

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

**JULGAMENTO MORAL PRÓ-SOCIAL DE
MENINOS E MENINAS DE RUA**

SÍLVIA HELENA KOLLER

PORTO ALEGRE, NOVEMBRO DE 1994.

BIBLIOTECA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA - UFRGS

*Dedico este trabalho a todos os meninos e
meninas que foram sujeitos deste estudo e a todos
aqueles que lutam pela conquista da cidadania*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer pelo apoio na elaboração deste trabalho a todos que, de alguma forma, colaboraram para torná-lo possível. Em especial agradeço,

- Às bolsistas de Iniciação Científica Cláudia B. Frohlich, Márcia S. da Silva e Rosane P. dos Santos;
- À Psicóloga Letícia Forster;
- À Professora Celina Verran Faillace;
- Ao Professor Juan Mosquera;
- Ao Professor Raul A. Martins;
- À Professora Ângela M. B. Biaggio;
- Ao Professor Cláudio S. Hutz;
- À Ariela Koller Hutz;
- À Professora Nancy Eisenberg;
- À Professora Nara M. G. Bernardes;

Gostaria, também, de reconhecer o apoio recebido do Curso de Pós-Graduação em educação da PUCRS, do Department of Psychology da Arizona State University e do CNPq.

FICHA CATALOGRÁFICA

K81j Koller, Sílvia Helena
Julgamento moral pró-social de meninos e
meninas de rua / Sílvia Helena Koller.
Porto Alegre, 1994.
f.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, PUCRS

1. Psicologia do desenvolvimento
2. Psicologia educacional
3. Crianças - moral - pró-social
4. Meninos e meninas de rua - moral

I. Título

CDD 155.232

Bibliotecária: Jussára Mielniczuk

CRB-10/32

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

Tese apresentada por
SÍLVIA HELENA KOLLER, como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutor em Educação.

COMISSÃO ORIENTADORA

Professoras:
Doutora Nara Maria Guazzelli Bernardes
(Orientadora)

Doutora Nancy Eisenberg
(Co-orientadora)

Porto Alegre, Novembro de 1994.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

Tese apresentada à Comissão de Coordenação do
Curso de Pós-Graduação em Educação da PUCRS em 1º de Novembro de 1994, que
nomeou o professor Dr. Juan Mosquera para examinar o texto.

O parecer emitido a respeito do texto foi favorável
ao encaminhamento para a Banca de Avaliação Final.

Porto Alegre, Novembro de 1994.

BANCA DE AVALIAÇÃO COMPOSTA
PELOS PROFESSORES DOUTORES:

Raul Aragão Martins

Euza de Resende Bonamigo

Jorge Sarriera Castellá

Juan Mourino Mosquera

Nara Maria Guazzelli Bernardes

Porto Alegre, Novembro de 1994.

Professora Doutora Maria Emília Amaral Engers
Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da PUCRS

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Frequências e percentagens do tempo de permanência na escola dos(as) meninos(as) de rua</i>	56
Tabela 2 - <i>Frequências e percentagens dos motivos expressos pelos(as) meninos(as) de rua para o abandono da escola</i>	57
Tabela 3 - <i>Frequências e percentagens das atividades desempenhadas no cotidiano dos(as) meninos(as) de rua</i>	58
Tabela 4 - <i>Alfas de Cronbach para cada categoria de Julgamento Moral Pró-Social calculados para versão adaptada para este estudo (Português) e na versão original (Inglês)</i>	66
Tabela 5 - <i>Níveis de desenvolvimento do Julgamento Moral Pró-social: Médias e Frequências</i>	73
Tabela 6 - <i>Diferenças significativas dos escores de ajuda diferencial para o receptor entre todos os receptores de ajuda</i>	75
Tabela 7 - <i>Médias e desvios-padrão do escore de ajuda diferencial para o receptor de ajuda apresentados pelo Grupo de Rua e pelo Grupo de Escola</i>	77
Tabela 8 - <i>Diferenças significativas do escore de ajuda diferencial para o receptor para os Grupos de Rua e de Escola</i>	78
Tabela 9 - <i>Médias e desvios-padrão da ocorrência de todas as categorias de Julgamento Moral Pró-Social para cada um dos receptores de ajuda</i>	81
Tabela 10 - <i>Diferenças significativas do escore de ocorrência da categoria "Hedonismo" entre todos os receptores de ajuda</i>	83
Tabela 11 - <i>Diferenças significativas do escore de ocorrência da categoria "Reciprocidade direta" entre todos os receptores de ajuda</i>	84
Tabela 12 - <i>Diferenças significativas do escore de ocorrência da categoria "Relacionamento afetivo" entre todos os receptores de ajuda</i>	85
Tabela 13 - <i>Diferenças significativas do escore de ocorrência da categoria "Pragmatismo" entre todos os receptores de ajuda</i>	86

Tabela 14 - <i>Diferenças significativas do escore de ocorrência da categoria "Necessidade" entre todos os receptores de ajuda</i>	87
Tabela 15 - <i>Diferenças significativas do escore de ocorrência da categoria "Estereotipia" entre todos os receptores de ajuda</i>	88
Tabela 16 - <i>Diferenças significativas do escore de ocorrência da categoria "Empatia" entre todos os receptores de ajuda</i>	89
Tabela 17 - <i>Diferenças significativas do escore de ocorrência da categoria "Afetos internalizados" entre todos os receptores de ajuda</i>	90
Tabela 18 - <i>Médias de clareza de todas as categorias de Julgamento Moral Pró-Social para as faixas etárias, gêneros, condição de vida e total</i>	92

SUMÁRIO

ÍNDICE DE TABELAS.....	VI
SUMÁRIO.....	VIII
RESUMO.....	X
ABSTRACT.....	XI
RESUMÉE.....	XII
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I. <i>JULGAMENTO MORAL PRÓ-SOCIAL</i>	15
1. Conceito.....	15
2. Desenvolvimento do conceito de julgamento moral pró-social nas grandes teorias psicológicas.....	15
3. O modelo teórico do desenvolvimento moral pró-social de Eisenberg.....	21
4. Estudos recentes.....	26
4.1. Estudos transversais.....	27
4.2. Estudos longitudinais	27
4.3. Estudos transculturais.....	28
5. Determinantes do desenvolvimento moral pró-social.....	32
5.1. Determinantes biológicos.....	32
5.2. Determinantes culturais, educacionais e sociais.....	33
5.3. Determinantes cognitivos.....	37
5.4. Responsividade emocional.....	40
5.5. Determinantes individuais e situacionais.....	41
CAPÍTULO II. <i>MENINOS E MENINAS DE RUA</i>	43
1.1. Quantas crianças realmente vivem nas ruas?.....	44
1.2. Como é o(a) menino(a) de rua?.....	44
1.3. Quem são os meninos e meninas de rua na literatura psicológica?.....	46
CAPÍTULO III. <i>PROBLEMA E HIPÓTESES</i>	51
1.1. Hipóteses relativas ao nível de desenvolvimento do julgamento moral pró-social.....	51
1.2. Hipóteses relativas a ajuda diferencial entre receptores de ajuda.....	53

CAPÍTULO IV. <i>MÉTODO</i>	54
1. Amostra.....	54
2. Instrumento.....	64
3. Procedimentos.....	67
3.1. Treinamento em abordagem e entrevista de meninos(as) de rua.....	67
3.2. Realização das entrevistas.....	69
 CAPÍTULO V. <i>RESULTADOS</i>	 71
1. Níveis do desenvolvimento moral pró-social.....	71
1.1. Pontuação.....	71
1.2. Análise.....	71
2. Ajuda diferencial entre receptores de ajuda.....	73
2.1. Pontuação.....	73
2.2. Análises.....	74
2.2.1. Escore médio de ajuda diferencial.....	74
2.2.2. Escore de ajuda diferencial para o receptor.....	75
3. Outras análises.....	79
3.1. Ocorrência das categorias de julgamento moral pró-social.....	79
3.1.1. Pontuação.....	79
3.1.2. Análises.....	82
3.2. Clareza da expressão das categorias de julgamento moral pró-social.....	89
3.2.1. Pontuação.....	90
3.2.2. Análises.....	90
 CAPÍTULO VI. <i>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</i>	 97
CAPÍTULO VII. <i>CONCLUSÃO</i>	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
ANEXOS.....	148
ANEXO I - Categorias de codificação do julgamento moral pró-social.....	148
ANEXO II - Entrevista inicial.....	151
ANEXO III - Entrevista de julgamento moral pró-social.....	153
ANEXO IV - Valores de "t" significativos.....	163

RESUMO

A socialização e a educação contribuem na formação dos indivíduos e favorecem o desenvolvimento do julgamento moral pró-social. Tal enunciado tem sido apresentado por estudos realizados com indivíduos de nível sócio-econômico médio em países desenvolvidos. O desenvolvimento do julgamento moral pró-social de indivíduos de nível sócio-econômico baixo e de países subdesenvolvidos ainda precisa ser investigada. Portanto, este estudo tem como objetivos: (a) investigar o julgamento moral pró-social de indivíduos que vivem nas ruas e não frequentam escolas comparando-os com indivíduos de nível sócio-econômico baixo, que frequentam escolas; (b) investigar os índices de ajuda diferencial dos indivíduos entre os potenciais receptores de ajuda. Quarenta meninos(as) de rua e 40 meninos(as) de escolas da Rede Municipal, de 9-12 e 13-16 anos de idade, metade de cada gênero, foram submetidos, individualmente, à Entrevista de Julgamento Moral Pró-social de Eisenberg. Algumas questões adicionais foram incluídas para avaliar os índices de ajuda diferencial entre os receptores de ajuda. Foram obtidos dados de identificação dos sujeitos por meio de uma Entrevista Inicial. Os dados coletados foram submetidos a análises quantitativas (frequências e ANOVAs). Os resultados revelaram que há diferença significativa no nível de julgamento moral pró-social de meninos(as) de rua e de escola ($F[1,72] = 5.80; p < .05$). Há, ainda, diferença significativa no índice de ajuda diferencial entre os receptores de ajuda ($F[5,360] = 116.91; p < .001$) e uma interação significativa de condição de vida e faixa etária ($F[1,72] = 10.56; p < .01$). Algumas análises extra-hipóteses foram realizadas, investigando a ocorrência e a clareza de expressão do julgamento moral pró-social. Os resultados são discutidos e comparados à literatura da área e a conclusão apresenta uma proposta para educação pró-social dos indivíduos aplicada à escola e às instituições de atendimento aos(as) meninos(as) de ruas.

