moral heterônoma: quando obedecemos às prescrições ou regras ditas morais por conformidade, interesse ou prudência. Existe quando, por força de nossos interesses, desejos ou inclinações, nos conformamos a agir segundo determinadas regras;

b) moral autônoma: reside na capacidade da vontade de o homem escolher uma ação que seja conforme o dever, ou agir segundo a representação de uma lei dada pela razão.

Para exemplificar estas tendências, poderíamos pensar na seguinte situação: se não roubamos algo por medo das conseqüências que poderão daí advir, nossa moral é meramente heterônoma. Se não roubamos porque julgamos que tal ação jamais poderia tornar-se universal (roubar toda vez que desejar algo) é porque agimos por obrigação a um princípio; portanto, nossa moral é autônoma.

Para Piaget, a moral heterônoma caracteriza-se por um respeito às regras determinadas externamente; já a moralidade autônoma, quando as ações e julgamentos de uma pessoa são guiados pelo princípio da reciprocidade.

De modo semelhante a Kant, Piaget defende a idéia de que a moral não está em que regras seguem os indivíduos ao agir e julgar os atos de

outros, mas no princípio que determina a obediência a estas regras (Menin, 1985). No entanto, diferentemente de Kant, estabelece que a moral não é inata, e sim resultado de uma construção em direção a um equilíbrio superior que se encontra na autonomia.

A passagem da moral heterônoma para a autônoma não é uma operação simples. Piaget (1932/1994) considera que a criança não a faz sozinha, mas num processo de relações. Num primeiro momento, as relações de respeito unilateral e de coação estabelecem-se quase que espontaneamente entre a criança e o adulto; os pais, por menos controladores de seus filhos que sejam, em função de suas próprias necessidades, vão acabar impondo uma série de rotinas das quais a criança não tem compreensão e as quais devem simplesmente segui-las. Num momento seguinte, o desenvolvimento de novos esquemas cognitivos e o aumento das relações sociais com a inclusão de novos companheiros começa a proporcionar novos tipos de relações. As regras que antes eram dadas prontas e imutáveis, passam a ser objeto de discussões, para finalmente serem passíveis de mudanças, desde que haja consenso entre todos envolvidos na situação. É o surgimento da moral da cooperação ou autônoma.

Martins (1991) considera que Piaget apresenta um modelo explicativo da sociogênese, em que os eixos condutores são os tipos de relações criança/adulto e criança/criança, isto é, tipos de relações pessoais que vão determinar os tipos de moralidade. Em contrapartida, existem teóricos (Turiel, 1983, 1989; Turiel e Davidson, 1986) que consideram que a criança constrói o seu conhecimento social através do fenômeno social, isto é, o eixo condutor passa a ser criança/fenômeno social. Dentro desta perspectiva, o

sujeito define, interpreta e julga em contato com o fenômeno social, e, desta forma, constrói as categorias fundamentais do conhecimento social de forma interacional (Turiel, 1983, 1989). As interações criança e meio ambiente são recíprocas, e tipos qualitativamente diferentes de eventos experienciados por ela produzem dois domínios básicos de pensamento: o da moralidade e o das convenções (Davidson, Turiel e Black, 1983; Geiger e Turiel, 1983; Smetana, 1981, 1985, 1986).

Martins (1991, 1995), atento aos conceitos discutidos por esses autores e procurando conhecer como a criança de nosso meio social constrói sua moralidade, investigou a formação do conhecimento sobre roubo, agressão, modo de comer (boas maneiras) e arrumação de material escolar entre crianças das primeiras séries do primeiro grau. Encontrou um padrão de respostas misto. As crianças diferenciam os domínios sociais através das categorias de justificação (julgam as histórias morais em termos de justiça e bem-estar do outro, e as histórias convencionais em termos de convenção e prudência social e pessoal). Também diferenciam as ações por meio de critérios de julgamento de gravidade da transgressão (as morais são consideradas mais graves do que as convencionais) e da punição a ser dada ao transgressor (os transgressores de atos morais devem ser mais punidos do que os de atos convencionais). Notou que as crianças não fizeram diferenciação através dos critérios de contingência e relatividade da regra, assim como do critério de jurisdição de autoridade.

Em uma segunda pesquisa, Martins (1997), trabalhando com pré-escolares de uma cidade do interior do estado de São Paulo, encontrou resultados semelhantes. No entanto, considerou, em ambas as pesquisas, que

os resultados são melhor explicados pela teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1932/1994).

A partir destes resultados, obtidos por Martins (1991,1995,1997), decidimos explorar as idéias de Piaget sobre o juízo moral, buscando relacionar suas concepções de regras, investigando crianças que vivem em situação de rua.

Em levantamento bibliográfico que realizamos, pudemos encontrar, a partir da década de oitenta, pesquisas relacionadas à moralidade de crianças vivendo em instituições (Smetana, Kelly e Twentyman, 1984) ou em situação de rua (Aptekar, 1991, 1996; Cosgrove, 1990; Lusk, 1992; Williams, 1993; Swart-Kruger e Donald, 1995; Rosemberg, 1996; Tyler e Tyler, 1996; Rafaelli, 1996; Féres, 1998; Maciel, Brito e Camino, 1997, 1998; Cruz, 1997). De um modo geral, os resultados mostram que, independentemente da situação desvantajosa em que tais crianças vivem, apresentam padrões normais de inteligência, afetividade e compreensão dos fatos sociais (Aptekar, 1991; Smetana, Kelly e Twentyman, 1984; Meneses e Brasil,1998; Koller e Hutz, 1996; Monteiro e Dollinger, 1996).

Segundo Koller e Hutz (1997), apesar de haver um grande número de pesquisas acerca da psicologia do desenvolvimento em crianças em geral, há uma grande lacuna no enfoque de crianças em situação de risco pessoal e social. No Brasil, o número de pesquisas é ainda menor, quando relacionadas à moralidade de crianças que vivem em situação de rua (Souza, 2003).

Para Koller & Hutz (1997), uma criança deve ser considerada em situação de risco quando o seu desenvolvimento não ocorre de acordo com

o esperado para sua faixa etária, observando-se os parâmetros de sua cultura. O risco pode ser físico (problemas de nutrição, doenças, etc.), social (drogas, ambiente violento) ou psicológico (exploração, abuso), podendo ser originado de causas externas (condições ambientais) ou internas. Comportamentos de risco estão relacionados com atividades ou ações de indivíduos que aumentam as chances de conseqüências para o seu desenvolvimento ou funcionamento psicológico ou social.

As crianças que vivem nas ruas estão expostas a muitas situações de risco. Inclusive situações de violência. A violência com crianças de rua dá-se antes mesmo de o menor procurar a rua. O ambiente familiar hostil é um grande motivo para que desistam de suas casas para viver ao relento. Ao lado de valores transmitidos pela família, como solidariedade e amizade, que nos ajudam a resolver dificuldades em nosso dia-a-dia e para criar sentimentos de identidade, o ambiente hostil projeta a violência sobre a vida social. Quando utilizamos a agressividade para resolver nossos problemas, mostramos o quão frágil são nossas práticas de resolução de conflitos. Alguns problemas como questões relacionadas a papel sexual, tamanho reduzido das habitações e desemprego, tornam-se hoje, em nossa sociedade, fatores maximizadores da agressão na família.

Para que haja maior compreensão deste contingente excluído, mais trabalhos devem ser realizados enfocando um tema tão pouco debatido.

Assim, tendo observado que a agressão é um comportamento freqüente em crianças e adolescentes que vivem em situação de rua, decidimos tentar compreender melhor como estes sujeitos percebem e julgam este tipo de comportamento. Partindo do referencial piagetiano sobre a

moralidade e utilizando uma situação hipotética de conflito envolvendo agressão, investigamos, mais especificamente, quais concepções de regras e noções de justiça foram abstraídas por vinte crianças de rua que freqüentam uma Casa Abrigo.

Para atingir nossos objetivos, organizamos o trabalho da seguinte forma:

1º capítulo: faremos menção a Piaget e sua contribuição no campo do estudo da moralidade humana, baseando-nos em seu livro *O Juízo Moral na Criança* (1932/1994);

2º capítulo: faremos uma contextualização do mundo em que vive uma criança de rua, sujeito de nosso trabalho: o seu dia-a-dia, o porquê da vida na rua, o uso de drogas, educação e como enfrentam a violência encontrada nas ruas;

3º capítulo: descreveremos a metodologia utilizada;

4º capítulo: apresentaremos os resultados e faremos a discussão dos dados tendo por base as idéias de Piaget sobre juízo moral;

5º capítulo: conclusão.

## **1 Piaget e o juízo moral**

*O Juízo Moral na Criança* (Piaget, 1994), publicado em 1932, é uma obra de referência constante para estudiosos da área e pode ser considerado um clássico. É o único livro no qual faz uma pesquisa empírica sobre este tema. Nomes como Kohlberg e Habermas apoiaram-se nesta obra

como base de argumentação para suas teorias.

Formado em Biologia, mas muito preocupado com o desenvolvimento intelectual do indivíduo, desde o início de suas pesquisas, Piaget buscou responder, principalmente, à questão de *como é possível o conhecimento*. Utilizando-se da pesquisa psicológica de natureza basicamente epistemológica, propôs investigar a psicogênese do pensamento lógico do sujeito epistêmico. Tinha como principal objetivo entender como o sujeito constrói estruturas e as utiliza para conhecer os objetos e o mundo, e quais mecanismos funcionais estão envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Em relação ao caráter epistêmico de sua pesquisa sobre o juízo moral, Piaget assinala que:

Nessa obra, não se encontrarão, de modo algum, análises diretas da moral infantil, tal como é vivida na escola, na família ou nos grupos infantis. Propusemo-nos a estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou os sentimentos morais (1994, p. 21).

Para Piaget, a melhor forma de estudar o comportamento infantil moral das crianças era através de jogos. Considerava que jogos eram pequenas instituições sociais que permitiam um contato complexo com as regras e com toda a moral envolvida na situação. Definia a moral como um sistema de regras e afirmava que a essência da moralidade está no respeito que os indivíduos constroem por estas regras. Questionou em sua pesquisa não o **porquê**, mas **como** a consciência pode chegar a esse respeito.

Utilizou, como método, observações sobre o jogo de bolas de gude para meninos e o pique para as meninas, associados a entrevistas clínicas e a intervenção direta na situação de jogo.

Piaget descobriu que a relação do sujeito com as regras do jogo se dividia em dois fenômenos os quais denominou *prática das regras* e *consciência das regras*. Para ele esses fenômenos seguiam um caminho psicogenético e se desenvolviam em tendências de estágios. Para o autor, as crianças passam por quatro fases na prática das regras e três, na consciência das regras.

Numa primeira fase (estágio puramente motor e individual), as regras são vistas como simples práticas regulares e individuais. Com idades menores que três anos, a criança procura assimilar os objetos novos através de seus esquemas motores, manipulando-os. Não percebe as regras, portanto não existe sentido social da regra.

Na próxima fase (estágio egocêntrico), variando dos três aos seis anos, as crianças apresentam uma prática imitativa e egocêntrica das regras, dificultando as trocas, as combinações e os acordos, em função do seu momento de desenvolvimento mental, marcado pelo egocentrismo. Atenta aos exemplos dos adultos ou dos mais velhos, a criança passa a querer imitá-los, internalizando os modelos. Em relação à consciência das regras, a regra ainda não é coercitiva porque ainda é puramente motora. Começa a ser interessante, porém não é considerada obrigatória.

Em uma terceira fase (estágio da cooperação nascente), as crianças começam a perceber as regras como necessárias para a manutenção e a efetividade do jogo, embora a realização de acordos ou a discussão sobre a melhor e a mais justa maneira de jogar não esteja presente. Aparece a necessidade de controle mútuo e unificação das regras, mas ainda há uma grande variação no que se refere às regras gerais do jogo. Aqui, Piaget

encontrou uma prática das regras do jogo mais próxima da cooperação, que denominou de cooperação nascente. Isso ocorre com crianças de aproximadamente sete a dez anos. Em relação à consciência das regras, nessa etapa, a regra é considerada como sagrada e inatingível, de origem adulta e de essência eterna.

Na última fase (codificação das regras), Piaget encontrou nas crianças o interesse pela regra em si, onde, além de considerarem importantes, procuram usar as que consideram mais justas, cooperando entre si. O código das regras é agora o jogo conhecido por toda sociedade. Nessa etapa, o mais importante é que as discussões buscam as regras mais adequadas para que o jogo se desenvolva. Neste estágio, há consciência das regras; a regra é considerada como sendo uma lei determinada pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório se o desejo é ser leal. Esta fase foi observada em crianças de onze a doze anos.

Nota-se, portanto, que a consciência das regras está sempre atrasada em relação à prática. Primeiro a criança age, para que depois compreenda as razões de suas ações e perceba que as regras contêm possibilidades de serem modificadas e criadas, que não são cristalizadas, e muito menos que são de origem divina ou de um adulto. “É muito importante destacarmos o que Piaget encontrou: primeiro a criança pratica a construção das regras, aplica-as, muda-as no grupo, cria novas (...) depois é que se descobre que as regras não são sagradas (...)” (Menin, 1996, p. 46).

Piaget continua as suas pesquisas investigando como as crianças concebem as regras efetivamente morais, utilizando-se de situações hipotéticas sobre deveres morais que resultam em juízos morais verbais. Por

exemplo, colocava as crianças frente a situações sobre a mentira ou o roubo e perguntava-lhes quem deveria ser punido ou quem era o mais culpado.

A partir dos resultados que encontrou, Piaget definiu que existem três grandes fases no desenvolvimento moral, denominadas *anomia*, *heteronomia* e *autonomia*. Tais períodos não são estáticos e podem mesclar características entre si. Piaget não relevou, na transição de uma fase para a outra, a rigidez das idades, e muito menos a demarcação rigorosa de uma para outra. Pelo contrário, diz não ter encontrado estágios, mas fases ou tendências nas quais as características descritas se mesclam, predominando uma ou outra, mas nunca isoladas.

Na primeira fase (*anomia*), por volta de zero a cinco anos, prevalece a não consciência das regras e o agir da criança é direcionado para a satisfação dos impulsos motores ou de suas fantasias, não se preocupando com as regras coletivas e com as atividades de grupos. Nesse momento, mesmo a criança estando submetida a uma série de exigências e comportamentos morais, como os relacionados à higiene, não se pode afirmar nela existência de uma moral, embora exista uma certa influência de rituais que impõe ao pensamento da criança certa regularidade. Piaget não se dedicou muito a estudar esta fase, já que não pode afirmar que existe uma moral, mesmo que as crianças estejam expostas a rituais.

Na segunda fase (*heteronomia*), por volta de seis aos nove anos, as regras já são percebidas e aparece o interesse em participar de atividades coletivas. As regras são consideradas como externas ao grupo e devem ser respeitadas sem discussão, pois são dadas por uma entidade divina ou pela tradição, nunca como um produto de uma discussão.

Na heteronomia, Piaget chamou de *moral do dever* o julgamento que é orientado pelo resultado aparente, isto é, baseado na responsabilidade objetiva. Frente a uma situação considerada digna de uma sanção, o sujeito atribui *sanções expiatórias*, que não têm nenhuma relação direta com o ato praticado em qualidade e em intensidade. Um exemplo seria atribuir a uma falta não tão grave uma punição maior (quebrar algum vaso sem ter a intenção e ser castigado com uma repreensão física). Nessa fase, as crianças julgam seus atos através do “julgamento por responsabilidade objetiva” (Piaget, 1932/1994), onde levam mais em conta as conseqüências materiais do que a intenção de quem cometeu a falta. Assim, as crianças apresentam-se como juízes rígidos quando julgam, indicando punições expiatórias para aqueles que cometeram faltas com prejuízos materiais.