ABSTRACT

The personal development of individuals is affected by their education and social experiences which, in turn, foster the development of prosocial moral judgment. This pattern has been found in studies conducted in developed countries with middle-class subjects. There has not been yet studies on the development of prosocial moral judgment with lower-class subjects in developing countries. Therefore, the present study aimed: (a) to investigate the prosocial moral reasoning of persons who live on the streets and do not go to school in comparison to lower-class individuals who do go to school; (b) to assess the differential helping scores of individuals among aid recipients. The subjects were 40 street kids and 40 students of City schools, 9-12 and 13-16 years-old, half of each gender. They responded to Eisenberg's Prosocial Moral Judgment Interview and to some extra questions that were added in order to assess the differential helping scores. Demographic information about the subjects was collected with an introductory interview. Anovas showed that there were significant differences between the levels of prosocial moral judgment of street kids and students ($F[1,72] = 5.80; p < .05$). Significant differences were also found among the scores of differential helping of aid recipients ($F[5,360] = 116.91; p < .001$), and a significant interaction between life condition and age ($F[1,72] = 10.56; p < .01$). Additional analyses of the occurrence and the clarity of expression were also made. The results are discussed and compared to the literature of the field. The conclusion presents guidelines for prosocial education applied to school and institutional settings that care for street kids.

RESUMÉE

La socialisation et l'éducation contribuent à la formation des individus et favorisent le développement du jugement moral pro-social. Les études réalisées avec des individus de niveau socio-économiques moyen de pays développés ont indiqué ces résultats. Cependant, le développement du jugement moral pro-social des individus de niveaux socio-économique bas et de pays sous-développés a encore besoin d'être recherché. Cette étude a, donc, deux objectifs: (a) rechercher le jugement moral pro-social d'individus qui vivent dans les rues et ne vont pas à l'école; (b) rechercher les indices d'aide différentielle des individus entre les potentiels récepteurs d'aide. Quarante enfants de rue et 40 enfants d'écoles municipales, de 9-12 et 13-16 ans, la moitié de chaque genre, ont subi, individuellement, l'Entrevue de Jugement Moral Pro-social de Eisenberg. Quelques questions additionnelles ont été introduites pour évaluer les indices d'aide différentielle entre les récepteurs d'aide. Données d'identification des sujets ont été obtenues à travers un entretien initial. Les données obtenues ont subi des analyses quantitatives (fréquences et ANOVAs). Les résultats ont indiqué différence significative entre le jugement moral pro-social des enfants de rue et celui des enfants d'école. Il existe, également, une différence significative de l'indice d'aide différentielle entre les récepteurs d'aide et une interaction significative entre la condition de vie et l'âge. Quelques analyses extra-hypothèses ont été réalisées pour chercher l'occurrence et la clarté d'expression du jugement moral pro-social. Les résultats sont examinés et comparés à la littérature concernée et la conclusion présente une proposition pour l'éducation pro-social des individus appliquée à l'école et aux institutions d'accueil d'enfants de rue.

INTRODUÇÃO

As notícias que nos chegam através do rádio, televisão e jornais versam, principalmente, sobre a violência humana, a crueldade e a injustiça: guerras entre países, conflitos entre religiões, fome, pobreza, corrupção e ataques terroristas. A história da humanidade repete-se a cada dia pelos atos de brutalidade, genocídio, torturas, crimes e violação dos direitos humanos.

No entanto, as notícias também apresentam atos de ajuda, de solidariedade e de preocupação compartilhadas entre os povos e entre as pessoas. Estas notícias são menos proeminentes, mas estão presentes no nosso cotidiano. Entre tantos outros, assistimos atos de ajuda às crianças de rua, famílias sem-terra, vítimas de acidentes e catástrofes.

A coexistência de atos violentos e solidários no decorrer da história da humanidade aponta para questões fundamentais sobre a natureza humana: Que influências sofrem os seres humanos que fazem com que eles apresentem comportamentos e julgamentos, ora agressivos e violentos, ora gentis e solidários?

Em sociedades complexas como a nossa, é evidente que haja um amplo espectro de padrões de comportamento social, baseados em diferenças individuais, capacidade de assumir papéis e educação recebida. Algumas pessoas parecem estar sempre colocando o próprio eu à frente de todas as suas lutas, revelando egoísmo na busca de seus próprios interesses e desqualificando as necessidades e desejos dos demais. Outras pessoas parecem estar, principalmente, preocupadas com o bem-estar dos outros e da sociedade. Contudo, a maioria dos indivíduos encontra-se em algum ponto médio deste contínuo entre egoísmo e altruísmo (Eisenberg, Mussen, 1989).

Em que ponto deste contínuo se encontrariam as crianças de rua das grandes cidades brasileiras, que pouco aprenderam sobre padrões de comportamento social? Elas quase nada receberam, em sua socialização, para o desenvolvimento de uma personalidade adaptada, sempre desempenhando papéis marginais à sociedade. Não puderam, ainda, frequentar escolas e receber uma educação formal continuada.

Poderíamos inferir que elas se encontram no ponto extremo do contínuo, que representa o egoísmo, uma vez que não receberam aquelas influências que são tidas como positivas. Como explicaríamos, então, que as crianças de rua roubem para sobreviver, agindo com violência contra suas vítimas e ao mesmo tempo, dividem o produto de seu ato com outra criança de rua que também tem fome e não conseguiu obter o mínimo para comer naquele dia?

Uma das linhas teóricas que nos possibilita entender melhor essas questões refere-se ao estudo do julgamento moral pró-social. O julgamento moral pró-social é considerado um aspecto *positivo* (Eisenberg, Mussen, 1989) do desenvolvimento humano, pois estuda a evolução humana com relação a ato de beneficiar o outro. Seu estudo permite identificar os vários determinantes dessas atitudes e julgamentos, tais como o papel da biologia, da cultura e dos socializadores (os pais, professores, a mídia, os grupos), bem como das características pessoais e sociais que influenciam neste desenvolvimento.

No presente estudo, nosso objetivo foi avaliar e comparar o desenvolvimento do julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua com meninos e meninas de escola.

Para desenvolvermos este estudo nos baseamos no modelo teórico de Eisenberg-Berg (1979a), que será apresentado no Capítulo I. Uma vez que pretendemos estudar o julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua, dedicamos o Capítulo II para a revisão da literatura sobre essa população. A partir desses conteúdos bibliográficos construímos, no Capítulo III, a problemática a que se propõe o estudo, sendo que no Capítulo IV, apresentamos sua metodologia de execução. Os Capítulos V e VI descrevem, respectivamente, os resultados e sua discussão. No Capítulo VII apresentamos uma proposta de educação pró-social.

CAPÍTULO I

JULGAMENTO MORAL PRÓ-SOCIAL

Neste Capítulo, apresentamos uma revisão da literatura sobre julgamento moral pró-social, seu conceito, seu desenvolvimento nas grandes teorias psicológicas, o modelo teórico utilizado neste estudo e um breve relato sobre os estudos recentes nessa área de pesquisa.

1. CONCEITO

O julgamento moral pró-social refere-se a decisões do indivíduo que se destinam a prestar ajuda ou beneficiar a outros indivíduos ou grupos de indivíduos. Estes julgamentos são voluntários e definidos em termos de suas consequências positivas. Sua motivação básica é beneficiar o outro, sem que haja influência ou pressão externa, sem que se coloque em pauta a expectativa de prêmios ou recompensas, sejam essas materiais ou sociais. O julgamento pode ser expresso através de intenções, ações ou expressão verbal do raciocínio sobre um dilema moral pró-social (Branco, 1983; Eisenberg, Miller, 1987; Staub, 1978).

2. DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE JULGAMENTO MORAL PRÓ-SOCIAL NAS GRANDES TEORIAS PSICOLÓGICAS

A forma e o conteúdo de atos e pensamentos de compartilhar e ajudar aparecem no decorrer da vida, de acordo com a presença e/ou interação de vários fatores do desenvolvimento humano, tais como idade, características de personalidade, motivações, habilidades e condições situacionais. Nos últimos anos, vários pesquisadores têm tentado desenvolver modelos de desenvolvimento do julgamento pró-social e dos comportamentos de ajuda que capturem a complexidade destes aspectos e forneçam guias de instrução para o estudo da pró-sociabilidade (Eisenberg, 1986; Pillavin, Dovidio, Gaertner, Clark, 1981;

Schwartz, Howard, 1984; Staub, 1978, 1979). Estas investigações, não importa quão extensiva e profunda tenha sido, pôde explorar todos, ou mesmo uma proporção significativa dos determinantes pró-sociais, várias consistências foram identificadas no aparecimento de atos ou julgamentos pró-sociais. Em virtude desta consistência, atualmente, é possível que os pesquisadores inquiram seus sujeitos levando em conta a aquisição de noções sobre a pró-sociabilidade, bem como de processos de desenvolvimento das predisposições pró-sociais. Várias teorias ou abordagens do desenvolvimento psicológico humano apresentam conceitos explicativos do desenvolvimento moral, incluindo aspectos pró-sociais em suas análises. Vamos resumir esses aspectos em algumas teorias, iniciando pela teoria psicanalítica.