Segundo Piaget (1932/1994), a responsabilidade objetiva tende a diminuir com o desenvolvimento para dar lugar a uma outra forma de julgamento por responsabilidade subjetiva.

Menin (1996, p. 49), resumindo as características da heteronomia, afirma que:

- a prática das regras é imitativa e egocêntrica;
- a consciência as vê como sagradas e imutáveis;
- os atos dos outros são julgados pelo seu resultado aparente;
- as mentiras e os outros erros são mais feios quanto mais passíveis de serem descobertos e punidos.

A terceira fase (autonomia) que se inicia por volta de dez a onze anos, apresenta características opostas à da heteronomia. A criança percebe-se como legisladora e as regras passam a ter sua origem no próprio grupo, e por ele podem ser mudadas. Buscando fazer prevalecer regras que

sejam válidas para todos, muitas vezes passam mais tempo elaborando e discutindo as regras do que as praticando. Nela, o sujeito sabe que existem regras para o convívio em sociedade. O sujeito autônomo é aquele que percebe o outro olhando para si. A moral do bem, ou autônoma, é guiada pelo princípio de reciprocidade. O julgamento é guiado pela intenção do praticante do ato e as sanções se realizam considerando a proporcionalidade entre a gravidade do ato e a punição.

Outro fenômeno estudado exhaustivamente por Piaget foram as noções de justiça que as crianças constroem. Encontrou uma evolução dessas noções que se sobrepõe às fases do desenvolvimento moral por ele descritas. Para o autor, a justiça é uma noção moral que é construída vagarosamente, acompanhando o desenvolvimento da moralidade.

Neste caso, o desenvolvimento da justiça passa por três fases. Em um primeiro momento, nas primeiras idades (por volta dos seis ou sete anos), a criança apresenta uma noção bastante pessoal de justiça, que é a justiça imanente. As noções do justo e do injusto estão atreladas às considerações da autoridade adulta sobre o que é o dever. As punições e os castigos apresentam-se automaticamente vindos dos próprios objetos ou mesmo da natureza. Para as crianças desta fase, a natureza seria uma espécie de cúmplice do adulto, punindo as desobediências que fugiram aos olhos destes. É a forma mais primitiva de justiça e está diretamente ligada à anomia e à heteronomia.

Em uma segunda fase, de justiça retributiva e distributiva, a criança constrói uma idéia de que é preciso haver uma devida proporção entre a transgressão e o castigo (sanção) que for aplicado. A estas noções de justiça

há dois tipos de sanções, as expiatórias e as por reciprocidade. Na sanção expiatória, o castigo é diferente ao delito e é ligado à coação e às regras de autoridade. Este tipo de sanção é utilizado principalmente pelas crianças mais heterônomas, pois tem como principal componente a severidade do castigo. Ao contrário, na sanção por reciprocidade, o castigo é ligado diretamente ao delito e é ligada à cooperação e às regras de igualdade. Não há necessidade de uma repressão dolorosa, bastando pôr para funcionar a reciprocidade. Por exemplo, se uma criança quebra algo, deve limpar (Piaget, 1932/1994).

Numa terceira e última fase, de justiça por equidade, as crianças começam a fazer seus julgamentos movidas por um princípio de igualdade, ou seja, reconhecendo o direito de cada um, aplicam a mais justa sanção em cada situação. Chegam, assim, à noção mais evoluída de justiça ligada diretamente à autonomia.

Mesmo antes de publicar *O Juízo Moral na Criança*, Piaget (apud Freitas, 2002), defende que há um paralelo entre a moral do indivíduo e o desenvolvimento de sua lógica. Mostra também que as construções cognitivas caminham em conjunto com a constituição dos sentimentos. No livro *O Juízo Moral na Criança* (1932/1994), o autor nos passa a idéia de que as relações afetivas que se estabelecem entre os seres humanos estão na origem da ação moral, onde a primeira condição da vida moral é a necessidade de afeição recíproca. Mas para compreender tal processo, temos que ter claro o percurso que o sujeito faz da anomia até a autonomia moral.

Primeiramente, na anomia, a regra é claramente confundida com o hábito. A criança não sente as regularidades como obrigatórias, não há normas propriamente ditas. Como as primeiras diferenciações EU - TU

(condição essencial para trocas inter-individuais) dão-se somente com um ano e seis meses a dois anos, não há obrigação de consciência neste período.

A primeira forma de respeito observável, segundo Freitas (2002), é o respeito unilateral, que se constitui nas relações de coação entre seus próximos, em que a criança considera deveras importante, como relações com seus pais e outros adultos. A criança estipula valores absolutos para as normas e opiniões dos adultos. Acaba por imitar exemplos e incorporar valores. Mesmo assim, Piaget (1932/1994) percebe um paradoxo, mesmo considerando sagradas e imutáveis as regras, o sujeito acaba não as seguindo na prática. A tendência de considerar os deveres exteriores ao indivíduo e de seguir literalmente as normas sem compreendê-las, Piaget chamou de “realismo moral”, produzido pela coação social em conjunto ao egocentrismo.

O respeito unilateral é fundamental para o desenvolvimento moral do ser humano porque ele permite que as próximas e superiores formas de respeito sejam construídas. Além de que é nessa fase que os adultos acabam impondo à criança valores, onde mais tarde ela mesma possa criar e seguir seus próprios valores.

Piaget (1932/1994), em suas pesquisas, percebeu que, graças a este tipo de relação social, o respeito mútuo (tipo mais avançado de respeito) pode constituir-se. Segundo Freitas (2002), no respeito mútuo os indivíduos atribuem-se reciprocamente valores equivalentes, que só é possível entre aqueles que possuem os mesmos valores.

Nesta relação de cooperação, somente uma norma é imposta, a de reciprocidade, que faz com que cada um se coloque na situação do outro. Assim, neste caso, a atitude da criança, com relação às regras, muda. Para

ela, a regra não é mais imutável e sagrada, e sim um produto da vontade da sociedade. A criança também compreende qual a diferença entre uma regra e uma lei e que, em alguns casos, a regra nem sempre é justa. Aprende que se houver necessidade de mudar a regra nem sempre é considerado transgressão. A criança apercebe-se que também pode instituir normas, caracterizando um grande passo em direção a uma consciência moral autônoma.

Respeitar o outro, então, consiste em atribuir à sua escala de valores um valor que esteja ao nível de sua própria escala, ou seja, adotar a escala de valor do outro, não importando o conteúdo dos valores ou convicções de cada um, mas apenas pelo fato de possuir uma escala de valores (Freitas, 2002).

Com a formação de sua vontade, o sujeito pode superar seus desejos imediatos conservando assim os seus valores. A vontade, segundo Freitas (2002), é o conflito entre as duas tendências, ou cedemos ao prazer ou ao dever. Os valores são restabelecidos de acordo com os deveres vacilantes frente ao desejo.

Esta capacidade de constituir vontade, construir valores e ser normativo possibilitará a construção da personalidade<sup>2</sup>; é um instrumento de auto-disciplina e de cooperação com os outros.

Segundo Piaget (apud Freitas, 2002), a personalidade autônoma é o ponto mais “lapidado” da socialização do indivíduo. E somente em uma relação de respeito mútuo entre personalidades autônomas que é possível a diversidade e a igualdade. Mas devemos nos lembrar de que nem todo indivíduo atinge o pensamento formal e nem todos formam essa

personalidade autônoma. Para isso é necessário que o ambiente proporcione condições a fim de que a cooperação possa ser exercida.

Para Piaget, todas as características relacionadas às fases do desenvolvimento da moralidade não estão presentes *a priori* no indivíduo, pois nenhuma realidade moral é inata. Os homens não nascem bons ou maus, constroem sua moralidade através de suas interações sociais. Para isto pressupõe-se que, para uma moralidade chegar à autonomia, deve haver interações sociais que possibilitem o equilíbrio necessário dessa tendência.

Portanto, para Piaget, como os vínculos sociais das crianças são formados a partir das relações sociais com as pessoas que as cercam, sejam elas professores, vizinhos, pais, familiares e outros, devem ser direcionadas para uma boa formação de suas personalidades.

## **2 Crianças e adolescentes de rua: como sobreviver?**

Neste capítulo, veremos algumas questões a respeito do dia-a-dia das crianças de rua, os riscos, seu desenvolvimento e características, detendo-nos em saber em por que escolhem a rua, quem são, sua convivência na escola, com as drogas e com a violência.

É assustador e alarmante o número crescente de crianças que procuram a rua como forma de vida, ficando assim expostas a vários perigos. O fenômeno *crianças de rua* pode ser assinalado como um dos sintomas mais agudos de crise social no contexto brasileiro, associado à exclusão e ausência de cidadania. A existência e o aumento dessa população demonstra,

dramaticamente, que muitas das garantias prometidas pela Constituição Brasileira de 1988 não saíram do papel e que o direito de se viver decentemente ainda é “proibitivo” para muita gente (Dimenstein, apud Campos et al, 2000). Viver na rua pode ser prejudicial e acabar retardando o desenvolvimento psicológico destas crianças em consequência de experiências de risco a que estão expostas, como violência e exploração (Hutz & Koller, 1997).

Mas o que é risco? “Uma criança será considerada em situação de risco quando seu desenvolvimento não ocorre de acordo com o esperado para sua faixa e etária de acordo com os parâmetros de sua cultura” (Bandeira, Koller, Hutz & Foster apud Hutz & Foster, 1997). Os riscos podem ser físicos (doenças genéticas ou adquiridas, problemas de nutrição e outros), social (exposição a um ambiente violento, drogas) ou psicológico (abuso, negligência e exploração). Pode ser originado por uma causa externa ou interna. Para Hutz & Koller (1997), uso de drogas, comportamento sexual promíscuo ou desprotegido, famílias desestruturadas, falta de modelos, etc., são fatores que colocam em situação de risco crianças em todas as classes sociais, inclusive nos países desenvolvidos.

## **2.1 Por que a rua?**

A criança não passa a viver na rua de um dia para o outro. Vários são os motivos que fazem com que estes indivíduos procurem a rua como seu novo *habitat*. Na maioria dos casos, este processo é progressivo e

também está ligado ao aprendizado que a criança vai fazendo da rua.

No princípio, ela faz idas e vindas de casa para a rua e vice-versa. Lucchini (apud Menezes et al. 1998) traça uma reflexão sociológica do que nomeou "carreira" da criança na rua, identificando o percurso que a criança faz entre a casa e a rua; o tempo que ela levou para deixar a casa e as circunstâncias da saída do domicílio, que vão depender do conhecimento adquirido do mundo da rua, assim como das estratégias de adaptação que utiliza para sobreviver. Este autor explora três etapas na relação que a criança estabelece com a rua: a aproximação e a saída; a rua observada e a rua lúdica, a rua alternante e a rua negada. A primeira etapa é caracterizada por uma "lua-de-mel" com a rua, quando o espaço descoberto é curtido como jogo promissor de autonomia e liberdade; na segunda etapa, há uma identificação progressiva com a condição de "criança de rua", favorecendo uma consciência de identificação coletiva. Na última, o jovem, desiludido com a rua, tenta deixá-la procurando alternativas mais viáveis.

Em um estudo de Reppold (apud Hutz & Koller, 1997), as crianças revelaram que alguns riscos precipitaram suas saídas para as ruas. Descreveram seus pais como ausentes, desinteressados, doentes e violentos, suas casas como hostis e perigosas, por isso a rejeição e a saída de casa.

Os primeiros vínculos sociais e simbólicos da criança se fazem na família. No entanto, a família da criança que vai para rua, na maior parte das vezes, não consegue manter o apoio material e psíquico necessários à manutenção da família. As privações no plano material, social e afetivo fazem parte da realidade familiar (Menezes et al, 1998). A saída de casa pode representar o fracasso do apego que o indivíduo tinha com sua família. Nesses

casos são despertados sentimentos de falta de proteção, rejeição, confirmados com a vida de cada dia na rua.

Em nossas observações e conversas com crianças de rua na cidade de Jaboticabal, algumas revelaram terem sido vítimas de abuso físico, sexual, testemunharem violência doméstica, entre outros: “Um dia tomei uma atitude de adulto e saí de casa”. (frase de um indivíduo que preferiu sair às ruas e buscar o seu sustento a se submeter aos abusos dentro de casa). Em alguns estudos, como os de Rafaelli e colaboradores (apud Hutz & Koller, 1997), são mostradas situações em que crianças estão na rua por “gostarem”, pois ali têm o apoio dos amigos e aliviam o sofrimento de casa.

Mas, ao contrário do pensamento de muitos, tais crianças não ficam totalmente sozinhas. Formam “famílias” nas ruas. Féres (1998) mostra que as leis que regem alguns “bandos de rua” é a lei de Talião, valendo a vontade do chefe ou líder que se institui como o único que tem todo o saber. Pelo chefe rouba-se e se praticam todas as violências, porque todos estão submetidos a ele que impede o sujeito de expressar suas vontades e viver sem medo de a qualquer momento sofrer alguma penalidade.

Campos et al. (2000), em pesquisa com crianças de rua, notou a presença de regras que envolvem o comportamento social destas crianças, e destacam uma delas acerca dos locais onde estas crianças podem ou não mendigar. Existem relatos de crianças que tiveram que “comprar o ponto” da rua na qual trabalhava vigiando carro, pagando com dinheiro.

No censo sobre crianças em situação de rua, realizado na cidade de São José do Rio Preto (1995), notou-se que um dos principais motivos dado pelas crianças para estarem na rua é a sobrevivência, não só a

própria, mas de toda família. O censo mostra que, muitas vezes, é mais fácil à criança mendigar e conseguir dinheiro para sustento da família, do que seus pais. Outro motivo é o “brincar”. Aponta que nesses casos a criança gosta mais de brincar na rua do que em sua própria casa. Mostra o caráter lúdico da rua, principalmente no centro da cidade, aonde o vai e vem dos carros e vitrines iluminadas exercem mais fascínio do que suas próprias casas. O ambiente familiar negativo também foi citado pelas crianças como motivo de estarem nas ruas. O lar torna-se uma fonte de risco à sobrevivência, devido à violência dos familiares e a falta de alimentação.

## **2.2 Drogas**

Um dos grandes problemas que pode envolver e afetar o desenvolvimento dessas crianças é o consumo de drogas, principalmente as funções cognitivas pelo consumo freqüente de algumas delas. Uma das mais usadas e perigosas à saúde destas crianças é a chamada “loló” ou cola de sapateiro, pois como não é ilícita, sua venda não é proibida pelas autoridades, mesmo com o efeito arrasador para o desenvolvimento físico e psicológico.

Como decorrência do uso de drogas, alguns problemas como alta instabilidade emocional, enurese, comportamentos agressivos e regressivos, ansiedade, depressão e confusão mental são freqüentemente constatados. A memória também acaba sendo deveras prejudicada pelo consumo, pois temos observado em contato com crianças que vivem na rua e usam drogas, a falta da noção de temporalidade e dificuldades de lembrar com

clareza eventos ligados à medição de tempo.

Segundo Campos et al. (2000), o relato de uso de drogas é abordado como algo "natural" e corriqueiro pelos meninos. Acabam por utilizar as drogas para solucionar problemas como a fome, o sono e o medo, que facilmente são eliminados com os efeitos de determinadas drogas.

Nessa área de estudo, temos que levar em conta, também, as poucas pesquisas sobre as condições do usuário de drogas, tanto nas possíveis causas determinantes do uso, quanto a respeito de como se dá o acesso ao produto. Não se pode deixar de considerar as fases psicossociais por que todos os indivíduos passam, nas quais a droga pode substituir para alguns a falta de algo que se "quebrou" na primeira infância (Campos, 2000).