De acordo com a abordagem psicanalítica, existem três estruturas principais ou sistemas de personalidade: o id, o ego e o superego. A função do id é gratificar seus impulsos primitivos e manter um estado livre de tensão, no organismo. O ego é o intermediário entre o id e o mundo externo, protegendo o indivíduo dos perigos a que se expõe entre as tensões do id e a realidade. O superego, a estrutura mais relevante para o entendimento da pró-sociabilidade, é o árbitro da conduta moral e dos valores internalizados do indivíduo, refletindo os padrões e normas da sociedade e busca a perfeição. O superego desenvolve-se a partir do ego, aos cinco ou seis anos de idade, quando se dá a resolução do Complexo de Édipo. Quando isto ocorre, a criança identifica-se com o pai de mesmo gênero¹, abarcando os sentimentos de amor, ciúmes, hostilidade e rivalidade experimentados anteriormente com relação a ele. Então, através da identificação, a criança incorpora e internaliza alguns dos complexos padrões de comportamento, traços pessoais e características, motivações, normas morais, valores e proibições que regem as atitudes dos pais. O superego é o maior produto da identificação e contém dois sub-sistemas, o ego ideal e a consciência. O ego ideal representa os padrões morais e ideais, enquanto que a consciência julga e regula o comportamento do indivíduo, pune transgressões através da culpa e redireciona pulsões que possam violar os códigos morais internalizados pela criança.

¹ A palavra gênero será utilizada neste estudo como sinônimo da palavra sexo, conforme proposto por Unger (1979). Segundo a autora, gênero é uma variável psicológica, sendo mais apropriada para estudos em Psicologia do que sexo, que é uma variável biológica.

Na visão freudiana (Freud, 1930/1953) ou da teoria psicanalítica clássica, o comportamento humano é instigado amplamente pela auto-gratificação. As pulsões e a culpa são os maiores determinantes do pensamento e do comportamento, incluindo a consciência social, a justiça e as ações morais.

Outros teóricos psicanalistas centralizam no ego, mais do que nas pulsões, o desenvolvimento da personalidade e da moralidade (Breger, 1973; Flugel, 1945; Setlage, 1972). Os psicólogos do ego, como são chamados, rejeitam a noção de que o comportamento moral e os valores representam, simplesmente, a internalização parental e os valores da sociedade apenas aos cinco ou seis anos de idade. Eles sublinham que a identificação e o desenvolvimento moral é um processo criativo que ocorre também na adolescência e na fase adulta do desenvolvimento. A criança identifica-se primariamente com seus pais, mas também pode ter identificações subsequentes com outros modelos relevantes. As identificações permitem mudanças na orientação moral, nos valores e nas atitudes dos indivíduos, acompanhadas pelo amadurecimento da estrutura egóica.

A abordagem psicanalítica contribuiu com uma rica fonte de hipóteses sobre o desenvolvimento da culpa e da vergonha, bem como da internalização de proibições. No entanto, devido a sua ênfase em auto-satisfação, não pode explicar completamente o desenvolvimento pró-social, que é conceituado como um mecanismo de defesa ou uma formação reativa. Mesmo assim, a teoria sensibilizou teóricos comportamentalistas para muitos fatores que eram críticos no entendimento das origens, do desenvolvimento e das mudanças nas orientações pró-sociais, como por exemplo os potenciais efeitos do treinamento precoce.

A maior contribuição da abordagem psicanalítica ao estudo da pró-sociabilidade, no entanto, refere-se à introdução do conceito de identificação e seu papel para a Psicologia. A identificação possibilita a internalização de valores humanos e a incorporação das proibições parentais e sociais, definindo a adesão a padrões de comportamento pró-social. Esta identificação resulta no desenvolvimento do superego, ou seja, do senso de culpa, vergonha e do ego ideal do ser humano, que representa a moralidade internalizada como o árbitro da conduta moral a ser adotada.

Em contraste com as teorias psicanalíticas, na qual os aspectos internos predominam, a abordagem comportamental enfatiza o desenvolvimento pró-social pelas

respostas manifestas pelo indivíduo. A teoria de aprendizagem social tradicional afirma que o comportamento pró-social é aprendido como qualquer outro comportamento, por meio de imitação de modelos, reforçamento e aprendizagem por observação (Branco, 1984; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, Chapman, 1983). Segundo Skinner (1971), um indivíduo não age para o bem dos outros em virtude de um sentimento de pertencer a um grupo ou se recusa a fazê-lo por sentimentos de alienação, mas seu comportamento depende do controle exercido pelo ambiente social.

Recentemente, Bandura (1977, 1986) revisou alguns aspectos da teoria de aprendizagem social tradicional, atribuindo à cognição uma posição fundamental, na qual as intenções e os processos auto-avaliativos promovem a auto-regulação do comportamento. Por meio do uso de representações cognitivas, os indivíduos podem antecipar as consequências de seus comportamentos e modificar suas ações, estabelecendo objetivos e auto-avaliando seus comportamentos. De acordo com a teoria sócio-cognitiva de Bandura, as crianças adquirem regras e padrões internos por meio da imitação de modelos e pela compreensão das explicações dos agentes socializadores sobre a moralidade e seu significado social. Portanto, a auto-regulação do comportamento dos indivíduos, realizada de acordo com regras e padrões internalizados, consiste na principal influência do desenvolvimento da moralidade. Em suma, o desenvolvimento moral pró-social é visto como o produto da interação entre forças sociais e capacidades cognitivas dos indivíduos.

O processo de desenvolvimento moral, proposto pelos cognitivistas, contrasta fortemente com a teoria psicanalítica e da aprendizagem social, sendo similar em alguns aspectos ao modelo sócio-cognitivista de Bandura. As crianças não são vistas como passivas, dirigidas por pulsões ou por forças externas. Ao contrário, agem ativamente sobre o meio-ambiente, interpretando e organizando os estímulos e comportando-se como seres inteligentes. De acordo com Piaget (1932/1965), a inteligência inclui todas as funções cognitivas, sendo o principal fator para a adaptação do indivíduo. O desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre as estruturas mentais e os eventos do ambiente, apresentando-se como uma sequência de estágios hierárquicos, invariantes e universais.

As teorias cognitivistas consideram o desenvolvimento pró-social como uma processo cognitivo associado à capacidade do indivíduo de ser empático com os outros e de descentralizar-se de si mesmo (Emler, Rushton, 1974; Kohlberg, 1969; Piaget, 1932/1965; Rubin, Schneider, 1973; Rushton, 1976). O entendimento que a criança tem de si mesmo e dos outros, a imitação, a identificação e a analogia que ela faz com o seu próprio *self* e o dos outros vai aumentando, formando a base para o desenvolvimento pró-social (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, Chapman, 1983). A relevância das influências sociais é também reconhecida por alguns teóricos cognitivistas, todavia designam a elas um papel menor do que nas teorias de aprendizagem social e sócio-cognitivistas.

Mesmo com todo esforço dispendido para entender o desenvolvimento pró-social, nenhuma das teorias acima apresentadas explica completamente todas as suas facetas. Elas mostram concordância em alguns pontos: o auto-centrismo inicial da criança, o processo gradual de descentralização e percepção do outro, o desenvolvimento de algumas capacidades e o acúmulo de experiência. Há consenso, também, com relação à importância do papel dos pais, professores e outros modelos sobre a moralidade, como agentes socializadores que fornecem recompensas, aplicam punições e oferecem princípios a serem internalizados. No entanto, cada teoria presta mais atenção a um determinado aspecto do desenvolvimento pró-social que é desconsiderada pela outra, sem que haja realmente uma integração entre tais teorias, que permita explicar totalmente o fenômeno do desenvolvimento pró-social. Como exemplo, destacamos a ênfase que a teoria cognitivista dá à função do raciocínio e da tomada de perspectiva do outro e que as teorias psicanalítica e da aprendizagem social negligenciam. Podemos considerar que, em alguns casos, há similaridades, com relação ao papel dos agentes socializadores, como entre a teoria cognitivista, da aprendizagem social e a sócio-cognitivista. No entanto, as últimas atribuem maior importância a tais agentes, enquanto que a primeira enfatiza o desenvolvimento por meio de uma sequência de estágios cognitivos.

O conhecimento sobre o julgamento moral pró-social, conforme mencionamos anteriormente, não se esgota nessas teorias psicológicas. Em 1975, Wilson, em seu livro *Sociobiologia*, apresentou um novo campo científico dedicado a estudos sistemáticos das bases biológicas do comportamento social e descreveu numerosas ações desempenhadas por animais que poderiam ser considerados pró-sociais. Estes animais apresentavam ações

de auto-sacrifício, colocando-se em risco e dividindo seus alimentos com outros. Wilson (1975, 1978) denominou de *seleção de parentesco*, quando as ações dos animais garantiam a sobrevivência daqueles que compartilhavam seus gens. Quando estas ações ocorriam com não-parentes, Wilson denominou-as de *altruísmo recíproco*, porque o benfeitor tornar-se-ia o receptor de um ato altruístico em algum momento futuro. A teoria sociobiológica tem como postulado básico que a sobrevivência da espécie baseia-se na transmissão de gens altruístas de uma geração para a outra. Assim, mediante atitudes pró-sociais a espécie transmitiria geneticamente os seus gens altruístas intergeracionalmente.

Comparando animais com seres humanos, Wilson (1975) concluiu que estes últimos, também devem possuir uma base de transmissão genética e um potencial biológico para desempenhar atos pró-sociais. Os comportamentos pró-sociais são favoráveis à sobrevivência da sociedade e da espécie, e não apenas do organismo-individual. O desenvolvimento pró-social humano tem por base, também, a evolução sócio-cultural das sociedades e dos grupos. Wilson reconheceu a importância da cultura, que tende a preservar os comportamentos pró-sociais como padrão avançado de manutenção da vida social, sob a forma velada ou explícita de normas, valores e princípios.

Os estudos de Wilson foram introduzidos na Psicologia por Campbell (1975) que chamou a atenção da importância da Sociobiologia para os estudos psicológicos, salientando que o papel do convívio social na transmissão do altruísmo, além da evolução meramente genética.

Atualmente, o estudo da pró-sociabilidade vem sendo realizado principalmente por Nancy Eisenberg², que desenvolveu um modelo teórico e uma metodologia de avaliação desse aspecto da moralidade.

² Os estudos da Doutora Nancy Eisenberg também aparecem publicados com o sobrenome Eisenberg-Berg.

3. O MODELO TEÓRICO DO DESENVOLVIMENTO MORAL PRÓ-SOCIAL DE EISENBERG

Este modelo foi proposto por Eisenberg-Berg (1979a), a partir de entrevistas que incluem questões sobre dilemas morais concernentes a ações pró-sociais e conflitos entre os desejos de dois indivíduos - o potencial benfeitor e o receptor de ajuda.

A análise das respostas de crianças e adolescentes norte-americanos possibilitaram estabelecer os níveis de desenvolvimento moral pró-social apresentados a seguir:

Nível 1: Orientação Auto-Focada e Hedonística

As preocupações do indivíduo dirigem-se para as consequências que são orientadas para si mesmo, mais do que para considerações morais (autoridade e punição^{3*}). As razões para ajudar ou não os outros incluem considerações de ganho pessoal (hedonismo*), reciprocidade direta* e preocupação no sentido de precisar e/ou gostar do outro (relacionamento afetivo*). Pode ocorrer, também, orientação para assuntos práticos que não são relacionados com considerações egoísticas (pragmatismo*). Este nível apareceu predominantemente em crianças pré-escolares e das primeiras séries do I grau.

Nível 2: Orientação para as Necessidades dos Outros

O indivíduo expressa preocupação pelas necessidades* físicas, psicológicas e/ou materiais dos outros, mesmo que estas necessidades conflituem com as suas próprias. Esta preocupação expressa-se em termos simples, sem evidência clara de que o indivíduo está assumindo a perspectiva do outro. Também estão presentes verbalizações de simpatia ou referências a afetos internalizados, tais como a culpa. Este nível apareceu predominantemente em crianças pré-escolares e das primeiras séries do primeiro grau.

Nível 3: Orientação para Aprovação ou Preocupações Interpessoais, e/ou Orientação Estereotipada

As imagens de pessoas e comportamentos bons e maus são estereotipadas*, e/ou as considerações pela aprovação* e a aceitação dos outros são utilizadas para justificar comportamentos pró-sociais ou comportamentos de não ajudar o outro. Este nível apareceu predominantemente em crianças de I grau e adolescentes de II grau.

Nível 4a: Orientação Empática Auto-Reflexiva

O julgamento inclui evidência de simpatia auto-reflexiva respondente ou tomada de perspectiva do outro (empatia*), preocupação com questões de humanidade, e/ou afeto* culpado ou positivo relacionado às consequências das próprias ações. Este nível apareceu predominantemente em algumas crianças no final do primeiro grau e em muitos adolescentes de segundo grau.

³ As palavras marcadas com um asterisco (*) nesta página e na página seguinte correspondem às categorias de julgamento moral pró-social de cada nível de desenvolvimento. Estas categorias estão descritas no Anexo I.

Nível 4b: Nível de Transição

As justificativas dos indivíduos para ajudar ou não-ajudar envolvem valores internalizados, normas, obrigações e/ou responsabilidades, preocupação pelas condições da sociedade, e/ou referência à necessidade de proteger os direitos e a dignidade das pessoas. Estas idéias, no entanto, não são clara ou fortemente expressas, estão em nível transicional e de elaboração. Este nível apareceu predominantemente em adolescentes de segundo grau ou adultos.

Nível 5: Orientação para forte Internalização

As justificativas para ajudar ou não-ajudar são baseadas em valores, normas ou responsabilidades internalizadas. O desejo de manter uma obrigação contratual, social ou individual, ou melhorar as condições da sociedade baseia-se na crença sobre a igualdade, a dignidade e os direitos de todos os indivíduos. Também caracterizam este estágio, os afetos positivos ou negativos relacionados com a manutenção de auto-respeito para abrir mão de seus próprios valores e aceitar as normas. Caracteriza-se por Outros raciocínios abstratos ou internalizados*. Este nível apareceu predominantemente em uma pequena minoria de adolescentes de segundo grau e não apareceu em crianças de primeiro grau.

Os estudos do desenvolvimento moral têm investigado principalmente o julgamento e o comportamento de transgressão. Agressão, desonestidade, incapacidade de resistir à tentação e outros comportamentos indesejáveis socialmente têm sido o principal foco de atenção dos teóricos da moralidade. Comportamentos positivos e pró-sociais foram relativamente ignorados. O modelo teórico de desenvolvimento moral pró-social de Eisenberg-Berg (1979a) modificou essa situação, produzindo um novo enfoque no estudo da moralidade. Este modelo apresenta algumas semelhanças conceituais com o modelo do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, amplamente conhecido e divulgado no Brasil (Biaggio, 1976; 1984; 1988, Koller, 1988; Koller, Zamora-Ramirez, 1989), mas enfoca principalmente este desenvolvimento do ponto de vista pró-social.

A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg (1969, 1971) baseia-se na evolução do raciocínio em uma sequência hierárquica e invariante de estágios que formam um todo estruturado. O raciocínio moral é uma habilidade dinâmica, que expressa o conteúdo moral das justificativas verbais dadas pelos indivíduos em resposta a dilemas. Este critério implica que o indivíduo apresentará um nível de raciocínio moral mais *adequado* ou mais *avançado* em suas verbalizações. Kohlberg admitia que poderiam ser apresentados raciocínios de estágios adjacentes, mas que os indivíduos não utilizariam ou teriam acesso a raciocínios de dois ou mais estágios acima de seu estágio dominante. No entanto, o sistema de codificação de Kohlberg (Colby, Kohlberg, 1987) mede o mais

avanzado nível de raciocínio moral que o indivíduo utiliza com alguma consistência, sem levar em conta verbalizações relativas a outros estágios.

O modelo teórico de Eisenberg-Berg (1979a) não considera que os estágios de desenvolvimento sejam um todo estruturado ou se apresentem em uma sequência hierárquica e invariante. Todo o raciocínio moral pró-social verbalizado pelos indivíduos é considerado e os julgamentos expressos em diferentes níveis não são reduzidos a um só estágio. Um indivíduo pode apresentar uma variedade de níveis de raciocínio, expressos por respostas relativas às várias categorias de julgamento moral pró-social ao mesmo tempo (ver categorias no Anexo I). Portanto, o critério de sequência hierárquica e invariante também não deve ser aplicado ao modelo teórico do julgamento moral pró-social de Eisenberg-Berg.

As características pessoais e as influências de socialização são mais proeminentes no modelo de Eisenberg-Berg do que no modelo de Kohlberg, bem como os fatores contextuais e sua interação com aspectos pessoais. No modelo de Eisenberg-Berg, a escolha do raciocínio moral pró-social é influenciada pelos valores e objetivos do indivíduo, que por sua vez, constituem-se em parte da sua história de socialização e da formação de sua personalidade. Estes fatores incluem orientação para os valores, nível de auto-estima e o grau de responsabilidade social do indivíduo, influenciados pelas suas próprias necessidades, seus desejos e seus objetivos pessoais comparados aos dos demais integrantes da sociedade.

O nível de desenvolvimento do julgamento pró-social pode ser determinado por diferentes aspectos que se relacionam diretamente à individualidade do agente. Os fatores evolutivos, o desempenho na esfera da competência e as diferenças individuais fornecem ao modelo teórico de Eisenberg-Berg, um certo caráter relativista. Associados a estes aspectos, a influência da cultura do indivíduo, da sociedade na qual ele se desenvolve e de suas características idiossincráticas são fundamentais para uma tomada de decisão moral pró-social (Staub, 1978). Em decorrência, alguns objetivos ativados pelo indivíduo em um dado contexto podem entrar em conflito com objetivos pessoais ativados em outros contextos, revelando a importância dos aspectos situacionais e ambientais. Tais fatores, quando hierarquizados pelo indivíduo, refletem-se na escolha de uma justificativa moral pró-social e nas várias formas de raciocinar sobre ela.

Kohlberg, por sua vez, enfatiza a universalidade do desenvolvimento do julgamento moral, sem privilegiar a relevância da socialização e das diferenças individuais como principais fatores. Kohlberg (1971, p.178) considera que a moralidade *"será, de fato, universal para toda a humanidade, se as condições para o desenvolvimento sócio-moral fôrem ideais para todos os indivíduos em todas as culturas"*.

Além dos aspectos teóricos, podemos apresentar similaridades e diferenças entre os dois modelos com relação à metodologia. Eisenberg (1983) utiliza uma metodologia que, em alguns aspectos, é remanescente da metodologia kohlbergiana. Tal metodologia consiste no procedimento de entrevista, na qual são apresentados dilemas morais hipotéticos e subsequentes perguntas, aos indivíduos, que eliciam o raciocínio moral.

No entanto, existem também diferenças marcantes entre as duas metodologias. Por exemplo, os dilemas apresentados por Eisenberg não exigem uma tomada de decisão que exacerbe questões como a vida e a morte, mas apenas que o indivíduo faça uma escolha entre as necessidades e/ou desejos próprios e as necessidades e/ou desejos de outro indivíduo ou de um grupo. Os dilemas de Kohlberg, ao contrário, exigem escolhas extremadas entre questões de vida x morte, autoridade x contrato, consciência x punição, nas quais o indivíduo deve decidir entre a transgressão ou a não-transgressão de normas. A decisão entre ajudar o outro e demonstrar pró-sociabilidade nos dilemas de Kohlberg, envolve sempre uma escolha entre a necessidade do outro e a violação de uma norma, que determina uma séria disputa entre o alto custo de ajudar, e o duvidoso benefício a ser alcançado por transgredir. O custo e o benefício também são contemplados nos dilemas de Eisenberg, mas tendem a ser equivalentes para a escolha de ajudar ou não-ajudar o potencial receptor. Nos dilemas de Eisenberg, o papel das proibições, punições, autoridades, regras e outros critérios formais de obrigação são minimizados, bem como a ênfase no relacionamento interpessoal. Os dilemas de Kohlberg apresentam questões que envolvem decisões morais de indivíduos que se relacionam proximamente (como marido e mulher, pai e filhos, médico e paciente).