### **2.3 Violência e agressão**

Centro da discussão deste trabalho, a violência e a agressão com crianças de rua são problemas que atingem a sua maioria, pois como mostram nossas observações, estão arraigados em suas questões morais. O ato de punir agressivamente o indivíduo que burlar ou quebrar as regras estipuladas pelo seu grupo é natural e para cada uma delas já é estipulada uma punição, chegando a casos onde até mesmo a morte acaba sendo justificável por seus líderes.

A violência com crianças de rua dá-se antes mesmo de procurar a rua. O ambiente familiar hostil é um grande motivo para que desistam de suas casas para viver ao relento. Ao lado de valores transmitidos

pela família, como solidariedade e amizade, que nos ajudam a resolver dificuldades em nosso dia-a-dia e para criar sentimentos de identidade, o ambiente hostil projeta a violência sobre a vida social. Quando utilizamos a agressividade para resolver nossos problemas mostramos o quão frágil são nossas práticas de resolução de conflitos. Alguns problemas, como questões relacionadas a papel sexual, tamanho reduzido das habitações e desemprego, tornam-se hoje, em nossa sociedade, fatores maximizadores da agressão na família.

Sabemos que, em nossa cultura, o homem ainda tem um papel significativo na questão de provedor dentro de uma casa. O fato de não conseguir emprego em uma sociedade que requer uma especialização cada vez maior, faz com que se sinta cada vez mais excluído deste mercado de trabalho. Frente a estas dificuldades, gerando frustrações, muitos pais de família perdem sua auto-estima entregando-se à ociosidade ou a uma forma destrutiva de desespero, adotam compensações como o alcoolismo ou uso de drogas, que acabam estimulando agressão (Machado e Noronha, 2002). Frente a estes comportamentos, a criança em fase de aprendizagem, adquire-os como formas de resolver seus problemas e anseios. Mais velha e cansada da vida violenta, a criança acaba procurando a rua como forma de fuga. Mesmo fugindo, estes conceitos hostis aprendidos em casa se repetirão em sua nova vida.

A vida na rua tende a maximizar a agressão como única forma de resolver os problemas. A situação de exclusão social em que estas crianças vivem faz com que liberem suas emoções agressivas, onde o que é mais valorizado é a força utilizada como agressão ou defesa. A sociedade acaba

incentivando, como única forma de resolver seus problemas, o emprego de força física para resolver as ofensas recebidas. Se a ofensa é contra sua honra ou “moral” (como é chamada nas ruas sua honra), só mesmo “dando porrada” é que será resgatado o que lhe foi tirado. (Machado e Noronha, 2002)

Estabelecidas em um ponto fixo ou “nômades”, estas crianças acabam encontrando na polícia uma agressão diferente da que encontrava dentro de casa, motivada pela “aparência pessoal”, onde acabam apanhando apenas por estarem na rua, ou, pior ainda, devido a como estão maltrapilhos ou a cor de suas peles. Machado e Noronha (2002) abordam, em sua pesquisa sobre a violência policial, o caso de um rapaz que acabou tendo seu cabelo “rastafari” cortado em praça pública pelos policiais em uma manifestação de servidores públicos. A maioria das crianças de rua acabam sendo abordada, revistada e espancada, pois são sempre os principais suspeitos dos furtos.

A violência para estas crianças de rua acaba sendo uma forma de sobrevivência em uma sociedade onde o mais forte rege as leis do grupo, um lugar onde não se pode confiar em ninguém, pois caso não seja um outro menino de rua que tenta contra sua integridade, é um policial descontando sua ira.

## **2.4 Como sobreviver?**

Notam-se implicitamente em seus comportamentos sociais códigos de regras que acabam facilitando a convivência entre as crianças de rua, além de que a experiência de vida na rua maximiza alguns

comportamentos e percepções acerca do ambiente que a cerca.

Espertas e sabidas, estas crianças possuem a capacidade de “ler bolsos e rostos” com extrema habilidade, idealizando o quanto estes contêm e prevendo a reação de seus donos. Devido a esta precisão de leitura darão o desfecho de seus atos, podendo ter como resultado o sucesso ou até mesmo a morte. Tal proximidade com a morte faz com que não tenham medo de nada, pois não têm o que perder, e muitos chegam ao fim da vida antes da maioridade. A flexibilidade e habilidade das crianças na rua para sobreviver resultam da necessidade de adaptar-se a condições adversas (sem o poder, nem os recursos físicos e psicológicos para tal) o que pode levar a estratégias "oportunistas" (mentir e enganar) ou a respostas pouco adaptativas (intoxicar-se, fugir, adotar crenças pouco realísticas) prejudiciais ao seu desenvolvimento (Campos et al., 2000). A rua cria uma cultura particular, configurando um dialeto muito próprio que corresponde à natureza da organização e identidade grupal, onde as palavras marcam um certo território que o outro pode ou não ter acesso, defendendo-se da hostilidade característica do espaço da rua (Menezes et al., 1998).

Os espaços da rua vão sendo apropriados pela criança através do uso que ela faz dele, sendo a sua relação com estes marcada por uma exploração utilitária. À noite, amontoam-se sob viadutos, prédios abandonados, ou mesmo utilizam um pedaço de papelão para se proteger do frio e das adversidades noturnas, dormem mesmo quando sentem que estão seguros e com sorte serão acordados com o frio da manhã ou com os pontapés da polícia (Féres, 1998). O papelão indica ocupação, e este marco é reconhecido pelo grupo; há um respeito mútuo pelos espaços conquistados, pelas paredes

invisíveis.

Mas existem transgressões que ocorrem dentro do próprio grupo. A denúncia, a disputa por um cigarro, o roubo entre os próprios meninos são transgressões que afetam internamente as regras implícitas dos códigos sociais, do que é permitido ou proibido no grupo. Ao contrário do que se pensa, as regras no mundo da rua são muito rígidas, existem limites que devem ser respeitados sob pena de sofrer muitas e duras punições. Uma criança roubar da outra pode ser uma fonte de afronta e motivo para exclusão do grupo. Nesse sentido, cria-se na rua não só novos códigos de linguagem, mas também códigos sociais particulares, estabelecendo relações de dependência, liderança, exploração e vínculos (Menezes et al., 1998).

Uma criança que está na rua, não come quando tem fome, mas quando tem comida; dorme quando se sente segura, não quando tem sono; tais fatores, provavelmente, afetam o desenvolvimento da noção de tempo destes indivíduos (Hutz & Koller, 1997).

Quando não estão drogadas sabem exatamente o que dizer para agradar àqueles que as estão escutando, dizendo que seu maior desejo é ter uma casa, família, um emprego e estar em uma escola. Apresentam um lado dócil e carente de amor que aparece quando ganham a confiança dos pesquisadores. Mas a experiência mostra que nem sempre realizar estes desejos pode ser a melhor saída, pois para elas que já vivem há um bom tempo na rua é difícil se adaptar de novo a uma escola ou mesmo a uma família.

## **2.5 Perspectivas e escola**

As atividades realizadas pelas crianças de rua são notadamente desvinculadas do mercado formal de trabalho e têm como objetivo o ganho de dinheiro para complementar o orçamento da família e/ou adquirir comida, vestimentas e brinquedos. Mas isto não significa que não tenham esperança de que suas vidas possam mudar. Campos et al., (2000) verificaram que os meninos de rua manifestam desejo de ascensão social e atribuem à escola um papel de intermediária nesse processo. No entanto, mesmo acreditando que a escola favoreça a obtenção de um emprego e a realização de seus sonhos, muitos não se dedicam ao estudo, faltam às aulas ou se evadem.

Silva et al., (1998), em suas pesquisas, utilizaram-se de uma questão da entrevista onde se pedia que a criança colocasse em ordem de preferência as seguintes atividades: brincar, trabalhar, ir à escola e passear. Como resultado, a escola foi colocada como a primeira escolha de oito crianças; o brincar, por quatro; trabalhar, por três e, por fim, o passear foi escolhido por duas crianças. Um dado importante que deve ser relevado é que se sabia que as crianças que escolheram a escola como sua primeira opção não estavam necessariamente estudando na época da coleta. Surgiram então duas hipóteses: o conhecimento por parte destas crianças da importância dada à escola pela população em geral, e o valor real que a escola tem nas suas vidas. Esta escolha expressa seu desejo de encontrar na escola um ambiente adequado de aprendizagem e desenvolvimento.

Ressalta, também, que entre as doze crianças pesquisadas que não freqüentavam mais a escola, os motivos citados para a evasão escolar

vão desde a necessidade de trabalhar, expulsão e até a falta de vagas. Koller e Hutz (1996) apontam o despreparo das escolas formais para receberem essas crianças e responder de forma adequada às suas necessidades, que se vinculam ao fato de elas, muitas vezes, terem que trabalhar, não ter alimentação adequada e, ainda, do currículo proposto não ser flexível e contextualizado.

A exclusão da escola e a inclusão precoce no mundo do trabalho favorecem um processo de degradação pessoal e social dessas crianças e adolescentes que, geralmente, começam pelo ingresso em esquemas divergentes de geração de renda: mendicância, pequenos furtos, tráficos de drogas, prostituição, etc. (Costa, apud Menezes et al., 1998).

## **II METODOLOGIA**

Independentemente do objeto ou objetivo de qualquer pesquisa científica, todos pesquisadores devem percorrer um caminho necessário para que uma solução seja encontrada. Este caminho serve para nortear tanto o pesquisador quanto o leitor de como se deu o processo de determinado trabalho. Esse caminho é o método, que é fundamental, pois ele delinea o processo de construção do conhecimento sobre a realidade que se pretende estudar até se chegar a um resultado desejado.

O modo como elaboramos este trabalho e os modelos que utilizamos como orientação para o seu desenvolvimento, não teriam nenhum sentido se não houvesse uma explicação de quais caminhos utilizamos para chegarmos até aqui. Assim, para dar sentido para a nossa ação, delimitamos, nos tópicos a seguir, o procedimento metodológico.

### **1 Sujeitos**

Um dos maiores problemas encontrados ao pesquisar crianças de rua é o fato de que há vários tipos de crianças. Pensando neste fato, alguns autores separaram em grupos de motivos pelos quais estão na rua. Lusk (1992) propõe uma tipologia para facilitar estudos acerca de crianças e adolescentes que vivem em situações de risco:

a) crianças e adolescentes que trabalham nas ruas e mantêm vínculo familiar estável;

b) crianças e adolescentes que trabalham nas ruas e mantêm vínculo familiar instável;

c) crianças e adolescentes de famílias que geram renda ou vivem na rua;

d) crianças e adolescentes de rua que não mantêm mais vínculo com a família.

Martins (1995), pesquisando como crianças vivem nas ruas da cidade de São José do Rio Preto (SP), encontrou cinco tipos de crianças.

Baseando-se na tipologia de Lusk, Martins as reclassifica em:

Tipo 1: crianças e adolescentes que buscam renda para seu sustento ou família, passam a maior parte do dia na rua, dormem em casa e se divertem em seus bairros ou no “ponto” onde trabalham;

Tipo 2: crianças e adolescentes que buscam sustento para si ou família, furtando ou mendigando, dormem, alimentam-se e têm lazer nas ruas, ocasionalmente visitando seus parentes que residem na cidade;

Tipo 3: crianças e adolescentes que buscam renda para o próprio sustento e têm lazer nas ruas, alimentam-se e dormem em casa;

Tipo 4: crianças e adolescentes que buscam sustento próprio via mendicância ou furtos, dormem, alimentam-se e têm lazer nas ruas. Não possuem nenhum vínculo familiar na cidade.

Tipo 5: crianças e adolescentes que não trabalham, não se alimentam e não dormem na rua, mas é onde têm freqüentemente seu lazer.

Para escolher os sujeitos, baseamo-nos nas sugestões de Martins (1995). Procuramos, pela cidade de Jaboticabal, crianças que estavam em situação de rua, mas que freqüentassem algum local onde recebem alguma

assistência, pois já sabíamos das dificuldades de se realizar uma pesquisa com essa clientela na própria rua. Encontramos nossos sujeitos vivendo em uma casa abrigo que oferece assistência a menores do sexo masculino. Para crianças e adolescentes do sexo feminino, existe, em Jaboticabal, outra casa que promove o mesmo tipo de assistência, mas devido ao tempo escasso para realização deste trabalho e a necessidade de locomoção de uma casa à outra, optamos por somente utilizar sujeitos masculinos. A casa abrigo escolhida, “Casa do Menor Aprendiz”, funciona como um “porto seguro” para as crianças e suas famílias carentes, pois fornece algumas assistências gratuitas. As crianças podem encontrar moradia, alimentação, assistência pedagógica e psicológica e alguma formação profissionalizante. Durante o dia e a noite variam as pessoas chamadas de “tios e tias”, que trabalham na instituição e funcionam como responsáveis para cuidar destas crianças.

Entrevistamos 20 crianças, do sexo masculino, com idades entre seis a treze anos que, de algum modo, já tivessem vivenciado situações de agressão. Essas crianças poderiam ser enquadradas entre aquelas que Martins (1995) define como tipo 1, mas com o acréscimo de que foram retiradas de suas famílias ou diretamente das ruas para viverem (pelo menos durante à noite) na casa abrigo, denominada Casa do Menor Aprendiz<sup>3</sup>.

Para chegar aos 20 sujeitos escolhidos para esta pesquisa, foi necessário conhecer, dentre todas as crianças que “moravam” na casa, aquelas que tivessem sido vítimas ou cometido alguma forma de agressão. Para localizá-las, houve uma conversa prévia com uma psicóloga que fica na casa durante o dia e que nos indicou quais crianças que se enquadravam no perfil buscado. Tendo em mãos os dados das crianças, houve um período de

aproximação por meio de conversas. Durante as conversas perguntamos implicitamente sobre as agressões que os sujeitos haviam sofrido. Em seguida segue uma descrição mais pormenorizada dos sujeitos entrevistados. As situações de agressões vividas pelos entrevistados não foram relatadas em consideração ao pedido da direção da casa e das próprias crianças entrevistadas. Tais pedidos foram justificados para manter sigilo dos envolvidos, pois com a descrição das características ou a localização da casa do sujeito pode identificar quais problemas cada um teve com agressão. Como alguns vivenciaram violência sexual, física e várias outras, poderia ser humilhante outras pessoas saberem.

Faremos, a seguir, as descrições dos sujeitos que participaram da pesquisa:

**Sujeitos 1** (onze anos e três meses) **e 2** (doze anos e nove meses): são irmãos e, além de fisicamente parecidos, possuem comportamentos e interesses semelhantes. Estão sempre juntos, sempre protegendo um ao outro. O sujeito 1, em momentos de “estresse” ou de ansiedade, gagueja dificultando o entendimento do que diz. O sujeito 2 tem como característica principal gostar de guardar o dinheiro que consegue em seus “bicos” para ir ao cinema.

**Sujeitos 3** (oito anos e um mês) , **6** (onze anos e quatro meses) **e 11** (dez anos e cinco meses): também são irmãos. Possuem história que perpassa por muita violência familiar, tanto entre os pais como também contra os filhos. O sujeito 3 é alegre, brincalhão e hiperativo. Não fica parado sob hipótese alguma. Desafiador e provocador. Gosta de “bater de frente” com a autoridade das “tias e tios” da casa abrigo, mas é muito carinhoso. O sujeito

4 é questionador e gosta de ser o centro das atenções. Quando em uma roda de meninos, com a presença de um tio ou tia, gosta que a atenção recaia sobre ele, falando às vezes até coisas sem nexos, como, por exemplo, contar uma piada sem final. É muito agressivo e ciumento. Quando chega uma nova criança na casa, imediatamente a hostiliza não deixando que se aproxime durante os jogos e brincadeiras. O sujeito 11 é muito diferente de seus irmãos. Brincalhão e “gozador”, gosta de rir da cara de outros, mas quando brincam ou brigam com ele é o primeiro a chorar, xingar e chamar a atenção das tias colocando-se como vítima.