A maior similaridade existente entre a teoria de Kohlberg e o modelo de Eisenberg-Berg consiste no pressuposto básico de que o desenvolvimento é limitado pelo nível de complexidade da cognição do indivíduo com relação ao fenômeno social. Na visão de Kohlberg, os indivíduos que apresentam baixo ou moderado nível de

funcionamento lógico ou sócio-cognitivo, frequentemente em virtude de sua pouca idade e desenvolvimento incompleto, não entendem ou utilizam níveis de julgamento moral mais elevados. No domínio do raciocínio moral pró-social é aplicado este mesmo pressuposto. Crianças pequenas são, claramente, incapazes de expressar altos níveis de raciocínio moral pró-social (Eisenberg-Berg, 1979a; Eisenberg, Lennon, Roth, 1983; Eisenberg, Pasternack, Lennon, 1984).

Outro aspecto similar entre os dois modelos teóricos refere-se ao desenvolvimento do raciocínio moral como um todo. Um raciocínio moral auto-focado e/ou egoísta tem sido entendido por ambos como sendo moralmente imaturo. Em contraste, a orientação para aprovação dos outros, com adesão às normas sociais e aos valores, bem como a orientação auto-reflexiva referente ao bem-estar dos outros também foram propostas por Kohlberg (1969, 1971) e Eisenberg-Berg (1979a) como um nível de moralidade intermediária. Finalmente, a preocupação pelos princípios éticos abstratos, os imperativos sociais de consciência e a busca do cumprimento das próprias obrigações foram contempladas no modelo de Kohlberg e Eisenberg-Berg (1979a) como um nível relativamente mais avançado de desenvolvimento moral.

Todavia, essas características do desenvolvimento do raciocínio moral não revelam uma inteira concordância entre os modelos teóricos, quando levados para a prática. As justificativas orientadas para a punição e autoridade, tão evidentes no raciocínio de crianças pequenas em resposta aos dilemas de Kohlberg, são virtualmente inexistentes nas respostas apresentadas por crianças pré-escolares aos dilemas de Eisenberg (Eisenberg, Pasternack, Cameron, Tryon, 1984; Eisenberg-Berg, Hand, 1979; Eisenberg-Berg, Neal, 1981). Não está claramente definido ainda se esta diferença refere-se ao conteúdo ou a estrutura do raciocínio verbalizado. O fato é que ela falha em exibir este tipo de raciocínio quando avaliada quanto a sua pró-sociabilidade. O manual de codificação do raciocínio moral de Kohlberg (Colby, Kohlberg, 1987) não contém critérios para avaliar raciocínio pró-social. Todavia, podemos entender a escassez de verbalizações relativas à autoridade e à punição, devido ao fato de que, em algumas culturas, as crianças não são punidas quando não auxiliam os outros, não tendo sido elas as causadoras do dano (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, King, 1979).

Estudos que comparam o raciocínio moral (conforme proposto pelo modelo teórico de Kohlberg) e o raciocínio moral pró-social (conforme proposto por Eisenberg-Berg) revelaram graus de correlação inconsistentes. Alguns estudos demonstraram uma correlação baixa ou moderada, como os estudos de Eisenberg, Pasternack, Lennon (1984) e Eisenberg-Berg (1976). O estudo de Eisenberg-Berg (1977), por exemplo, demonstrou que o raciocínio moral pró-social de crianças pode ser mais avançado que o raciocínio moral proposto por Kohlberg. No entanto, Kurdek (1981) avaliou o julgamento moral de adolescentes, utilizando uma medida objetiva (Rest, 1979) e ao compará-la ao raciocínio pró-social, não encontrou diferenças significativas entre eles. Higgins e colaboradores (1984) revelaram que o raciocínio moral de adolescentes, em dilemas pró-sociais, era igual ou menos avançado do que o raciocínio moral nos dilemas de Kohlberg. Higgs (1975) obteve achados similares em respostas de adolescentes a dilemas de ambos os tipos de raciocínio, contudo quando os sujeitos responderam a medidas objetivas, que apresentavam opções pré-determinadas, esta relação não se mantinha.

Apesar da existência de diferenças no que diz respeito ao delineamento das pesquisas na forma de avaliação das respostas, algumas conclusões gerais podem ser tiradas da literatura de desenvolvimento moral e aproveitadas para o entendimento do desenvolvimento moral pró-social.

4. ESTUDOS RECENTES

Um conjunto de numerosos estudos apóia o modelo teórico de Eisenberg-Berg. Desde a década de 70, estudos transversais (Eisenberg, Shell, 1986; Eisenberg-Berg, 1979b, Eisenberg-Berg, Neal, 1981), longitudinais (Eisenberg, Lennon, Roth, 1983; Eisenberg, Pasternack, Lennon, 1984; Eisenberg-Berg, Roth, 1980) e transculturais (Eisenberg, Boehnke, Schuhler e Silbereisen, 1985; Fuchs, Eisenberg, Hertz-Lazarowitz, Sharabany, 1986; Tietjen, 1986) foram realizados com a finalidade de melhor entender o desenvolvimento moral pró-social.

4.1. Estudos transversais

Em 1977, foi realizado um estudo transversal cujo objetivo era examinar mudanças evolutivas no raciocínio de crianças sobre dilemas pró-sociais (Mussen, Eisenberg-Berg, 1977). Os sujeitos foram 125 alunos de segunda, quarta, sexta, nona, décima primeira e décima segunda séries do ensino básico norte-americano. O raciocínio dos sujeitos foi codificado em várias categorias (ver anexo I), muitas delas semelhantes aos estágios propostos por Kohlberg. Neste primeiro estudo, as justificativas que os sujeitos verbalizaram no sentido de ajudar aos protagonistas dos dilemas eram codificadas separadamente daquelas dadas à decisão de não ajudar.

A partir deste primeiro estudo transversal, muitos outros foram propostos com a finalidade de estabelecer uma relação entre o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e o nível de raciocínio apresentado nas respostas aos dilemas pró-sociais, tanto nos casos em que o sujeito concordava em ajudar ao protagonista da história, quanto nas situações em que ele não se propunha a fazê-lo (Eisenberg, Shell, 1986; Eisenberg-Berg, 1979a, 1979b; Eisenberg-Berg, Neal, 1981).

As conclusões básicas de tais estudos transversais revelaram que:

- (a) as crianças pequenas (4-5 anos de idade) apresentavam raciocínio hedonístico e orientado para as necessidades dos potenciais receptores de ajuda;
- (b) as crianças maiores (9-10 anos de idade) expressavam considerações orientadas para aprovação e desejo de agirem de forma considerada, socialmente, correta;
- (c) em contraste, os adolescentes manifestavam tanto raciocínios empáticos, que refletiam valores e afetos internalizados quanto todos os demais raciocínios que eram considerados formas menos avançadas de raciocínio.

4.2. Estudos longitudinais

A partir das conclusões dos primeiros estudos transversais, alguns estudos longitudinais foram desenvolvidos, para melhor entender a relação entre as faixas etárias dos indivíduos e o desenvolvimento de seu raciocínio moral pró-social. Os estudos longitudinais sucessivos de Eisenberg e colaboradores revelaram-se consistentes com os

estudos transversais (Eisenberg, Lennon, Roth, 1983; Eisenberg, Pasternack, Lennon, 1984; Eisenberg-Berg, Roth, 1980).

Algumas conclusões apresentadas foram:

- (a) o raciocínio hedonístico diminuía no decorrer da infância e o raciocínio orientado para necessidades aumentava neste mesmo período;
- (b) vários tipos de raciocínio apareciam pela primeira vez nas justificativas de crianças maiores (9-10 anos de idade), tais como o raciocínio pragmático, o raciocínio orientado para aprovação interpessoal e afetiva e a estereotipia de raciocínio;
- (c) os raciocínios orientados para a empatia e para valores e afetos internalizados apareciam pela primeira vez no início da adolescência;
- (d) mesmo adolescentes que, ocasionalmente, verbalizavam raciocínios mais elaborados, apresentavam raciocínios hedonísticos (entre outros raciocínios menos avançados) em algumas de suas justificativas.

Os estudos longitudinais, bem como os estudos transversais permitiram a elaboração da sequência de desenvolvimento do julgamento moral pró-social em níveis, conforme apresentado anteriormente, embora tenha ficado claro que os indivíduos não se situam, exclusivamente, em um único nível de raciocínio, ou neste nível e em seus adjacentes.

4.3. Estudos transculturais

O desenvolvimento do raciocínio moral pró-social também foi pesquisado em diferentes países, como Estados Unidos, Israel, Nova Guiné e Alemanha, por meio de estudos transculturais.

O estudo realizado em Israel focalizou o raciocínio moral pró-social de crianças israelitas urbanas e que vivem em *kibbutz*, bem como de crianças norte-americanas urbanas (Fuchs, Eisenberg, Hertz-Lazarowitz, Sharabany, 1986).

Com base em pesquisas anteriores sobre o julgamento moral (Avgar, Brofenbrenner, Henderson, 1977; Nadler, Romek, Shapiro-Friedman, 1976, Yinon, Sharon, Azgad, Bashir, 1981), foram tecidas algumas hipóteses sobre as possíveis diferenças entre os grupos de crianças de Israel. O estudo de Nadler e colaboradores

(1979) encontrara maiores escores nas escalas de responsabilidade social em crianças de *kibbutz* do que em crianças urbanas. Os demais estudos concluem que crianças e adultos de *kibbutz* eram mais pró-sociais do que indivíduos urbanos. Tais resultados mostram-se convergentes com aqueles obtidos por Kohlberg (1976), cujo estudo revelou que crianças de *kibbutz* alcançaram maiores escores de julgamento moral do que crianças urbanas. No entanto, os achados de Bar-Tal, Raviv e Shavit (1981) não encontraram diferenças entre estes grupos em Israel.