**Sujeito 4** (onze anos e três meses): entrou há poucos meses na casa e sofreu hostilidade de algumas outras crianças. Silencioso, só “se abre” para algumas tias (quando perguntam algo) e conosco. Conquistou alguns amigos, mas mesmo com eles é de poucas palavras.

**Sujeito 5** (nove anos e dois meses): é carinhoso e amigo de todos na casa. Somente uma vez o vimos ser hostilizado e agredido. Nesta situação, transforma-se e enfrenta qualquer outra criança, independentemente de idade, o que o levou a apanhar do sujeito 17 até chegar a tia para separar a briga.

**Sujeito 7** (doze anos e seis meses) : este possui um irmão que não entrou na entrevista, devido ao fato de que está acima da idade abordada na pesquisa. É hostil com as outras crianças, quando estas são hostis com ele. Gosta de esportes e notadamente seu irmão é seu ídolo. Quando este chega do trabalho, o sujeito 7 passa o resto da tarde e parte da noite com ele, conversando sobre como foi o dia.

**Sujeito 8** (treze anos e dez meses)<sup>4</sup> : muito observador e

também brincalhão. Há pouco tempo chegou a casa, onde fez amigos rápido. Nunca o vimos envolvido em brigas com os demais meninos.

**Sujeito 9** (treze anos e dois meses): amigo de todos e um dos mais calmos da casa. São raras as cenas de agressão entre ele ou outros da casa ou rua. Gosta de brincadeiras infantis como carrinhos e figurinhas e não se junta com os outros nos jogos de futebol.

**Sujeito 10** (onze anos e sete meses): há poucos meses na casa, este sujeito varia de calmo a excessivamente irritado. Em dias em que está calmo, senta-se nos cantos, conversa e brinca normalmente. Mas, em dias irritados, desafia os maiores encarando-os de frente, mesmo sabendo que poderá apanhar no final.

**Sujeito 12** (sete anos e onze meses): calmo e tranqüilo, mas que é usado como “alvo” pelos outros sujeitos por ser o mais novo. Todos gostam de irritá-lo, pois responde chorando e agredindo o causador ou causadores da irritação. Os mais velhos fazem chacotas, pegam seus pertences, fazendo com que reaja. Assim, os transeuntes, tios e tias voltam suas atenções aos mais velhos, repreendendo-os.

**Sujeito 13** (treze anos e três meses): apaziguador de todas as brigas; funciona como um líder para os mais novos que seguem o que ele fala. Sempre quando há algum sinal de hostilidade, ele separa a briga, mas também, em determinados momentos, briga com os mais novos para tentar fazer com que o sigam e parem de brigar.

**Sujeito 14** (oito anos e quatro meses): este sujeito tem uma peculiaridade não observada nos outros. Gosta de freqüentar cultos evangélicos e “usa Deus” em quase todos seus atos. É um pastor em miniatura

para os amigos e a maioria de suas perguntas às tias e aos adultos sempre dizem respeito à religião. Conhece trechos literais da Bíblia.

**Sujeitos 15** (nove anos e nove meses) **e 16** (treze anos e onze meses): irmãos de mesma mãe, mas de pais diferentes; relacionam-se muito bem, tanto entre os dois como com todas as outras crianças. Porém, constatamos alguns momentos de hostilidades entre os dois, quando, por exemplo, um pega roupas do outro e as deixa em lugares diferentes, ou sujas.

**Sujeito 17** (dez anos): é o mais hostil com as tias e com os outros meninos. Xinga quem não faz o que ele quer e briga com os outros garotos. Certa vez, quebrou a mão batendo em outro menino. A polícia várias vezes o trouxe de volta à casa abrigo devido a brigas na escola e na rua.

**Sujeitos 18** (oito anos e sete meses) **e 20** (treze anos e nove meses): são irmãos e o mais velho tenta controlar a vida do mais novo, regulando o quanto come, o que veste e até a hora para brincar. Usa de força para fazer o irmão mais novo aceitar suas regras. O sujeito 18, por sua vez, acaba sendo apático e pede sempre para que o sujeito 20 aponte o que deve ou não fazer. Inclusive, na hora das refeições, pede, por exemplo, para que o mais velho corte a carne para ele comer.

**Sujeito 19** (nove anos): sempre sozinho, brinca como se tivesse medo dos outros, que entendendo seu comportamento de isolar-se, ou respeitando-o, não o convidam para brincar. A brincadeira que mais gosta é ficar com um giz rabiscando o chão, desenhando sempre a figura do pai.

Em todos os casos relatados, nossas observações revelaram momentos de hostilidade, principalmente contra “tios e tias”, onde visivelmente desafiam suas autoridades. Entre os sujeitos, uma das principais formas de

agressão encontrada foi a verbal, onde os principais xingamentos envolvem conotações sexuais com mães e irmãs e insinuações raciais.

Não há um ponto específico para encontrar essas crianças na rua em Jaboticabal. Quando não estão na casa abrigo, algumas vão para a escola, enquanto outras saem para o centro ou periferia buscando diversão ou dinheiro. Ao contrário de cidades maiores como, por exemplo, São José do Rio Preto, onde as crianças pedem esmola nos semáforos, nas cidade menores, como Jaboticabal, estas crianças andam pelos bairros pedindo esmolas de casa em casa, não só dinheiro, mas também algum alimento e também brinquedos. Outras, envergonhadas pelo ato de pedir, tentam vender seus pertences aos “tios e tias” da casa abrigo. Esses, muitas vezes, lavam carros e cortam grama na própria casa abrigo.

## **2 Instrumentos de pesquisa**

Existem dois procedimentos mais freqüentes neste tipo de pesquisa. O primeiro consiste em observar grupos de crianças em alguma atividade, como, por exemplo, transgressões em situação escolar, durante o recreio, etc. Nesta abordagem, o observador registra as transgressões sociais ocorridas entre as crianças, as interações sociais entre elas e os adultos, entrevista as crianças envolvidas na transgressão e também as que testemunharam a mesma. Outro procedimento envolve o uso de situações de conflitos que são apresentadas para as crianças, onde são feitas perguntas sobre os critérios de julgamento e justificação. Resultados de pesquisas

mostram que ambos os métodos são eficientes (Nucci, 1981; Smetana, 1985; Nucci e Turiel, 1978), e devem ser usados dependendo da situação e das condições encontradas.

Considerando que nosso estudo visa crianças em situação de rua, que necessitam de toda uma estratégia de aproximação e relacionamento para a coleta de dados, foi feita uma adaptação dos dois procedimentos metodológicos citados, acrescentando também a entrevista. Assim, adotamos os seguintes passos metodológicos:

1º. observação do cotidiano de crianças em situação de rua e na casa abrigo;

2º. entrevista com as crianças, na casa abrigo;

3º. construção de situação de conflito a partir do conteúdo das entrevistas e observações;

4º. apresentação para os sujeitos de situação de conflito moral hipotética, seguida de entrevista semi aberta sobre critérios de julgamento e de justificção que a criança utiliza.

Utilizamos como instrumentos de coleta de informações a situação de conflito moral hipotética, na forma de uma entrevista, na qual narramos à criança a situação de conflito para posteriormente fazer algumas perguntas sobre a situação apresentada.

Chamamos de conflito a uma situação em que um sujeito se vê ante a um problema que põe em jogo a afirmação e a recusa de princípios, obrigações morais importantes e sentimentos (Souza, 2003). Como afirmamos, a elaboração da situação de conflito foi baseada em entrevistas e preliminares e observações do dia-a-dia dessas crianças em que relatavam experiências

relacionadas com a agressão. Isso foi feito principalmente em função da necessidade de aproximar o conflito à realidade dos participantes para que respondessem com maior naturalidade às questões propostas.

### **Situação de conflito:**

Paulo e Júnior eram amigos. Certo dia, eles estavam juntos e outro garoto começou a “zoar” (fazer chacota) Júnior. Por causa das “zoeiras”, começou uma briga e Júnior bateu muito forte no garoto com um cabo de vassoura. Paulo viu tudo acontecer.

- O que Paulo pensou neste momento? Explique

detalhadamente sua resposta.

- O que Paulo poderia fazer para ser justo? Explique

detalhadamente sua resposta.

Utilizamos, na situação de conflito, a palavra “amigos”, pois como convivem na maior parte do tempo juntas, as crianças utilizadas na pesquisa criam vínculos umas com as outras. Além disto, utilizamos o termo “zoar”, porque a maior parte das situações de agressão relatadas nas entrevistas deram-se por chacotas entre amigos.

Sobre as duas questões utilizadas na pesquisa, a primeira direciona o entrevistado a pensar sobre sua percepção mais ampla da realidade, pois ele deve responder o que pensou o personagem da história. Com essa questão, revelamos o modo como o sujeito organiza a situação, quais são suas idéias sobre a ocorrência e aspectos morais presentes. Denominamos essas respostas de “juízo de realidade”.

A segunda questão leva o sujeito a pensar sobre seu “juízo de

valor”, ou seja, o que deveria ser feito diante da situação para que o protagonista fosse justo.

Acreditamos que a forma com que foram elaboradas as questões e sua disposição, permite ao indivíduo identificar-se com a situação apresentada, transparecendo aspectos de sua moralidade. Portanto, essa modalidade de estudo possibilite examinarmos a percepção dos sujeitos sobre a situação e os critérios de julgamento sobre a ocorrência.

### **3 Procedimentos para coleta de informações**

Primeiramente, fizemos um contato com os responsáveis pela casa, onde nos apresentamos como pesquisadores da UNESP e explicamos detalhadamente os objetivos da pesquisa. Além disto, comprometemo-nos com o sigilo a respeito de nomes e sobre como seria o retorno dos dados após findada a pesquisa<sup>5</sup>.

Posteriormente, com as crianças, na casa abrigo, foram feitas gestões de aproximação com a intenção de construir uma relação de confiança que possibilitasse a realização das investigações. Esta etapa de aproximação durou seis meses.

Para compreender melhor a concepção que os sujeitos tinham da agressão, foram feitas observações das crianças e posteriormente foram entrevistadas com a intenção de desvelar as histórias em que se envolveram em situações de agressão. As entrevistas aconteceram individualmente em salas cedidas pela própria direção da casa. Sempre apresentamo-nos como

pesquisadores da UNESP e dissemos que queríamos saber as suas opiniões acerca de uma determinada situação. Optamos por entrevistas na casa abrigo e não em suas respectivas casas ou mesmo na rua, para evitar interferências nos dados coletados e para que pudéssemos dialogar com mais tranquilidade com os participantes. Também fizemos esta opção, porque pesquisa anterior de Koller (1994) mostrou as dificuldades de se realizar entrevistas em situação de rua.

Como afirmamos, a partir dessas primeiras entrevistas, foi construída uma situação padronizada de conflito e, por conseguinte, apresentadas aos sujeitos para que respondessem questões relacionadas à situação.

Partindo de recomendações de Piaget (1932/1994) sobre o método clínico, levamos em consideração alguns procedimentos importantes para a elaboração e aplicação dos conflitos e o andamento da pesquisa. Narramos as situações contendo os protagonistas do mesmo sexo e idade do entrevistado. Além disto, também seguindo orientações do método clínico piagetiano, chamamos a atenção para a compreensão das situações de conflito apresentadas aos sujeitos, perguntando se compreenderam as histórias, dando tempo para maiores esclarecimentos e suas avaliações.

Em nossa investigação, não houve a preocupação em discernir entre certo ou errado nas respostas dos sujeitos, mas sim em descrever e compreender o processo de construção das respostas. O sujeito falou livremente, sem que fosse interrompido a todo momento ou que suas respostas fossem respondidas pelo próprio entrevistador. Se necessário, questionamos os participantes para que suas respostas ficassem claras, de modo que

aparecesse o processo pelo qual ele chegou a suas conclusões.

As apresentações dos conflitos e as respostas dos participantes duraram em média 30 minutos.

#### 4 Procedimento para análise dos dados

As respostas às perguntas realizadas após a apresentação do conflito aos participantes, primeiramente foram descritas e depois analisadas conforme as idéias de Piaget sobre a moralidade encontradas no livro *O Juízo Moral na Criança* (1932/1994). Procuramos desvelar como as crianças percebem o conflito e quais julgamentos fazem sobre a situação proposta.

Em relação à primeira questão (O que Paulo pensou nesse momento?) vários aspectos foram levados em consideração. São eles:

- quais regras morais são concebidas pelas crianças;
- em quais tendências podem ser classificadas as respostas: anomia, heteronomia e/ou autonomia;
- que tipos de sanções prevaleceram nas respostas.

Em relação à segunda questão (O que Paulo poderia fazer para ser justo?) procuramos destacar:

- quais noções de justiça aparecem nas respostas;
- os tipos de sanções que as crianças julgam ser mais pertinentes para resolver o conflito proposto.

### **III DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Os dados serão apresentados da seguinte maneira:

- descrição das respostas da questão 1, relativa ao “Juízo de Realidade” das crianças de rua entrevistadas;
- discussão dos dados apresentados referentes à questão 1;
- descrição das respostas da questão 2, relativa ao “Juízo de Valor” das crianças de rua entrevistadas;
- discussão dos dados apresentados referentes à questão 2.

#### **1 Respostas à questão 1: “O que Paulo pensou neste momento?”**

A questão 1 compreende um juízo de realidade do sujeito sobre a situação de conflito proposta na entrevista. Visa, através de um personagem (Paulo), identificar percepções dos sujeitos sobre a situação de agressão. Como afirmamos, serão observadas:

- a) quais regras morais são concebidas pelas crianças;
- b) em quais tendências podem ser classificadas as respostas dos sujeitos.

A maioria das crianças remeteu as respostas à agressão física, variando entre deixar brigar, agredir com o pau de vassoura, ajudar a agredir, chamar todos os amigos para agredir o garoto que “zoou” e avisar a “tia” ou os pais para ajudar a agredirem. Seguem-se em menor escala outras respostas como conversar antes de agredir, avisar antes de agredir, pedir para alguém castigá-lo, conversar para entender o porquê das chacotas e separar a briga.

Para que possamos melhor discutir as respostas obtidas, daremos exemplos de respostas que apareceram com maior frequência.

- Exemplo de resposta que sugere que a briga deve seguir<sup>6</sup>:

**Sujeito 8:** (treze anos e dez meses) *Ele pensou assim, eu vou deixar brigá, né? Não vou me metê, apanhá à toa? Aí o Paulo falô assim, deixá briga até... até um machucá o outro. Depois ele viu sangue, correu, foi chamá a tia. A tia viu, não fez nada também, ficou quieta.*

- Exemplos de sujeitos que acham que Paulo pensa que o comportamento de Júnior agredir é o correto:

**Sujeito 5:** (nove anos e dois meses) *Que o moleque tinha mexido cum ele, aí ele foi lá, pegô um cabo de vassora e começô a tirá sangue do moleque. Mas o que o Paulo pensou vendo tudo aquilo? Que o moleque era um bandido que ficava tirando sarro. E ele tava enchendo o saco. Júnior fez certo.*

**Sujeito 7:** (doze anos e seis meses) ... *Ele pensou que ... Quando Paulo viu a briga, o que ele pensou? Ele pensou que ele tava certo. Ele foi lá e bateu porque ele tava zoando. Tava certo o menino bater.*

**Sujeito 17:** (dez anos) *Tinha de batê no muleque até ele sangrá. Por quê? Ué, ele tava pedindo, não tava? Zuô errado, apanha.*

- Exemplos de sujeitos que ajudariam o amigo a agredir o outro, mas não por ser amigo, mas pela situação incômoda:

**Sujeito 9:** (treze anos e dois meses) *Ele... podia ajudá o cara,*

*ué! Pegá o cara e batê tamém.(bate uma mão na outra) Ajudar bater? É ué!  
Se fosse eu, eu ajudava.*

**Sujeito 10:** (onze anos e sete meses) (voz infantilizada) *Que ele devia batê na mulecada! (que estavam zoando), é tinha que espancá, ajudá. Por quê? Porque tava zoando o amigo dele! O outro garoto não era amigo dele também? Era. Mas era pra espancá. Por que espancar? Porque ele zoou o outro! Tem que espancá!*

**Sujeito 15:** (nove anos e nove meses) *Tinha que ajudá ele batê no moleque que tava enchendo o saco do amigo. O garoto que tava zoando não era amigo deles? Era tamém. Só que ele tava zoando e tinha que aprendê. Aprender o quê? Que tem que brincá e não ficá enchendo o saco dos outro.*

- Um dos entrevistados relatou que Paulo deveria ajudar, devido ao fato de que como brincavam juntos, as chacotas também foram para ele:

**Sujeito 11:** (dez anos e cinco meses) *Que ia dá uma porrada também! Entrava lá no meio pegava um pau e batia na cabeça dele. Por que você brigaria também? Porque ele tava zoando com os dois. Aí ele... foi lá e deu cacetada.*

- Outro ainda acredita que não somente Paulo deveria ajudar a bater, mas também todos os outros que estavam brincando naquela mesma hora:

**Sujeito 12:** (sete anos e onze meses) *Tinha que batê nele, todo mundo que tava brincano! Tinha que fala pra tia e pra mãe do menino e todo mundo batê nele.*

- Exemplo de resposta que Paulo deveria contar o episódio para a mãe do garoto que “zoou” para que o colocasse de castigo:

**Sujeito 6:** (onze anos e quatro meses) *Que ele tinha que falá pra mãe dele. Tinha de falá pra mãe do moleque. Pra colocá ele de castigo. Pra mãe do Júnior ou a do outro garoto? Do outro, porque ele mexeu.*

- Outras crianças acreditam que Paulo ajudaria seu amigo a agredir o outro garoto, mas avisando antes e/ou solicitando ajuda de terceiros:

**Sujeito 3:** (oito anos e um mês) *Que ele tava tirando sarro! Ele pensô... ah! Vô ajudá ele! Ajudar como? Ele falo, menino pára! Pára de zoá com ele! Senão cê vai apanhá! É, apanhá!*

**Sujeito 18:** (oito anos e sete meses) *Ele pensô que tinha que ajudá o amigo, pedino pro outro pará de zuá senão eles ia batê nele. E ele ia chamá o irmão pra ajuda a batê nele.*

- Cinco sujeitos julgaram errado o ato de agredir e que a melhor forma de resolver este impasse seria conversar com o garoto que fazia as chacotas:

**Sujeito 1:** (onze anos e três meses) *Ele pensô que... pensô que... ele tava brigando cum ele. Olhando a briga e a reação do Júnior, ele pensou o quê? Que ele (Júnior) tava errado. Por quê? Porque eles brigaram e num precisava. Precisava conversá.*

**Sujeito 2:** (doze anos e nove meses) *Que ele tava errado! Eles não podia brigá tinha que conversá. Eles tinha de resolvê de um por outro. Não catá um pau e depois batê. Tinha de respeitá um ao outro.*

**Sujeito 13:** (treze anos e três mese) *Ele pensou que tava errado. Não pode brigar por causa disso. Tem que sempre conversá, pergunta “por que você tá zoando?” e aí zoa com ele também, mas de brincadeira.*

**Sujeito 16:** (treze anos e onze meses) *Claro que a gente fica bravo quando um menino tá zoando, mas nós não pode brigá por causa disso. Tem que conversá antes de batê, tem que entendê o que que é o motivo da zuera. Foi isso que ele (Paulo) pensô.*

**Sujeito 19:** (nove anos) *Tinha de falá pra ele “pára de enchê o saco do Júnior!” Aí ele parava.*

- Uma das crianças acredita que Paulo pensou em separar a briga e faria com que fizessem as pazes:

**Sujeito 20:** (treze anos e nove meses) *Que tinha de separá a briga e fazer eles fazerem as pazes, porque não podia brigá por causa daquilo.*

- Surgiu dentre as respostas à primeira pergunta uma que se diferenciou das outras pelo modo como julgou o pensamento de Paulo, evocando ajuda divina.

**Sujeito 14:** (oito anos e quatro meses) *Ele pediu pro menino parar senão Jesus ia ficar triste com o que ele tava falando. E aí Jesus ia castigá ele. Como? Fazendo ele se machucá, batê o pé ou caí alguma coisa na cabeça dele.*

Resumindo este primeiro quadro de respostas, verificou-se que a agressão física como reação esteve em respostas de treze das vinte crianças entrevistadas. Mesmo que “escondidas” em um aviso ou chamando outras pessoas para resolverem o problema, o ato de Júnior acabou sendo justificado como resposta às chacotas do outro garoto. Observou-se, portanto, uma regularidade entre as respostas, o que traz o significado de um código de julgamento entre as crianças: a ofensa é julgada como agressão. Outro fato que chamou nossa atenção foi de quase não haver diferenças de qualidade de respostas entre as diferentes faixas etárias.

## **2 Discussão sobre as respostas da questão 1**

Antes de discutir sobre os tipos e quais sanções foram mais

utilizadas pelas crianças, convém destacar uma observação sobre o comportamento delas durante as entrevistas. Na situação de conflito apresentada, um dos personagens interfere na brincadeira de outros dois fazendo chacotas. Durante as observações e conversas com as crianças, estas chamaram a chacota de “zoar”. Esta “zoação” foi posicionada de uma tal forma na situação para que pudesse ser interpretada de diversas formas pelos sujeitos entrevistados, seja de forma hostil ou não. Todas as crianças observadas, sem exceção, em algum determinado momento “zoaram” com outras crianças. Foram encontradas formas variadas deste mesmo comportamento. Exemplos: quando algumas crianças não deixavam outra participar da brincadeira, o excluído depreciava (zoava) a brincadeira a tal ponto que as únicas saídas eram deixá-lo participar ou agredi-lo. Outro, para conseguir atenção das crianças, começava a provocar com xingamentos infames sobre a mãe, irmã, ou preferência sexual do “zoador” que respondia com uma “zoação” à altura. Assim, brincavam de “zoar” um com outro ou juntar-se na tentativa de “zoar” as crianças que estavam no mesmo grupo. Nem sempre as chacotas têm, para estas crianças, um significado de provocação negativa, e sim, em algumas situações, uma conotação positiva, uma tentativa de se divertir.

Apesar disto, deve ser destacado que em vinte crianças entrevistadas, apenas quatro não consideraram prontamente o ato de “zoar” como hostil, ofensivo e provocativo. Verificamos a resposta hostil, por exemplo, na fala do Sujeito 17 (dez anos): *Tinha de batê no muleque até ele sangrá. Por quê? Ué, ele tava pedindo, não tava? Zuô errado, apanha.*

Dezesseis sujeitos, pelo menos num primeiro momento,

responderam com uma sanção mais grave do que o ato em si<sup>7</sup>, o que remete a discussão à formação do processo das regras morais entre estas crianças de rua. Para tal discussão recorreremos a Piaget.

Piaget encontrou em suas pesquisas três grandes fases no desenvolvimento das regras morais do indivíduo: anomia, heteronomia e autonomia. Estas pesquisas nunca foram estendidas por Piaget a outros tipos de crianças, como por exemplo às crianças de rua. Considerando as diferenças no desenvolvimento físico, social e também moral dos sujeitos utilizado em suas pesquisas, comparadas as crianças de rua, faz-se necessário um paralelo entre as teorias propostas e a realidade encontrada na vida destes sujeitos.

Segundo Piaget (1932/1994), os períodos estudados não são estáticos e podem mesclar características entre si, pois um é seqüência da formação do anterior e acredita-se que a formação da última fase dependa do bom desenvolvimento das anteriores. Assim, as características descritas se mesclam, predominando uma ou outra, mas nunca isoladas. Não há rigidez na transição das idades e nem uma demarcação rigorosa, mas sim idades aproximadas onde uma ou outra característica deve ser encontrada.

Mesmo considerando idades aproximadas, os dados coletados, baseados na apreciação do conflito sobre agressão, mostram que neste aspecto, o processo de desenvolvimento moral das crianças de rua não segue o mesmo caminho proposto por Piaget. É influenciado por experiências hostis vividas, que são imitadas e transferidas para outras situações. Tais experiências acabam retardando o desenvolvimento das tendências seguintes. As características encontradas em uma fase anterior são facilmente

encontradas em crianças onde a idade aproximada deveria conter prevalência de características superiores. Para esclarecer melhor esta questão, retomemos as fases propostas por Piaget.

Uma primeira fase a ser observada é a chamada anomia que, segundo Piaget (1932/1994), é uma fase onde o agir da criança é direcionado para a satisfação dos impulsos motores ou de suas fantasias; nesse momento, mesmo a criança estando submetida a uma série de exigências e comportamentos morais, como os relacionados à higiene, não se pode afirmar a existência de uma moral na criança, embora exista uma certa influência de rituais que impõe ao pensamento da criança alguma regularidade. Piaget não se dedicou muito a estudar esta fase, já que não pôde afirmar que existe uma moral, mesmo que as crianças estejam expostas a rituais. O fato desta fase incluir crianças de zero a aproximadamente cinco anos, exclui os sujeitos entrevistados nesta pesquisa desta discussão, devido à criança mais nova ter a idade de sete anos.

Não existem dados ou mesmo lembranças por parte das crianças para que se estenda a discussão neste ponto. Outra razão é que nenhuma destas crianças tem experiência de rua nesta faixa etária. Assim, não há necessidade de ater-se a esta fase. Porém, faz-se necessário ressaltar que muitas das crianças de rua, nesta primeira fase, sofrem por parte dos pais negligências e hostilidades que retardam ou mesmo interferem no desenvolvimento do processo moral, afinal por ser a família uma instituição introdutora à socialização, o sujeito tende a repetir os mesmos comportamentos em situações semelhantes.

Numa segunda fase, chamada de heteronomia, que se inicia

por volta de seis e termina aproximadamente aos nove anos, tem como características o fato de que as regras já são percebidas pelo sujeito e aparece um interesse em participar de atividades coletivas. Menin (1996, p. 49) ressalta que as crianças desta fase têm também outras características como:

- a prática das regras é imitativa e egocêntrica;
- a consciência as vê como sagradas e imutáveis;
- os atos dos outros são julgados pelo seu resultado aparente;
- as mentiras e os outros erros são mais feios quanto mais passíveis de serem descobertos e punidos.

Todas as crianças entrevistadas e observadas mostraram o comportamento de associar-se a outros. Mesmo as mais novas, que deveriam estar iniciando tal aproximação, mostraram tal sociabilidade. Observa-se, nestas crianças, que uma forma de sobrevivência é associar-se a outros, normalmente mais velhos que ensinarão como lidar com as adversidades da rua. Quando estão com outros, as crianças sentem-se mais seguras, mais compelidas a enfrentar os problemas. Foram observados, durante um período em que as crianças brincavam, grupos de mais velhos jogando bola em uma quadra, e os mais novos, excluídos pelos mais velhos, jogando pião em outro lado da casa abrigo. Alguns poucos, sozinhos, lendo revistas em quadrinhos. Os sujeitos que estavam sozinhos, mesmo querendo jogar futebol, ficavam quietos, liam, ou observavam. Mas, os que jogavam pião, em determinado momento, decidiram que jogariam futebol com os mais velhos. Juntaram-se e foram até a quadra “zoar” os outros, que em determinado momento até tentaram reagir, mas como os mais novos eram em maior número decidiram aceitar suas presenças. Vendo isto, os sujeitos que estavam sozinhos decidiram entrar na quadra, mas foram repelidos por todos no mesmo instante e ficaram sem jogar. No dia seguinte, aqueles que estavam sozinhos já

estavam integrados ao grupo.

Este exemplo ilustra a necessidade da coletividade para obtenção dos objetivos do sujeito, isto os faz conceber uma regra básica da sobrevivência, quanto em maior número mais fácil de alcançar o esperado. Assim, formaram-se dois grupos, os “maiores” e os “pequenos”.

Outra característica destas crianças é que as regras são consideradas pelos sujeitos como externas ao grupo e devem ser respeitadas sem discussão, pois são dadas por uma entidade divina ou pela tradição, nunca como um produto de uma discussão. Menezes (1998) ressalta o fato de que, ao contrário do que se pensa, as regras no mundo da rua são muito rígidas, existem limites que devem ser respeitados sob pena de sofrer muitas e duras punições. No caso das crianças de rua entrevistadas e observadas, visivelmente as regras não são questionadas, são passadas dos mais velhos aos mais novos como tradição, onde aquele que não respeitar aprende pelo modo mais difícil, apanha. Uma das regras básicas é a que diz respeito à agressão. Tudo é resolvido pela lei do mais forte. Primeiro, tenta-se alguma forma de intimidação e se não for resolvido é seguido de agressão. Podemos encontrar um exemplo na fala do sujeito 3 (oito anos e um mês):

*Que ele tava tirando sarro! Ele pensô... ah! Vô ajudá ele!  
Ajudar como? Ele falô: menino pára! Pára de zoá com ele!  
Senão cê vai apanhá! É, apanhá! (...)Mas e se o outro garoto  
não parasse de zoar? Batia.*

Para Machado e Noronha (2002), a violência com crianças de rua dá-se antes mesmo do menor procurar a rua. O ambiente familiar hostil é um grande motivo para que abandonem suas casas para viver ao relento. Mesmo fugindo para a rua, estes conceitos hostis aprendidos em casa se

repetirão em sua nova vida.

Todas as crianças entrevistadas têm, em suas histórias de vida, episódios onde seus pais ou responsáveis, ou mesmo amigos de rua, resolviam qualquer que fosse o impasse com hostilidade e agressão. Observando tal comportamento, os sujeitos reconhecem nele outra forma, além da coletividade, de obter o necessário.

Estressados com o comportamento das crianças, que estão em fase de grande desenvolvimento físico, o que gera muita energia, os funcionários da casa abrigo acabam por reforçar o comportamento destas crianças repreendendo-as também com agressão. Observou-se um caso de uma criança que furou a fila do jantar e as crianças que foram prejudicadas chamaram a “tia”. Esta agarrou o penetra pelo braço e puxando sua orelha levou-o até o fim da fila.

Tal exemplo leva a criança a perceber que há uma nova regra, maior que a da coletividade, onde uma pessoa com mais poder pune o culpado por ela. Percebe, também, que desta forma ela que antes agredia o culpado e depois era agredida pela “tia” por ter tomado tal atitude, transfere a outro a obrigatoriedade de punir. Em nenhum momento, os responsáveis tomaram a atitude de orientar as crianças acerca do comportamento errado de furar a fila ou brigar entre si. Até mesmo quando se quebra um copo, a punição acaba sendo hostil.

Acreditando-se em que, caso fossem retirados das ruas e se possibilitasse além de moradia e comida também educação moral e escolar, a Prefeitura de Jaboticabal pretendeu proporcionar a estas crianças a oportunidade de aprender novos comportamentos para a vida em sociedade,

deixando a hostilidade e a marginalidade, criando a Casa Abrigo. O que realmente não ocorreu. Mesmo na Casa Abrigo, os funcionários não sabem se as crianças vão ou não à escola. Os professores, sabendo que são crianças de rua, tratam-nas diferentemente dos outros alunos, sofrendo, assim, também os efeitos da marginalidade na escola. Tudo isso faz com que as crianças voltem sempre para a rua.