A comparação do raciocínio moral pró-social de crianças israelitas (urbanas e de *kibbutz*) com o de crianças norte-americanas foi realizada por Fuchs e colaboradores (1986). Os autores revelaram que as crianças norte-americanas utilizam mais o raciocínio orientado para as necessidades físicas, enquanto as crianças israelitas verbalizam mais o raciocínio hedonista, de reciprocidade direta, de relacionamento afetivo, de preocupação pela humanidade, de tomada de perspectiva do outro e de orientação para a norma e a lei internalizadas. Além disto, os autores verificaram que o grupo de crianças urbanas americanas apresentava escores maiores no raciocínio orientado para as necessidades físicas do que os demais grupos. O grupo de crianças de *kibbutz* utilizava mais o raciocínio de preocupação pela humanidade e de orientação para a internalização de normas e da lei do que os demais grupos. O grupo de crianças urbanas israelitas apresentou maiores escores em raciocínio orientado para a tomada de perspectiva do outro do que os demais grupos.

Concluindo, as crianças norte-americanas demonstraram, de forma predominante, um tipo de raciocínio relativamente mais imaturo, orientado apenas para as necessidades físicas, psicológicas e materiais. As crianças de *kibbutz* apresentaram justificativas relacionadas a normas, valores e regras internalizadas. Os dois tipos de raciocínio apresentados por crianças de *kibbutz* são consideradas relativamente amadurecidos de acordo com o padrão evolutivo e parecem refletir a ênfase ideológica do *kibbutz*, que se baseia na cooperação e no respeito ao outro como cidadão. Em contraste, os dois tipos imaturos de raciocínio (reciprocidade direta e relação afetiva) também utilizados pelos sujeitos israelitas foram mais usados (embora não-significativamente) por aqueles de *kibbutz* do que por crianças urbanas. Estes raciocínios são consistentes, no entanto, com

as características de uma sociedade comunitária, que enfatiza a colaboração e a troca entre os membros do grupo.

Outro estudo transcultural realizado na Papua Nova Guiné é o único encontrado na literatura, até o presente momento, que focaliza dados relativos a uma sociedade não-ocidental. Tietjen (1986) coletou dados em duas pequenas cidades litorâneas, isoladas, em Maisin, uma das ilhas da Papua Nova Guiné. Nestas pequenas cidades de Maisin, a sociedade é organizada com base nos laços de obrigação entre parentes. Os habitantes de Maisin são mais orientados pelo coletivismo do que pelo individualismo. A autora entrevistou crianças, adolescentes e adultos com um instrumento no qual as histórias propostas por Eisenberg foram levemente modificadas para atender às peculiaridades da realidade local.

A análise dos dados revelou que as crianças de Maisin, bem como os adolescentes e os adultos usam mais o raciocínio pró-social orientado para as necessidades físicas do que qualquer outro tipo de raciocínio. O segundo raciocínio mais utilizado é o hedonista. O julgamento das crianças pequenas de Maisin mostrou-se similar ao das crianças norte-americanas de mesma faixa etária, uma vez que as formas mais comuns de raciocínio consistiram na orientação para as necessidades físicas e para o hedonismo, sendo o primeiro mais prevalente do que o segundo. No entanto, o raciocínio de crianças maiores, adolescentes e adultos de Maisin não se diferenciou de acordo com a idade, como acontece com os norte-americanos. As modificações evolutivas mais significativas referem-se a moderados aumentos de raciocínio que envolvem a orientação para a relação afetiva, a simpatia e para as necessidades psicológicas. A frequência do raciocínio hedonista foi maior na infância, contudo diminuiu na adolescência. A frequência de raciocínios de autoridade e punição, assim como das categorias de raciocínio mais elevado, foi baixo em todas as idades.

Embora as manifestações do raciocínio moral dos indivíduos de Maisin possam ser classificadas segundo a categorização de Eisenberg, existem diferenças entre os indivíduos de Maisin e os norte-americanos. Tais diferenças referem-se à aceleração do desenvolvimento de certos raciocínios e à presença dos mesmos em diferentes faixas etárias, em cada uma das culturas. Nenhum raciocínio novo ou inclassificável foi apresentado na cultura da Papua Nova Guiné.

O fato de os adolescentes e adultos de Maisin apresentarem pequena frequência de raciocínio em níveis mais elevados é consistente com os resultados de pesquisas transculturais que utilizam a teoria do desenvolvimento do julgamento moral de Kohlberg. Tais resultados, por exemplo, apontaram que indivíduos de culturas não-ocidentais, rurais, bem como de sociedades não-industriais exibiam menor incidência de altos níveis de julgamento moral (Nisan, Kohlberg, 1982; Turiel, Edwards, Kohlberg, 1978; White, Bushnell, Regnemer, 1978). No entanto, em uma cultura de uma sociedade na qual as relações de parentesco são as mais poderosas, é razoável supor que os tipos de raciocínio elaborados pelas pessoas estejam relacionados às necessidades dos outros (físicas, psicológicas e simpatia), bem como à preocupação com o que é possível dar aos outros (preocupações hedonísticas e pragmáticas). Esta abordagem cooperativa e orientada para ajudar aos outros é necessária para a sobrevivência e deve ser altamente valorizada nestas sociedades.

Outro estudo comparativo foi realizado entre indivíduos alemães-ocidentais e norte-americanos por Eisenberg e colaboradores (Eisenberg, Boehnke, Schuhler, Silbereisen, 1985). Embora estas duas culturas possam parecer semelhantes em muitos aspectos, existem diferenças que podem determinar distintos julgamentos morais. Por exemplo, as práticas de socialização diferem em vários aspectos. Os pais alemães são mais amorosos e dão mais apoio aos seus filhos do que os pais norte-americanos (Devereux, Bronfenbrenner, Suci, 1962), enquanto que mães americanas, aparentemente, permitem que seus filhos desenvolvam mais autonomia do que as mães germânicas (Wesley, Karr, 1968).

Os dados das crianças alemãs revelaram que o raciocínio hedonístico diminuiu com a idade, enquanto que os raciocínios de orientação para necessidades, reciprocidade direta, aprovação interpessoal e preocupação pela humanidade, aumentaram. Estes resultados coincidem com os padrões evolutivos de raciocínio moral pró-social apresentados pelas crianças americanas. No entanto, as crianças alemãs verbalizaram mais raciocínios de reciprocidade direta do que as crianças norte-americanas, enquanto essas utilizaram predominantemente o raciocínio estereotípico.

Concluindo, as mudanças evolutivas no julgamento moral pró-social das crianças alemãs foram muito similares às encontradas em pesquisas com crianças norte-americanas

(Eisenberg, 1983; Eisenberg-Berg, 1979a, 1979b). Esta similaridade pode ser, provavelmente, atribuída ao papel da cognição social no desenvolvimento do raciocínio moral da criança e a algumas semelhanças básicas na socialização de crianças nas culturas ocidentais e em países desenvolvidos.

O modelo de Eisenberg-Berg (1979), portanto, vem sendo aplicado em várias culturas diferentes. Este modelo parte do pressuposto de que as experiências de socialização podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento moral pró-social, promovendo o desempenho de papéis sociais e influenciando nas atitudes pró-sociais das crianças. Os determinantes, descritos a seguir, revelam as peculiaridades individuais geradas pela socialização e são considerados fundamentais à expressão e ao desenvolvimento de julgamentos morais pró-sociais pelos indivíduos.

5. DETERMINANTES DO DESENVOLVIMENTO PRÓ-SOCIAL

Entre os fatores determinantes, podemos apontar a biologia, a cultura, a socialização, a educação, os processos cognitivos, a responsividade emocional e as condições situacionais que contribuem para o desenvolvimento pró-social. Estes determinantes são interdependentes, interagindo e influenciando o desenvolvimento de maneira complexa.

5.1. Determinantes Biológicos

Os fatores biológicos foram principalmente apontados pela teoria sociobiológica e dizem respeito às bases genéticas do agir pró-socialmente. Os fatores biológicos consistem em uma base dada ao indivíduo que vai ser educado e socializado em uma certa cultura. Os membros de muitas espécies prontamente arriscam suas vidas para defender e para preservar outros membros da família, particularmente os seus próprios descendentes. No entanto, a influência cultural é muito importante na expressão destes comportamentos. Lumsden e Wilson (1981) acreditam que os fatores genéticos e culturais não podem ser separados totalmente, porque eles são interdependentes. A herança genética pode ser entendida como um potencial recebido para aquisição de uma ampla

variedade de comportamentos sociais e de características de personalidade. As situações sociais determinam a ativação de capacidades cognitivas, como no processo da informação recebida e na associação delas às experiências aprendidas, para utilizar parte do potencial hereditário recebido. Além disto, as diferenças individuais nos comportamentos adaptativos de cooperação são, em larga escala, produto da evolução social da espécie e da aprendizagem social (Eisenberg, Mussen, 1989).

5.2. Determinantes Culturais, Educacionais e Sociais

A cultura na qual uma criança é educada tem forte influência na sua disposição com relação à cooperação, competição e atitudes pró-sociais. Para entender estas influências são necessárias descrições acuradas das estratégias de socialização às quais esta criança foi exposta (Kagan, Knight, 1981).

Vários estudos foram realizados com o objetivo de verificar a influência da educação no desenvolvimento pró-social de crianças. Estes estudos concluíram que a base cultural dos indivíduos pode promover ou inibir tal desenvolvimento. Por exemplo, crianças de culturas nas quais a responsabilidade de ajudar aos outros é uma atribuição rotineira das pessoas, são mais pró-sociais do que crianças de culturas nas quais isto não acontece (Bronfenbrenner, 1970; Mussen, Eisenberg-Berg, 1977; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, Chapman, 1983; Whiting, Whiting, 1973; 1975).

Moore e Eisenberg (1984) afirmam que as crianças parecem desenvolver maiores níveis de comportamento pró-social e cooperativo mais alto se são educados em culturas nas quais os agentes socializadores apontam, com firmeza, para a necessidade de que a opinião dos outros, individualmente ou em grupo, seja considerada.