Como vimos anteriormente, a fase heterônoma tem início aproximadamente aos seis anos, o que foi claramente observado nos sujeitos entrevistados, mas, segundo Piaget (1932/1994), poderia avançar para a autonomia aproximadamente aos nove anos de idade, o que não acontece com o relato das crianças entrevistadas e observadas. As situações hostis, ou mesmo a necessidade de sobreviver na rua levam o sujeito a chegar à fase da heteronomia mais rápido, mas também observou-se que existe uma grande dificuldade de passar à última fase de autonomia. Talvez em consequência de “barreiras” de questionar as regras impostas e arcar com as consequências. Pensamos que o relato do sujeito 8 (treze anos e dez meses) pode retratar esta condição:

*Ele pensou assim, eu vou deixar brigá, né? Não vou me metê, apanhá à toa? Aí o Paulo falou assim, deixá briga até... até um machucá o outro, depois ele viu sangue, correu, foi chamá a tia, a tia viu, não fez nada também, ficou quieta.*

O sujeito citado como exemplo deveria, segundo as idades aproximadas de cada fase postuladas por Piaget, estar na última fase, a autonomia. Fica claro o receio de tomar uma atitude, que só acontece quando ele vê sangue no personagem que apanhava. Mesmo assim, a sua atitude foi chamar a “tia” e não assumir para si a responsabilidade. Recorre a uma figura

externa à situação do conflito proposto.

Por outro lado, os dados coletados mostraram a existência de respostas autônomas. Dos vinte sujeitos entrevistados, com idades variando de onze a treze anos, cinco apresentaram características da última fase do desenvolvimento moral.

A autonomia tem início por volta de dez a onze anos e apresenta características opostas à da heteronomia. A criança percebe que ela mesma pode criar as regras e variá-las da forma que julgar necessário. As regras começam a surgir no próprio grupo. Nesta fase, o sujeito sabe que existem regras para o convívio em sociedade, ele observa a si mesmo para entender o outro. Antes de tomar atitude, ele se posiciona no lugar do sujeito para tentar compreender seu comportamento. Tal fato pode ser observado no depoimento do sujeito 13 (treze anos e três meses):

*Ele pensou que tava errado. Não pode brigar por causa disso. Tem que sempre conversá, pergunta "por que você tá zoando?" e aí zoa com ele também, mas de brincadeira.*

Considerando a agressão uma regra para resolver os problemas, notou-se no comportamento das crianças com características autônomas uma diferença importante. Elas também agredem como forma de resolver os problemas, mas notou-se que isso acontece como último recurso. Antes de concretizar este comportamento, elas tentam entender a situação ponderando qual a mais justa forma de resolver a situação que têm à frente.

Outra característica encontrada foi que as crianças começam a sincronizar as suas atividades, combinam seu modo de agir, trocam sugestões e há um considerável aumento das discussões verbais. Elas combinam os jogos, como andar na rua, melhor forma para mendigar, como entrar para o

grupo, e transformam em regra, não fixa, mas que pode variar conforme a situação.

Embora em nossa pesquisa tenhamos trabalhado com crianças de idade variando de sete a treze anos, freqüentam a Casa Abrigo menores de até dezessete anos.

Observamos um certo distanciamento entre as crianças maiores (quinze anos em diante) e as crianças menores. As crianças menores não acompanhavam o raciocínio das crianças maiores. Estas, por sua vez, brincam entre si variando e discutindo as regras dos jogos, reinventando-os. Um exemplo disto deu-se após o horário do jantar, onde reunidos no refeitório, um dos sujeitos maior, quinze anos, trouxe um jogo de tabuleiro para jogar. Os que jogariam variavam em idades, nove a dezesseis anos. Notando a falta de uma peça importante para o desenvolvimento do jogo, conforme as regras, o sujeito reinventou, junto com todos da mesa, uma nova forma de jogar. Somente as crianças maiores conseguiram participar da discussão, já as outras ficaram olhando, esperando o início do jogo. Começado, várias discussões se sucederam, devido ao fato de que as crianças mais novas não conseguiam jogar conforme as novas regras. Diziam ser injusto, pois não era daquela forma que se jogava. Saíram pouco a pouco e sentaram-se noutra mesa para jogar outro jogo, enquanto os mais velhos e os cinco sujeitos que deram respostas autônomas na primeira questão da pesquisa, continuaram a nova brincadeira.

Outra característica observada foi a de que os autônomos elegeram um líder mais velho, que propõe e coordena as discussões. Os que deram respostas heterônomas seguiram o mesmo líder do outro grupo, pois consideram correto fazer segundo as regras da liderança. As regras que são

elaboradas pelo “grupo autônomo”, chega ao grupo das crianças da fase anterior como imutáveis e sagradas, e o não respeito a estas regras têm como consequência a agressão como punição. Portanto, a agressão continua vigorando como principal regra.

Um ponto que merece atenção é a questão das amizades. Segundo Feres (1998), quando as crianças de rua não estão drogadas sabem exatamente o que dizer para agradar àqueles que as estão escutando, dizendo que seu maior desejo é ter uma casa, família, um emprego e estar em uma escola. Apresentam um lado dócil e carente de amor que aparece quando ganham a confiança dos pesquisadores. Na situação de conflito apresentada, é deixado claro que Paulo e Júnior são amigos, assim, esperar-se-ia que isso poderia influenciar nas respostas. Mas, ao contrário das expectativas, notou-se que as crianças desenvolviam um tipo de amizade por conveniência, onde sabiam da importância de um grupo, mas se o interesse do grupo não é o mesmo, cada um responde sozinho por seus atos. Podendo em determinados casos, “amigos” agredindo a “amigos” por causa de pequenos delitos. O Sujeito 10 (onze anos e sete meses), num primeiro, momento diz que ajudaria Paulo a bater no garoto que fazia chacotas, devido este ser seu amigo, mas questionado se o outro também não era amigo, disse que sim, mas merecia apanhar por ter, em sua opinião, cometido um delito.

*Que ele devia batê na mulecada! (que estavam zoando), é tinha que espancá, ajudá. Por quê? Porque tava batendo no amigo dele! O outro garoto não era amigo dele também? Era. Mas era pra espancá. Por que espancar? Porque ele zoou o outro! Tem que espancá!*

Percebe-se, então, o quanto a criança de rua priva-se de relacionamentos pessoais por emoção e as realiza por conveniência. Talvez,

este tipo de comportamento vem desde sua criação em sua própria casa onde os pais foram agressivos, fazendo com que encontrassem melhor saída tendo que viver na rua. Mesmo neste novo “habitat”, essas crianças encontraram muita hostilidade vinda dos outros moradores, até conhecer e entender todas as regras que a rua impõe. Depois, em um lugar que deveria ser considerado um “porto seguro” em momentos de dificuldade, a casa abrigo vem apenas para reforçar tais comportamentos hostis e mostrar que a intimidade deve ser evitada. É visível em seus olhos a necessidade de afeto, carinho e entendimento, mas a experiência que possuem não possibilita que alguém faça isso por eles. São amigos enquanto têm interesse e isso fazem muito bem. Aqueles que não estão preparados para esse tipo de comportamento, ao aproximar-se, pode considerá-los traiçoeiros e vingativos, mas isso é apenas a forma como aprenderam que devem sobreviver. Aprenderam que na rua, mesmo que tenhamos companhia (não amizade) é cada um por si, e a quebra de qualquer uma destas regras pode fazer com que seja punido da forma mais agressiva possível, pois com essa forma de punição busca-se aprender a respeitar o espaço individual de cada um.

### **3 Respostas à questão 2: “O que Paulo poderia fazer para ser justo?”**

A questão 2 levanta um juízo de valor a respeito da situação de conflito apresentada. Busca levantar as representações que os adolescentes têm sobre ser justo nessa situação, isto é, como o valor justiça se apresenta no momento de resolverem uma situação de conflito.

Nesta categoria destaca-se:

a) os tipos de reações que as crianças julgam mais pertinentes para resolver o conflito proposto;

b) quais noções de justiça aparecem nas respostas: imanente, retributiva e distributiva, e eqüidade.

Durante as entrevistas, quando se questionou as crianças a respeito de como achavam que o personagem Paulo deveria proceder para ser mais justo na hora de resolver a situação proposta no conflito, observamos algumas mudanças nas respostas em relação à questão 1. Nesta segunda questão prevalecem as agressões, mas principalmente através de terceiros, variando entre bater, ameaçar bater, deixar de castigo e conversar para resolver a situação. Seguem os exemplos para ilustrar os tipos de respostas encontradas.

- Dois sujeitos acreditam que bater seria o mais justo a ser feito, pois a dor faria o personagem pensar em seus atos. O que chama atenção é que não se contentaram em somente eles entrarem na briga, mas buscaram personagens não descritos na situação, como as tias da casa abrigo, outros amigos e pais, para participarem da agressão:

**Sujeito 15:** (nove anos e nove meses) *Conta pras tia pra elas batê nele também.*

**Sujeito 12:** (sete anos e onze meses) *Tinha que contá pra mãe dele e pro pai e pra todo mundo, porque ele merecia uma surra. Você acha que bater resolveria o problema? Claro, porque ele ficaria triste e choraria e assim aprenderia.*

- Um dos sujeitos preferiu chamar a mãe para bater no garoto, mas percebendo que não era a melhor saída, optou apenas por expulsá-lo:

**Sujeito 1:** (onze anos e três meses) *Ele tinha que falá pra mãe dele. O que a mãe dele faria? Ela batia no moleque. Não, não, a mãe mandava ele embora.*

- Outros ameaçariam bater no garoto e se ele não parasse de fazer chacotas consumariam o ato agressivo:

**Sujeito 17:** (dez anos) *Batê. Batendo ele resolveria o problema? Não. Então o que ele deveria fazer? Tentar conversá e falá que ia batê se não pará.*

**Sujeito 3:** (oito anos e um mês) *Ele fala que não vai brigá! Mas e se o outro garoto não parasse de zoar? Batia.*

- Três sujeitos responderam que a melhor forma de punir o culpado seria castigá-lo. Em todas as três respostas nenhum dos sujeitos puniria o garoto entregando esta responsabilidade a outro, sempre alguém com mais autoridade, como tias e responsáveis:

**Sujeito 5:** (nove anos e dois meses) *Não tinha que mexê com o moleque. Daí ele pegô o cabo de vassora e tirô sangue dele. O que tava mexendo tava errado. E o que bateu? Tamém tava errado. Então o que Paulo tinha de fazer? Falá pra tia pra deixá ele de castigo.*

**Sujeito 9:** (treze anos e dois meses) *Chamá a tia. Para quê? Porque a tia ia colocá ele de castigo. O castigo resolveria? É, ué. É pra resolvê, ué.*

**Sujeito 10:** (onze anos e sete meses) *Ele tinha que falá pra tia pra tia dar castigo pra ele. O castigo resolveria? Resolveria, porque o menino ia ficá triste e não zoaria mais.*

- Outro sujeito primeiro avisaria e depois castigaria:

**Sujeito 8:** (treze anos e dez meses) *Falá assim, não mexe, nós tâmo brincando, não tâmo brigando de verdade e chama a tia. O que a tia iria fazer? Ia deixá de castigo.*

- Uma das crianças optou por castigar, mas se não resolvesse pediria à “tia” para bater no outro menino:

**Sujeito 11:** (dez anos e cinco meses) *Chamá a tia e a tia colocava ele de castigo. O castigo resolveria o problema? Não, tinha que batê nele também. Quem tinha de bater também? A tia.*

- Nas respostas apareceram dois sujeitos que tentariam apenas ameaçar agredir para resolver o problema, um apostaria que o medo resolveria a situação, o outro, se o aviso não resolvesse, pediria para o pai matar o garoto que fazia chacotas:

**Sujeito 18:** (oito anos e sete meses) *Avisá “para senão vô te dá porrada!” Avisando resolveria? Claro, ele ia ficá com medo.*

**Sujeito 19:** (nove anos) *Falá junto do outro pra ele pará de ficá falando bestera. Avisar resolveria? Se não resolvesse mandava o pai dele matá o outro.*

- Em uma resposta dos sujeitos, ele chamaria a tia para pedir para o outro garoto parar, se não uma força maior, que acredita ficar triste com comportamentos inaceitáveis, seria responsável para que a justiça fosse feita:

**Sujeito 14:** (oito anos e quatro meses) *O que Paulo deveria ter feito para ser mais justo? Chamá a tia e pedi pra ele pará. Porque Jesus ia ficá triste e castigá ele.*

Este sujeito citado chama a atenção pela forma como conduziu a entrevista. Sendo um evangélico fervoroso com tão pouca idade, fica explícito em suas respostas o quanto a freqüência aos cultos influenciam seus comportamentos. Esperando uma justiça divina ele prefere se ater de julgar o personagem da situação.

- Na maioria das respostas obtidas com as entrevistas, cinco sujeitos julgaram que a melhor forma de resolver este impasse seria

conversando e tentando entender qual era o interesse do outro garoto em fazer chacotas. Um deles respondeu que, entendendo a situação, o personagem deveria pedir desculpas.

**Sujeito 2:** (doze anos e nove meses) Como Paulo seria justo então? *Conversá, né? Pará, olhá o que vai fazê primeiro, acho que é isso.*

**Sujeito 7:** (doze anos e seis meses) Então o que ele tinha de fazer pra ser mais justo? *Perguntar por que ele tava zoando com ele. Conversar.*

**Sujeito 16:** (treze anos e onze meses) *Conversá. No máximo zuá com o que tava enchendo o saco.*

**Sujeito 20:** (treze anos e nove meses) O que Paulo poderia ter feito para ser justo? *Nunca batê assim, tinha que conversá.*

**Sujeito 6:** (onze anos e quatro meses) O que ele tinha de fazer pra ser justo? *A briga está errada. Por quê? Porque os dois brigaro e brigá é errado. Então o que Paulo tinha de fazer? O moleque que mexeu tinha de pedir desculpa. Ele não devia ter mexido.*

- Um último exemplo a ser descrito é de uma resposta onde o sujeito inconformado com a situação, critica a falta de educação dos dois garotos (Júnior e o garoto que fazia chacotas), dizendo que os dois estavam provocando um ao outro, pois senão não haveria briga:

**Sujeito 4:** (onze anos e três meses) O que Paulo deveria fazer pra ser justo? *Falou pra tê educação. Como educação? Não ficá zoando os outro, que é errado. Fica enchendo o saco. Porque eu acho que o outro (Júnior) também mexeu, os dois mexero.*

O termo educação, utilizado por este sujeito, não o foi com o significado de formação escolar, e sim a formação moral que é objeto deste estudo. Ele espera que os outros sujeitos tenham em mente regras para uma

boa convivência, onde se deve respeitar o espaço e direito dos outros.

Em resumo, para a segunda pergunta encontramos respostas variadas, mas com alguns pontos comuns. Um deles é a necessidade que os sujeitos vêm de punir o personagem independentemente do tipo de sanção utilizada. Prontamente respondiam como deveriam ser punidos. É visível nas respostas o fato de que a maioria dos entrevistados não analisavam a situação para decidir a atitude a ser tomada. Existem dentre as respostas exceções, como o sujeito 2 que foi claro sobre a importância de se entender a situação antes de tomar qualquer atitude.

**Sujeito 2:** (doze anos e nove meses) Como Paulo seria justo então? *Conversá, né? Pará, olhá o que vai fazê primeiro, acho que é isso.*

#### **4 Discussão sobre as respostas da questão 2**

O principal ponto que será discutido nesta questão é um fenômeno também estudado por Piaget (1932/1994): as noções de justiça nas crianças. Piaget encontrou uma evolução dessas noções que se sobrepõe às fases do desenvolvimento moral discutidas na questão anterior. Para o autor, a justiça é uma noção moral que é construída vagarosamente acompanhando o desenvolvimento da moralidade. Assim, a construção da justiça também passa por três fases: justiça imanente, retributiva e distributiva, e equidade.

Como na questão anterior, no que se refere à justiça, as crianças de rua entrevistadas situaram-se em sua maioria em uma categoria, concentrando-se na justiça retributiva, que se sobrepõe à fase heterônoma do desenvolvimento moral do sujeito. Em contrapartida, as mesmas cinco crianças

citadas na questão anterior como possuidoras de características de um desenvolvimento moral autônomo, julgam conforme a equidade. Foi encontrada dentre as respostas uma criança que deixaria a Natureza, ou um Poder Maior julgar os atos dos companheiros. Para facilitar o entendimento, cada uma das fases será, a seguir, explicada separadamente e ilustrada com exemplos.

Segundo Piaget (1932/1994), em um primeiro momento, nas primeiras idades (por volta dos seis ou sete anos), a criança apresenta uma noção bastante pessoal de justiça; as noções do justo e do injusto estão atreladas às considerações da autoridade adulta sobre o que é o dever. As punições e os castigos se apresentam automaticamente vindos dos próprios objetos ou mesmo da Natureza. Para as crianças desta fase, a natureza seria uma espécie de cúmplice do adulto, punindo as desobediências que fugiram aos olhos destes. É a forma mais primitiva de justiça e está diretamente ligada à anomia e à heteronomia.

A Natureza é um conjunto harmonioso, que obedece as leis morais e físicas com uma finalidade de punir os culpados. Durante as entrevistas encontramos no sujeito 14 (oito anos e quatro meses) que se utilizou deste tipo de justiça para julgar a situação apresentada.

*Ele pediu pro menino parar senão Jesus ia ficar triste com o que ele tava falando. E aí Jesus ia castigá ele. Como? Fazendo ele se machucá, batê o pé ou caí alguma coisa na cabeça dele. O que Paulo deveria ter feito para ser mais justo? Chamá a tia e pedi pra ele pará. Porque Jesus ia ficá triste e castigá ele.*

Este exemplo abre uma discussão importante. Piaget aponta que a justiça imanente tende a desaparecer com a idade aproximada de oito anos, mas que pode subsistir até o fim da vida. Em um primeiro momento, o

sujeito 14 evoca a idéia do Divino para resolver os problemas, posteriormente inclui a ajuda de uma terceira pessoa. O fanatismo religioso pregado por alguns cultos evangélicos pode criar uma fantasia de que Deus realmente julga todos os dias os culpados e os pune devidamente de acordo com suas culpas. No exemplo, vemos que o sujeito espera que Jesus faça o “chacotador” pagar, machucando-o. Como são crianças e estão constantemente ferindo-se em suas brincadeiras, rapidamente o fato pode ser associado à punição de Jesus e reforçado nas próximas situações.

Piaget (1932/1994) propõe que o surgimento da justiça imanente pode ocorrer do ensinamento dos pais, ou produto indireto da coação adulta. No caso desta criança especificamente, a religião pode funcionar como agente de coação e o medo que se impregna na criança pode influenciar seu desenvolvimento. Foi observado durante conversas entre as crianças, o sujeito 14 contando sobre os cultos onde freqüentava. Dizia que durante a pregação, o pastor falava sobre como o demônio possuía aqueles que não obedeciam a Jesus, seguido por um “exorcismo” ao vivo. Não há intenção aqui de questionar práticas religiosas ou suas regras de conversão, mas o quanto essas cenas podem impressionar uma criança.

Em uma segunda fase, também segundo Piaget (1932/1994), (onde se encontra a maioria dos sujeitos entrevistados) chamada de justiça retributiva, a criança constrói uma idéia de que é preciso haver uma devida proporção entre a transgressão e o castigo (sanção) que for aplicado, ou seja para punir alguém, um delito deve ter acontecido. A esta noção de justiça há dois tipos de sanções, as expiatórias e as por reciprocidade.

Na sanção expiatória, o castigo é diferente ao delito e é ligado

à coação e às regras de autoridade. Este tipo de sanção é utilizado principalmente pelas crianças heterônomas, pois tem como principal componente a severidade do castigo. A grande maioria das crianças entrevistadas encontram nesta sanção a forma mais justa de punir os culpados. Principalmente porque a necessidade da sanção prevalece sobre a intenção. Como a agressão é a mais utilizada das punições, qualquer delito tem como consequência agressão para com as crianças. Podemos encontrar na fala do sujeito 11 (dez anos e cinco meses) um exemplo:

*Chamá a tia e a tia colocava ele de castigo. O castigo resolveria o problema? Não, tinha que batê nele também. Quem tinha de bater também? A tia.*

As respostas também mostraram que há uma adaptação de duas regras punitivas para as crianças. Uma aprendida na rua ou na família, a lei do mais forte, agredir para conquistar, e uma regra aprendida na casa abrigo, a “tia” como agente de punição. Isto foi observado em várias situações. Na rua, duas crianças começaram a brigar por causa de uma lata de refrigerante que uma delas encontrou. Logo estavam aos socos e pontapés e o que apanhou menos ficou com a lata. Na casa abrigo, uma parecida situação, onde um sujeito pegou a camiseta de outro para vestir, o real dono da vestimenta, irritado e aos prantos chamou a “tia” que veio ao seu socorro. Tirou à força a camiseta do outro sujeito. Seguem-se tais regras primitivas na resposta dos sujeito 12 (sete anos e onze meses):

*O que o Paulo deveria fazer para ser mais justo? Tinha que conta pra mãe dele e pro pai e pra todo mundo, porque ele merecia uma dura. Você acha que bater resolveria o problema? Claro, porque ele ficaria triste e choraria e assim aprenderia.*

O sujeito 19 (nove anos) respondeu que a melhor forma de

sanção seria eliminar o problema, matando um dos personagens do conflito.

O que Paulo deveria fazer para ser mais justo? *Falá junto do outro pra ele pará de ficá falando bestera. Avisar resolveria? Se não resolvesse mandava o pai dele matá o outro.*

Machado e Noronha (2002) assinalam que conceitos hostis aprendidos em casa se repetirão em sua nova vida. Assim, vemos claramente nesta resposta a existência da sanção expiatória, pois o sujeito não mede conseqüências em punir o culpado, encontra na morte a mais eficiente sanção. Matando, o problema é eliminado e pune-se apenas uma vez. Esse comportamento, se reforçado, permanece durante toda a vida. A hostilidade enfrentada em casa por parte dos pais reflete suas angústias, mas vendo sua eficiência a criança tende a repeti-la. Em um ambiente em que se pratica altas doses de punição, aprende-se que a sanção tem primazia sobre a igualdade. A coação adulta dificulta o desenvolvimento da igualdade.

Ao contrário, na sanção por reciprocidade, o castigo é ligado diretamente ao delito e, assim, ligado à cooperação e às regras de igualdade. Não há necessidade de uma repressão dolorosa, bastando pôr para funcionar a reciprocidade. Por exemplo, se uma criança “zoar” deve ser “zoada”.

Apenas dois sujeitos responderam que fariam chacotas do personagem da situação conflito. São poucas as crianças de rua entrevistadas que conseguem permitir que um igualitarismo comece a se instalar. A coação dos mais velhos e dos “tios” responsáveis na casa reforçam exemplos onde a sanção expiatória funciona mais do que a recíproca. Percebem que primeiro devem ameaçar, depois bater, conduta também observada na casa abrigo. Presenciamos uma situação onde um sujeito pegou o brinquedo de outro e saiu

correndo. O dono do brinquedo, sem conseguir alcançá-lo, buscou uma “tia” para conseguir de volta seu pertence. Após correr muito atrás do sujeito com o brinquedo, a “tia” conseguiu segurá-lo e bateu nele dizendo que “não poderia pegar as coisas que não eram suas”.

Observada cada resposta dos sujeitos entrevistados que se adequam a esta fase, percebe-se que na maioria delas os sujeitos dentro da casa abrigo transferem ao adulto a punição, pedindo que castiguem o culpado. O castigo, vale a pena ressaltar, na opinião das crianças não é a privação igualitária compatível com seu delito, e sim uma agressão física seguida de um confinamento. Assim, mais uma vez, a criança não consegue distinguir o valor da regra quebrada da intensidade da punição.

Nesta etapa, o igualitarismo deveria começar a se desenvolver para que, numa etapa seguinte, a criança conseguisse, antes de definir a igualdade, considerar a situação particular de cada um, conseguindo alcançar uma terceira fase. Este processo, nas crianças de rua, conforme nossos exemplos, é retardado, desenvolvendo-se mais tarde ou não se desenvolvendo no tempo previsto. Dentre as outras crianças de rua observadas, com idades acima daquelas incluídas nesta pesquisa, encontramos um adolescente com quinze anos punindo outras crianças expiatoriamente, sendo por ele considerada a melhor sanção para resolver os problemas. Algumas poucas crianças conseguem, mesmo que tardiamente, chegar a uma terceira fase.

Na justiça por equidade, Piaget (1932/1994) observa que as crianças começam a fazer seus julgamentos movidas por um princípio de igualdade, ou seja, reconhecendo o direito de cada um, aplicam a mais justa sanção em cada situação. Chegam, assim, à noção mais evoluída de justiça

ligada diretamente à autonomia. As crianças, antes de tomar qualquer atitude, colocam-se no lugar do outro e tentam entender a situação. Ponderam que determinadas regras são maleáveis e, assim, possíveis de não punição. Em nosso estudo, algumas crianças percebem que em determinadas situações também “zoam” seus colegas e isto em nenhuma situação é justificável ser punido.

Complementando a discussão iniciada no final da questão 1, percebe-se, nas crianças entrevistadas, uma “obrigatoriedade”, influenciada pelo ambiente hostil, de evoluir até a justiça retributiva, que é influenciada diretamente pela fase do desenvolvimento moral heterônoma. O mesmo ambiente que auxilia o rápido desenvolvimento também mantém o sujeito atrelado a esta fase, dificultando sua percepção de novas formas de julgar, fazendo com que um pensamento igualitário demore a ser construído, ou não se construa.

## **IV CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos dados coletados nas entrevistas e observações chega-se à conclusão de que a agressão é presença marcante na vida destas crianças e acaba tornando-se uma regra de sobrevivência.

Frente a muitas dificuldades do dia-a-dia, como desempregos, falta de alimentação e de saneamento básico, dentre muitas outras, a não satisfação das necessidades gera frustrações. Muitos pais de família perdem sua auto-estima entregando-se à ociosidade ou a uma forma destrutiva de

desespero, adotam compensações como o alcoolismo ou uso de drogas, que acabam estimulando a agressão (Machado e Noronha, 2002). Frente a estes comportamentos, a criança em fase de aprendizagem os adquire como formas de resolver seus problemas e anseios. Mais velha e cansada da vida violenta, a criança acaba procurando a rua como forma de fuga. Mesmo fugindo, estes conceitos hostis aprendidos em casa se repetirão em sua nova vida.

Na rua, aprende que a lei favorece o mais forte, então assimila formas de burlar este problema. Uma dessas formas é desenvolver cada vez mais cedo o conceito de coletividade. Aprende que, em grupo, ela se torna mais forte, mais numerosa, mais fácil de resolver seus problemas. Mas outro comportamento acaba sendo reforçado: a agressividade. O que aprendeu em sua casa antes de fugir para a rua é usado também nesta vida. Como regra básica, a agressividade é a mais usada forma de punir os culpados que tentam quebrar as regras estipuladas pelo grupo.

Mas esta hostilidade não permite o desenvolvimento de uma autonomia. A criança de rua demora a tornar-se autônoma, ou nunca chegará a esta fase. A coação dos mais velhos só chega ao fim quando a criança se torna o “mais velho”. Percebe que somente assim ela pode criar as leis, pois é mais forte. Portanto pode desenvolver outras características morais. Mesmo assim, as leis criadas continuam a manter um ingrediente principal: a agressão.

Com isto, as crianças de rua adquirem uma forma diferente de amizade. Aproximam-se de seus companheiros por interesse e, em momentos que percebem que correm algum risco, pode imediatamente fugir e deixar que o outro resolva a sua própria situação. O mesmo ocorre com as pessoas que se aproximam com o interesse de ajudá-las. Mostram-se carentes e

interessadas na pessoa até que suas necessidades sejam satisfeitas. Depois disto, viram-se e vão em direção a outro objetivo. Elas têm medo de que essas pessoas que se aproximam, algum dia, como todos os que conheceram, partam para a agressão contra elas.

Não confiam nos adultos, pois a cada nova situação que entram em contato com essas pessoas a experiência é sempre traumatizante. A polícia que deveria prover proteção, sem mais nem menos, agride os menores sem justa causa, ou apenas com a desconfiança de que possam ter cometido algum delito. Se encontram uma casa abrigo, onde possam conseguir a satisfação de pelo menos algumas de suas necessidades, como alimentação e sono seguro, recebem por parte dos responsáveis hostilidade. Não há como agirem de outra forma se esta é a única maneira que as crianças de rua aprendem a responder aos estímulos da sociedade.

Em relação às tendências de desenvolvimento moral proposto por Piaget (1932/1994), concluímos que as crianças de rua entrevistadas passam pelas mesmas fases que propôs sobre a construção moral do sujeito. O que as diferencia das crianças por ele pesquisadas são as faixas etárias encontradas. A coação e a hostilidade que as crianças de rua encontram no seu desenvolvimento propiciam que avancem mais rapidamente a uma fase heterônoma, enquanto as mesmas retardam o avanço para uma fase mais autônoma.

A noção de justiça também aparece cronologicamente distorcida, quando comparada às premissas de Piaget. A forma básica de se punir também fica retida na fase heterônoma. Pune-se por qualquer delito, independentemente da intenção do sujeito.

Conclui-se que a agressão é uma característica enraizada na formação da moral das crianças de rua, pois desde a infância elas aprendem o quão dura é uma punição e quanto esta pode marcar o seu desenvolvimento. Mas sendo quase a única forma aprendida de resolver os problemas, espelham-se nela para viver sua nova vida, utilizando-a para solução dos seus problemas.

Não somente a questão da agressividade, mas também outras devem ser mais estudadas. Esta é uma parcela da população que, sendo marginalizada, acaba esquecida, criando-se assim um mundo diferente, onde a única “real” diferença é a pequena conotação que damos para o problema. Como qualquer outro, este pode deixar de ser um problema se dedicarmos um tempo para entendê-lo e por conseguinte encontrar formas de incluir tais crianças à sociedade.

## REFERÊNCIAS

APTEKAR, L. Are colombian street children neglected? The contributions of ethnographic and ethnohistorical approaches to the study of children. **Anthropology and Education**. v. 22, n. 4, p. 326-349, 1991.

\_\_\_\_\_. Crianças de rua nos países em desenvolvimento: uma revisão das suas condições. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 9, n. 1, p. 153- 184, 1996.

BERTUSSI, G. T. Los valores y la moral en la escuela. **Educação e Sociedade**, ano XIX, n. 62, p. 64- 80, 1998.

BURLAMAQUI, G. Radiografia da vida nas ruas. **Jornal O Povo**, Caderno Sábado, Fortaleza, p. 2-5, 1995.

CAMPOS, R. et al. (1994). Social networks and daily activities of street youth in Belo Horizonte, Brazil. **Child Development**, v. 65, n. 319-330, 1994.

CAMPOS, T; DEL PRETTE, Z; DEL PRETTE, A. (Sobre)vivendo nas ruas: habilidades sociais e valores de crianças e adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, 2000.

CAMINO, C. S. et al. A Transmissão de valores morais em personagens de TV. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 7, n. 1, p. 024- 046, 1994.

CARDOSO, S. R. Brincadeiras populares: memória da arte de brincar, contribuindo para a construção das regras sociais e da autonomia. **Cadernos de Metodologia e Métodos de Pesquisa**, n. 5, p. 113-123, 1994.

CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Projeto Santa Mônica**. São José do Rio Preto, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Programa de Atendimento Sócio-Familiar**. São José do Rio Preto, 1995b.

COSGROVE, J. G. Towards a working definition of street children. **International Social Work**. v. 33, p. 185-192, 1990.