Crianças pequenas mostram-se mais pró-sociais em culturas nas quais elas têm responsabilidades que são importantes para o funcionamento de todo o grupo. Por exemplo, crianças de cidades rurais tradicionais são mais cooperativas e pró-sociais com relação aos familiares e pessoas desconhecidas do que crianças de cidades industriais (Whiting, Whiting, 1975; Whiting, Edwards, 1988).

A literatura aponta para a evidência de que a cultura tem uma forte influência no desenvolvimento pró-social das crianças por meio da apresentação de modelos (Bryan,

Walbek, 1970a, 1970b; Canale, 1977; Dressel, Midlarsky, 1978; Elliot, Vasta, 1970; Grusec, Saars-Kortsaak, Simutis, 1978; Harris, 1970, 1971; Israel, Raskin, 1979; Kipper, Yinon, 1978; Lipscomb, Larrieu, McAllister, Bregman, 1982; Midlarsky, Bryan, 1972; Presbie, Coiteaux, 1971; Rushton, 1975; Rushton, Teachman, 1978; Sims, 1978; White, Burnam, 1975). Crianças que tiveram um modelo generoso são mais generosas do que crianças que não tiveram tal modelo (Moore, Eisenberg, 1984). Assim como é mais provável que crianças imitem modelos competentes e relevantes, seu relacionamento com o modelo e a proximidade afetiva deste são fatores efetivos na futura imitação de comportamentos pró-sociais (Branco, 1983; Grusec, Skubiski, 1970; Yarrow, Scott, Waxler, 1973).

Bandura (1977) afirma que os modelos podem ensinar novos comportamentos positivos para crianças, desinibi-las e encorajá-las a exibir comportamentos pró-sociais que estas possuem já em seu repertório.

Mesmo que as crianças atribuam comportamentos de ajuda mais frequentemente a motivos internos do que a pressões externas (Dix, Grusec, 1983), vários estudos apontaram para a influência de modelos como agentes motivadores da expressão pró-social, tais como amigos (Elliot, Vasta, 1970), professores (Eisenberg-Berg, Geisheker, 1979; Yarrow, Scott, Waxler, 1973), pais (Rosenhan, 1970; Rutherford, Mussen, 1968), e outros adultos (Moore, Eisenberg, 1984). A relação dos indivíduos que educam e dão suporte emocional para as crianças têm se revelado claramente importante para o desenvolvimento pró-social (Bryant, Crockenberg, 1980; Moore, Eisenberg, 1984; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, King, 1979; Yarrow, Scott, Waxler, 1973). Por exemplo, Zahn-Waxler e colaboradores (1979) demonstraram que as reações pró-sociais de crianças com relação às pessoas aflitas eram positivamente associadas com os cuidados maternos empáticos que estes haviam recebido. Rutherford e Mussen (1968) observaram que meninos que julgavam seus pais como modelos de generosidade e compaixão repartiam mais do que meninos que percebiam seus pais como menos pró-sociais. Moore e Eisenberg (1984) e Rosenhan (1969, 1970) afirmam que a participação em causas pró-sociais está associada com relatos de modelação parental durante a infância.

As técnicas disciplinares utilizadas pelos agentes de socialização são também apontadas pela literatura como bastante efetivas no desenvolvimento pró-social. A técnica

indutiva, por exemplo, dirige a atenção da criança para os estados afetivos dos outros e para as consequências de suas atitudes com relação a eles. Os agentes socializadores que a utilizam, encorajam as crianças a tomar o lugar dos outros e a sentir empatia por eles. Esta técnica comunica para a criança que ela é responsável pelo seu comportamento e que a sua moralidade está mais motivada por fatores internos mais do que externos. Quando as induções são usadas, as crianças apresentam menos raiva ou medo de serem punidas e respondem adequadamente à expectativa do agente socializador ou às consequências de seus próprios comportamentos (Bar-Tal, Nadler, Blechman, 1980; Baumrind, 1971; Dlugokinski, Firestone, 1974; Hoffman, 1977; Hoffman, Saltzstein, 1967; Karylowski, 1982; Moore, Eisenberg, 1984; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, King, 1979).

Os resultados encontrados em estudos sobre técnicas assertivas, como punição física, privação de privilégios ou prêmios e castigos, no desenvolvimento pró-social, têm apresentado resultados controversos. Em alguns estudos, tais técnicas revelam-se positivamente relacionadas com a pró-sociabilidade (Mussen, Harris, Rutherford, Keassey, 1970; Olejnik, McKinney, 1973, Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, King, 1979), em outros estudos aparecem como negativamente relacionadas (Block, 1969; Dlugokinski, Firestone, 1974).

Hoffman (1963) afirma que o uso de técnicas assertivas, especialmente por agentes socializadores hostis são negativamente relacionadas com o desenvolvimento pró-social e podem impedir a efetividade de outras técnicas de socialização que usualmente promovem tal desenvolvimento. O uso da técnica assertiva, conforme Dix e Grusec (1983), Smith, Gelfand, Hartmann e Partlow (1979), pode ensinar que a razão para a criança comportar-se positivamente é externa (punição) e não interna (culpa, simpatia). Quando adultos atribuem comportamentos positivos às causas internas (por exemplo, amabilidade), as crianças apresentam mais comportamentos pró-sociais em oportunidades subsequentes de prestar atendimento aos outros (Grusec, Kuczynski, Rushton, Simutis, 1978; Grusec, Redler, 1980).

Para Moore e Eisenberg (1984), agentes socializadores que utilizam muita punição para promover disciplina, aumentam a hostilidade e não são modelos positivos para imitação. O uso frequente de punição pelo agente socializador elicia mais frequentemente

hostilidade com relação a ele e pode diminuir a possibilidade de que a criança possa vir a querer agradá-lo e atender aos seus pedidos ou ordens.

Quanto às técnicas assertivas, os teóricos concluem que os agentes socializadores que usam predominantemente técnicas assertivas não promovem a habilidade das crianças de sentir empatia (como acontece com as técnicas indutivas) e nem mesmo criam um ambiente adequado para a aprendizagem e o desenvolvimento de comportamentos e julgamentos pró-sociais (Eisenberg, 1993; Moore, Eisenberg, 1984).

A prática educacional de estimulação para o desempenho de comportamentos pró-sociais tem sido considerada como importante para o desenvolvimento pró-social da criança. Prestar um favor a alguém pode eliciar a retribuição e a apresentação de um comportamento pró-social (Goranson, Berkowitz, 1966). A frequência das respostas pró-sociais pode ser aumentada por meio de procedimentos que requerem a assistência a outros (Perry, Perry, 1984). Quando as crianças se engajam em comportamentos positivos, aumenta sua auto-percepção como pessoas úteis e, conseqüentemente, elas apresentam outros comportamentos pró-sociais no futuro. Se isto ocorre em um curto período de tempo, as crianças podem esquecer que foram, no início, induzidas a comportar-se de modo pró-social e podem vir a perceber-se como pessoa pró-social. As vezes, as crianças são reforçadas pelo seu desempenho em atividades pró-sociais por meio de recompensas materiais, sociais, ou internas (sentimentos de competência ou de recompensa empática). Quando elas assistem aos outros, podem ter oportunidade de ocupar o lugar deles e aprender sobre as perspectivas e os sentimentos dos outros. Esta aprendizagem pode levá-las à maior responsividade pró-social em circunstâncias futuras.

Outra técnica educacional estudada com relação à sua influência no desenvolvimento pró-social foi a técnica de exortações morais. Esta prática não se mostrou efetiva. Exortações morais que apenas se referem a normas pró-sociais (por exemplo: - "*Nós devemos repartir!*") não se mostraram significativamente relacionadas com doações anônimas subseqüentes das crianças (Eisenberg-Berg, Geisheker, 1979; Moore, Eisenberg, 1984). Isto talvez ocorra, como sugere Bryan (1975), porque crianças são influenciadas pelo que elas vêem os outros fazerem, mais do que pelo que elas ouvem eles dizerem.

Moore e Eisenberg (1984) salientam a importância de instruções diretas e da atribuição de responsabilidade para eliciar e manter o comportamento pró-social da criança, sem que estas tenham caráter autoritário.

Algumas práticas educativas formais em sala de aula aumentaram a ocorrência de comportamentos pró-sociais em atividades expressivas e acadêmicas (Branco, Mettel, 1984). Este achado chama a atenção para a importância da escolha de orientações pedagógicas que tenham como objetivo incrementar o comportamento pró-social e que atentem para o fato de que certas atividades (expressivas e acadêmicas) favorecem tipos de comportamento específicos.

DelPrette e colaboradores (1986) afirmam que a escola tem adquirido um papel destacado na educação infantil, substituindo apenas em parte, porém progressivamente, a família. A escola, em geral, define seus objetivos educacionais e procura desenvolver formas de comportamento social que considera adequadas (DelPrette, Branco, Ceneviva, Almeida, Ades, 1986).

As oportunidades, oferecidas pela educação aos indivíduos para que estes desenvolvam atitudes pró-sociais, permitem que eles aprendam diferentes papéis por meio dos quais relacionam-se com o meio e observam os outros e a si próprios (Carlo, Knight, Eisenberg, Rotenberg, 1991; Kohlberg, 1984, Krebs, Sturupp, 1981). Algumas práticas educacionais estimulam a aquisição de experiências que elevam os padrões morais e sociais, fazendo com que os indivíduos avancem no seu desenvolvimento. Outras experiências limitam este progresso, impedindo-o ou retardando-o (Gibbs, Arnold, Cheesman, Ahlborn, 1984). Muitos estudos ainda podem ser realizados, no sentido de investigar as práticas educacionais e sua influência no desenvolvimento da pró-sociabilidade.