CRUZ, S. G. F. P. As Virtualidades da intervenção teórica-prática junto a crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social. **Vertentes. Revista do departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar.** Unesp, Assis, v. 3, p. 119-125, 1997.

DAVIDSON, P.; TURIEL, E. & BLACK, A. The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justification in children's social reasoning. **British Journal of Developmental Psychology**, London, v. 1, n. 1, p. 49-65, 1983.

FÉRES, N. R. Meninos e meninas na rua: eles fazem o que sabem, mas não sabem. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 18, n. 2, p. 46-55, 1998.

FREITAS, L. B. de L. **Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo?**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n.2, p.303-308, 2002. ISSN 0102-7972

GEIGER, K. M & TURIEL, E. Disruptive school behavior and concepts of social convention in early adolescence. **Journal of Educational Psychology**, v. 75, n. 5, p. 677-85, 1983.

GERALDE, D. R. Desenvolvimento moral, educação e cidadania. **Vertentes**, Unesp, Assis, v. 3, p. 145- 150, 1997.

HAIDT, J.; KOLLER, S. H. Julgamento moral nos estados unidos e no brasil: uma visão interacionista. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 7, n. 1, p. 075-090, 1994.

ISMAEL, E. et al. Categorização das diferenças sócio-econômicas em função do desenvolvimento cognitivo e do meio social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 8, n. 2, p. 249- 272, 1995.

KOLLER, S. H. et. al. Uma investigação sobre os instrumentos de medida de maturidade de julgamento moral em uso no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 7, n. 1, p. 005- 014, 1994.

\_\_\_\_\_. **Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua.** Tese (Doutorado), PUC do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

\_\_\_\_\_. e Hutz, C. S. Meninos e meninas em situação de rua: dinâmicas, diversidades e definições. **Coletâneas da ANPEPP**, v. 1, n. 12, p. 11- 34, 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua.** 1997. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br>>. Acesso em: 20 abr. 2002.

LUSK, M. W. Street children of Rio de Janeiro. **International Social Work**, v. 35, p. 293-305, 1992.

MACHADO, E; NORONHA, C. A Polícia dos pobres: violência policial em classes populares urbanas. **Sociologias**, v. 7, 2002.

MACIEL, C.; BRITO S. E CAMINO L. Caracterização dos meninos em situação de rua de João Pessoa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n. 2, p. 315-334, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Explicações das desigualdades sociais: um estudo com meninos em situação de rua de João Pessoa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 2, p. 209- 232, 1998.

MARTINS, R. A. **A Construção do Conhecimento Social: Categorias de Justificação e Critérios de Julgamento.** Tese (Doutorado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Censo de crianças e adolescentes em situação de rua. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Relatório Técnico**, 1995.

\_\_\_\_\_. Concepções sobre regras morais e convencionais em crianças de pré-escola e do primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 1995.

\_\_\_\_\_. Censo de crianças e adolescentes em situação de rua em São José do Rio Preto. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 1, p. 101-122, 1996.

\_\_\_\_\_. Crianças e adolescentes em situação de rua: definições, evolução e políticas de atendimento. **Coletâneas da ANPEPP**, v. 1, n. 12, p. 11-34, 1996.

\_\_\_\_\_. Concepções de roubo em pré-escolares. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, n. 59, p. 351-366, 1997.

\_\_\_\_\_. Concepção de roubo em pré-escolares. **Cadernos de Pesquisa**, 1997.

\_\_\_\_\_. et al. A reprodução narrada de um dilema moral pró-social, por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 8, n. 2, p. 225- 248, 1995.

MENEZES, D. M. A. e BRASIL, K. C. T. Dimensões psíquicas e sociais da criança e do adolescente em situação de rua. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 2, p. 327- 344, 1998.

MENIN, M. S. S. **Autonomia e heteronomia às regras escolares:** observações e entrevistas na escola. Dissertação (Mestrado em psicologia), Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1985.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento moral. In: **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1996.

MONTEIRO, T. M. C. e DOLLINGER, S. J. Estudo etnográfico e auto-fotográfico do menino na rua em Fortaleza, Ceará. **Coletâneas da ANPEPP**, v. 1, n. 12, p. 45- 60, 1996.

NUCCI, L. Conceptions of personal issues: a domain distinct from moral or societal concepts. **Child Development**, v. 52, n. 1, p. 113-21, 1981.

\_\_\_\_\_. & TURIEL, E. Social interactions and the development of social concepts in preschool children. **Child Development**, v. 49, n. 2, p. 400-407, 1978.

PEROSA, G. B. O Conceito de interação nos estudos com crianças pequenas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 401- 413, 1993.

PIAGET, J. **Etudes Sociologiques**. Geneve : Droz, 1967.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro : Forense, 1973.

\_\_\_\_\_. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo : Summus, 1994.

PONTES, F. A. R. e GALVÃO, O. F. Desenvolvimento do seguimento de regras no jogo de peteca (bola de gude). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 231- 237, 1997.

RAFFAELLI, M. Crianças e adolescentes de rua na América Latina: Artful

Dodger ou Oliver Twist? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 1, p. 123- 128, 1996.

ROSEMBERG, F. **Contagem de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de São Paulo**. Relatório Técnico, 2. ed. São Paulo : Secretaria da Criança, Família e Bem-Estar Social, 1994.

\_\_\_\_\_. Estimativa sobre crianças e adolescentes em situação de rua: procedimentos de uma pesquisa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 1, p. 021- 058, 1996.

SILVA, A. S. et al. Crianças em situação de rua de Porto Alegre: um estudo descritivo. **Psicologia Reflexão e Crítica** , v. 11, n. 3, p.441-447, 1998.

SMETANA, J. G. Preschool children's conceptions of moral and social rules. **Child Development**, v. 52, p. 1333-36, 1981.

\_\_\_\_\_. Preschool children's conceptions of transgression: effect of varying moral and conventional domains-related attributes. **Development Psychology**, v. 21, n. 1, p. 18-29, 1985.

\_\_\_\_\_. Preschool children's conceptions of sex-role transgressions. **Child Development**, v. 57, p. 862-71, 1986.

\_\_\_\_\_, KELLY, M. & TWENTYMAN, C. T. Abused, neglected, and nonmaltreated children's conception of moral and socio-conventional transgressions. **Child Development**, v. 55, p. 277-287, 1984.

SOUZA, L. L. **Modelos organizadores na resolução de conflitos morais**: um estudo com adolescentes autores de infração. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis (SP), 2003. 214 p.

SWART-KRUGER, J. e DONALD, D. Crianças das ruas da África do Sul. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 1, p. 059- 082, 1995.

TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. 3. ed. São Paulo : Ática, 2001. (Palavra de Professor)

\_\_\_\_\_.; DUARTE, C. E MELLO, P. A fronteira moral da intimidade: desenvolvimento moral e construção de normas que regulam o falar-de si. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 51- 73,1993.

TURIEL, E. **The Development of Social Knowledge**. Cambridge : Cambridge University Press, 1983.

\_\_\_\_\_. Domain-Specific. Social Judgments and Domains Ambiguities. **Merril-Palmer Quarterly**, v. 35, n. 114, 1989.

\_\_\_\_\_. & Davidson, P. (1986). Heterogeneity, Inconsistency, and Asynchrony in the Development of Cognitive Structure. In: I. Levin (ed.). **Stage and Structure: Reopening the Debate**. Ablex, 1986.

TYLER, F. B. e TYLER, S. L. Crianças de rua e dignidade humana. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 1, p. 083- 100, 1996.

UNICEF - United Nations Children's Fund. **The state of the world's children**. Oxford : Oxford University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **The state of the world's children**. Oxford : Oxford University Press, 1993.

WILLIAMS, C. (1993). Who are "street children?" A hierarchy of street use and appropriate responses. **Child Abuse & Neglect**. v. 17, p. 831-841, 1993.

## ANEXOS

### ANEXO A - Tabela de principais respostas

Sujeito	Principais respostas
1	<b>Questão 1:</b> <i>Ele pensô que... pensô que... ele tava brigando cum ele. Olhando a briga e a reação do Junior, ele pensou o quê? Que ele (Junior) tava errado. Por quê? Porque eles brigaram e num precisava. Precisava conversá. Questão 2:</i> <i>Ele tinha que fala pra mãe dele. O que a mãe dele faria? Ela batia no moleque. Não, não, a mãe mandava ele embora.</i>
2	<b>Questão 1:</b> <i>Que ele tava errado! Eles não podia brigá tinha que conversá. Eles tinha de resolve de um por outro. Não cata um pau e depois batê. Tinha de respeitá um ao outro. Questão 2:</i> <i>Como Paulo seria justo então? Conversá, né? Pará, olhá o que vai faze primeiro, acho que é isso.</i>
3	<b>Questão 1:</b> <i>Que ele tava tirando sarro! Ele penso... ah! Vô ajudá ele! Ajudar como? Ele falô menino para! Para de zoá com ele! Senão cê vai apanhá! É apanhá! Questão 2:</i> <i>Ele, falá que não vai brigá! Mas e se o outro garoto não parasse de zoar? Batia.</i>
4	<b>Questão 1:</b> <i>Tava pensando que ... ah, não era pra zoá ele. E se zoasse, Paulo tinha que bate nele. Questão 2:</i> <i>O que Paulo deveria fazer pra ser justo? Falou pra tê educação. Como educação? Não ficá zoando os outro, que é errado. Fica enchendo o saco. Porque eu acho que o outro (Júnior) também mexeu, os dois mexero.</i>
5	<b>Questão1:</b> <i>Que o moleque tinha mexido cum ele aí ele foi lá pegô um cabo de vassora e começô a tirá sangue do moleque. Mas o que o Paulo pensou vendo tudo aquilo? Que o moleque era um bandido que ficava tirando sarro. E ele tava enchendo o saco. Júnior fez certo. Questão 2:</i> <i>Não tinha que mexê com o moleque. Daí ele pegô o cabo de vassora e tirô sangue dele. O que tava mexendo tava errado. E o que bateu? Tamém tava errado. Então o que Paulo tinha de fazer? Falá pra tia pra deixá ele de castigo.</i>
6	<b>Questão 1:</b> <i>Que ele tinha que falá pra mãe dele. Tinha de falá pra mãe do moleque. Pra colocá ele de castigo. Pra mãe do Junior ou a do outro garoto? Do outro, porque ele mexeu. Questão 2:</i> <i>O que ele tinha de fazer pra ser justo? A briga está errada. Por que? Porque os dois brigaro e brigá é errado. Então o que Paulo tinha de fazer? O moleque que mexeu tinha de pedir desculpa. Ele não devia ter mexido.</i>
7	<b>Questão 1:</b> <i>... Ele pensou que ... Quando Paulo viu a briga, o que ele pensou? Ele pensou que ele tava certo. Ele foi lá e bateu por que ele tava zoando. Tava certo o menino bater. Questão 2:</i> <i>Então o que ele tinha de fazer pra ser mais justo? Perguntar por que ele tava zoando com ele. Conversar.</i>
8	<b>Questão 1:</b> <i>Ele pensou assim, eu vou deixar brigá, né? Não vou</i>

me metê, apanhá atoa? Aí o Paulo falô assim, deixá briga até... até um machucá o outro. Depois ele viu sangue, correu, foi chamá a tia. A tia viu, não fez nada também, ficou quieta. **Questão 2:** Falá assim, não mexe, nós tâmo brincando, não tâmo brigando de verdade e chama a tia. O que a tia iria fazer? Ia deixá de castigo.

9 **Questão 1:** Ele... podia ajudá o cara, ué! Pegá o cara e batê tamém.(bate uma mão na outra) Ajudar bater? É ué! Se fosse eu, eu ajudava. **Questão 2:** Chamá a tia. Para quê? Porque a tia ia colocá ele de castigo. O castigo resolveria? É ué. É pra resolvê ué.

10 **Questão 1:** (voz infantilizada) Que ele devia bate na mulecada! (que estavam zoando), é tinha que espancá, ajudá. Por que? Porque tava zoando o amigo dele! O outro garoto não era amigo dele também? Era.Mas era pra espancá. Por que espancar? Porque ele zoou o outro! Tem que espancá! **Questão 2:** Ele tinha que fala pra tia pra tia dar castigo pra ele. O castigo resolveria? Resolveria porque o menino ia fica triste e não zoaria mais.

11 **Questão 1:** Que ia dá uma porrada também! Entrava lá no meio pegava um pau e batia na cabeça dele. Por que você brigaria também? Porque ele tava zoando com os dois. Aí ele ... foi lá e deu cacetada. **Questão 2:** Chamá a tia e a tia colocava ele de castigo. O castigo resolveria o problema? Não, tinha que batê nele também. Quem tinha de bater também? A tia.

12 **Questão 1:** Tinha que batê nele, todo mundo que tava brincano! Tinha que fala pra tia e pra mãe do menino e todo mundo batê nele. **Questão 2:** Tinha que conta pra mãe dele e pro pai e pra todo mundo, porque ele merecia uma sura. Você acha que a bater resolveria o problema? Claro, porque ele ficaria triste e choraria e assim aprenderia.

13 **Questão 1:** Ele pensou que tava errado. Não pode brigar por causa disso. Tem que sempre conversá, pergunta "por que você tá zoando?" e aí zoa com ele também, mas de brincadeira. **Questão 2:** Ele tinha de conversá. E chama o menino pra brinca também. Tem que todo mundo ser amigo.

14 **Questão 1:** Ele pediu pro menino parar senão Jesus ia ficar triste com o que ele tava falando. E aí Jesus ia castigá ele. Como? Fazendo ele se machucá, batê o pé ou caí alguma coisa na cabeça dele. **Questão 2:** O que Paulo deveria ter feito para ser mais justo? Chama a tia e pedi pra ele pará. Porque Jesus ia ficá triste e castigá ele.

15 **Questão 1:** Tinha que ajuda ele bate no moleque que tava enchendo o saco do amigo. O garoto que tava zoando não era amigo deles? Era tamém. Só que ele tava zoando e tinha que aprendê. Aprender o quê? Que tem que brincá e não ficá enchendo o saco dos outro. **Questão 2:** Conta pras tia pra elas batê nele também.

16 **Questão 1:** Claro que a gente fica bravo quando um menino ta zoando, mas nós não pode briga por causa disso. Tem que conversá antes de batê, tem que entendê o que que é o motivo da zuera. Foi isso que ele (Paulo)

pensô. **Questão 2:** *Conversá. No máximo zuá com o que tava enchendo o saco.*

17	<b>Questão 1:</b> <i>Tinha de batê no muleque até ele sangrá. Por que? Ué, ele tava pedindo, não tava? Zuô errado apanha. Questão 2:</i> <i>Batê. Batendo ele resolveria o problema? Não. Então o que ele deveria fazer? Tentar conversa e fala que ia batê se não pará.</i>
----	--

18	<b>Questão 1:</b> <i>Ele pensô que tinha que ajuda o amigo pedino pro outro para de zuá senão eles ia bate nele. E ele ia chamá o irmão pra ajuda a batê nele. Questão 2:</i> <i>Avisá “para senão vô te dá porrada!” Avisando resolveria? Claro, ele ia fica com medo.</i>
----	---

19	<b>Questão 1:</b> <i>Tinha de fala pra ele “pára de enchê o saco do Júnior!” Aí ele parava. Questão 2:</i> <i>Falá junto do outro pra ele pará de fica falando bestera. Avisar resolveria? Se não resolvesse mandava o pai dele matá o outro.</i>
----	---

20	<b>Questão 1:</b> <i>Que tinha de separa a briga e fazer eles fazerem as pazes, porque não podia brigá por causa daquilo. Questão 2:</i> <i>O que Paulo poderia ter feito para ser justo? Nunca bate assim, tinha que conversá.</i>
----	---