5.3. Determinantes Cognitivos

Na categoria de determinantes cognitivos estão incluídas as percepções, avaliações e interpretações das crianças quanto a situações experienciadas, o nível de desenvolvimento cognitivo, a tomada da perspectiva e de decisão moral. Antes de ajudar alguém, de agir com consideração pelos outros e de fazer doações, a criança deve

perceber e interpretar a situação, bem como fazer inferências sobre os sentimentos dos outros, suas necessidades e desejos. A partir desta avaliação, toma uma decisão de como ajudar, escolhendo ações mais efetivas para beneficiar os outros. Só então é realmente formulado e executado um plano de ação pró-social. Este processo inclui várias funções cognitivas prévias à expressão pró-social (Eisenberg, Mussen, 1989). No entanto, a relação destas funções com o desenvolvimento pró-social não é completamente conhecida e entendida, mas muitas pesquisas concernentes aos processos cognitivos foram realizadas para entender melhor essa relação. Estudos que compararam níveis de inteligência e expressão pró-social revelaram algumas correlações. Mostraram que existe uma possível relação entre o desenvolvimento pró-social das crianças, seus níveis de inteligência e suas habilidades cognitivas gerais, ou seja, crianças mais inteligentes são mais capazes de detectar as necessidades dos outros, entender a perspectiva deles e encontrar uma maneira de ajudá-los (Bar-Tal, Korenfeld, Raviv, 1985; Friedrich, Stein, 1973; Grant, Weiner, Rushton, 1976; Harris, Mussen, Rutherford, 1976; Hartshore, May, Maller, 1929; Krebs, Sturup, 1981; Mussen, Rutherford, Harris, Keasey, 1970; Payne, 1980; Rubin, Schneider, 1973; Rushton, Wiener, 1975).

Outro importante processo cognitivo que funciona como mediador da expressão pró-social é a tomada de perspectiva. Muitos estudos a definem como a capacidade de trocar papéis e a habilidade de entender e inferir os sentimentos dos outros e suas reações emocionais, pensamentos, motivos e intenções. A tomada de perspectiva têm sido considerada como pré-requisito para agir pró-socialmente (Barrett, Yarrow, 1977; Borke, 1975; Epstein, 1979; Hudson, Forman, Brion-Meisels, 1982; Liben, 1978; Peterson, 1983; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, Chapman, 1983; Rushton, Brainerd, Pressley, 1983; Shantz, 1983; Underwood, Moore, 1982b).

A criança julga e infere que alguém pode estar precisando de algum tipo de ajuda e então se motiva a agir pró-socialmente. Esta inferência atribucional intermedia a relação entre o necessitado e a atitude pró-social com relação a ele (Barnett, 1975; Barnett, McMinimy, 1988; Braband, Lerner, 1975; Heider, 1958; Ickes, Kidd, 1976; Kelley, 1967; Meyer, Mulherin, 1980; Reisenzein, 1986; Weiner, 1986).

A ajuda diferenciada revelada pela criança com relação ao receptor de ajuda é um aspecto que raramente tem merecido a atenção de pesquisadores. Alguns estudos

realizados revelaram que a idade da criança pode ser um fator fundamental para esta ajuda diferencial. Outras variáveis como amizade (Berndt, 1981; Staub, Sherk, 1970), reciprocidade e dependência (Peterson, 1980) também têm sido identificadas. Algumas pesquisas verificaram que as crianças repartem igualmente entre amigos e estranhos (Staub, Noerenberg, 1981) ou mesmo que elas repartem mais com estranhos do que com amigos (Fincham, 1992; Wright, 1942). Estes estudos concluem que as crianças ajudam mais provavelmente aos estranhos do que aos amigos, quando elas se sentem seguras na relação de amizade (Staub, Noerenberg, 1981) e acreditam que seus amigos entenderão suas atitudes. No entanto, quando o risco de não ajudar o amigo pode afetar seriamente a relação entre o receptor e o benfeitor, a criança tende a ajudar imediatamente (Eisenberg, 1983).

Outro aspecto que parece estar relacionado à ajuda diferencial com relação ao receptor é o nível de julgamento moral. Crianças que obtêm maiores níveis de julgamento moral, em comparação com crianças menos maduras, tendem a incorporar e internalizar amplos princípios morais nos seus raciocínios (Eisenberg-Berg, 1979a; 1979b; Eisenberg, 1983; Kohlberg, 1969). É esperado que crianças maduras moralmente sejam consistentes em suas decisões com relação a potenciais receptores de ajuda. Princípios internalizados geralmente precedem ações morais. Em contraste, raciocínios morais menos maduros, frequentemente, envolvem considerações tais como o relacionamento do benfeitor potencial com o receptor potencial e os custos ou benefícios de atos específicos de ajuda. Consequentemente, tais raciocínios devem ser associados com uma tendência a tomar decisões quanto a ajudar o outro, dependendo de quem ele seja e de sua relação anterior com o potencial benfeitor (Eisenberg, 1983).

Um outro determinante cognitivo estudado é o nível de julgamento moral dos indivíduos. Um grande número de estudos apóia a idéia de que o comportamento pró-social está positivamente correlacionado com ele. Quando avaliados sujeitos desonestos ou delinquentes, baixos níveis de julgamento moral foram encontrados (Koller, 1988; Malinowski, Smith, 1985; Nelsen, Grinder, Biaggio, 1969). No entanto, crianças com níveis de julgamento moral mais altos manifestam mais comportamentos de ajuda e de generosidade do que crianças com níveis mais baixos (Bar-Tal, 1982; Bristoti, 1985; Eisenberg, 1986; Underwood, Moore, 1982b).

Com relação ao julgamento moral pró-social, Eisenberg e seus colaboradores verificaram que crianças mais empáticas e orientadas para as necessidades dos outros tendem a expressar mais o comportamento de compartilhar, dividir seus recursos e fazer doações, do que crianças que apresentam baixos níveis de raciocínio moral pró-social (Eisenberg, Boehnke, Schuhler, Silbereisen, 1985; Eisenberg, Shell, 1986; Eisenberg, Shell, Pasternack, Lennon, Beller, Mathy, 1987; Eisenberg-Berg, Hand, 1979).

5.4. Responsividade Emocional

Entre os determinantes de responsividade emocional estão a culpa, a simpatia, a preocupação e a empatia pelos outros. Cada uma destas reações emocionais parece afetar a tomada de decisão de ajudar ou não os outros. Muitas atitudes pró-sociais são explicadas pelo sentimento do benfeitor com relação ao receptor da ação. Biaggio (1988) salienta que a motivação empática do benfeitor está relacionada com o senso de responsabilidade pela situação penosa em que se encontra o receptor de ajuda. Isto demonstra que os comportamentos pró-sociais não são apenas determinados pela lógica e pela razão, mas que emoções antecedem sua expressão (Eisenberg, Mussen, 1989).

A empatia, por exemplo, é definida como um estado emocional vicário que surge a partir da percepção do estado emocional do outro e que é congruente com esta percepção (Eisenberg, Miller, 1987). Embora seja uma resposta emocional, a empatia envolve habilidades cognitivas tais como a percepção do estado emocional do outro e a tomada de perspectiva (Branco, 1984; Feshbach, 1978; Hoffmann, 1982; 1984).

Vários estudos que compararam a manifestação do comportamento pró-social com a empatia concluíram que esta é uma condição necessária, mas não suficiente para a expressão do comportamento pró-social. Por meio da repetida comparação que a criança faz dos próprios sentimentos de prazer ou de dor (eliciados por estímulos externos) com as emoções correspondentes nos outros, ela aprende que aquilo que torna os outros felizes ou alivia sua angústia é o mesmo que alegra ou alivia a si próprias (Eisenberg, Miller, 1987; Yarrow, Waxler, 1976; Rushton; 1980). As respostas de ajuda foram associadas com altos escores em responsividade emocional e responsabilidade social (Staub, 1979). Este achado confirmou os resultados de Berkowitz e Connor (1966) e Midlarsky (1968)

de que a responsividade emocional apresenta uma relação positiva com o grau de emissão de comportamentos pró-sociais.

5.5. Determinantes Individuais e Situacionais

Tanto os determinantes individuais quanto os situacionais estão associados com as tendências pró-sociais. Entre os primeiros aparecem o gênero, a idade e os traços de personalidade, que se revelam profundamente relacionados à capacidade de expressão pró-social. Os determinantes situacionais abarcam as pressões externas, os eventos, os contextos sociais, que são vistos como poderosos reguladores das reações pró-sociais. Estes determinantes podem envolver dois diferentes tipos de eventos:

(a) aqueles ocorridos na vida do indivíduo que tiveram efeitos permanentes, influenciando o curso de sua vida e impelindo-o a tornar-se um indivíduo pró-social ou egoísta,

(b) aqueles relacionados com o contexto social imediato, a situação ou circunstância com a qual o indivíduo se defronta no seu dia-a-dia, tais como humor, saúde e outras características pessoais (Eisenberg, Mussen, 1989).

As diferenças do julgamento moral pró-social entre os gêneros, devido à inconsistências dos achados nos estudos realizados, têm sido uma fonte de preocupação da psicologia do desenvolvimento (Bar-Tal, Raviv, Leuser, 1982; Dunn, Munn, 1986; Yarrow, Waxler, 1976). Alguns estudos demonstraram que as meninas são mais cooperativas, ajudam e compartilham mais do que os meninos, em situações que envolvem situações de assistência psicológica (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, Chapman, 1983; Underwood, Moore, 1982a). Outros estudos revelam o padrão inverso, em situações que envolvem situações de risco, perigo em potencial e ações de resgate (Eagly, Crowley, 1986).

A revisão dos estudos sobre desenvolvimento moral pró-social que acabamos de expor mostra que já foram encontradas muitas explicações, mas que ainda existem questões em aberto.

Uma delas refere-se à definição do indivíduo pró-social. Poderíamos concluir, com base na literatura examinada, que o indivíduo pró-social é relativamente ativo, sociável,

competente, assertivo, empático, apresenta altos níveis de julgamento moral e sabe colocar-se no lugar do outro. Seus pais, professores e outros agentes socializadores foram modelos efetivos, utilizando técnicas indutivas na sua educação e designando-lhe algumas responsabilidades. Este indivíduo pró-social pode ser considerado bem-sucedido, auto-confiante e eficaz na prestação de ajuda aos necessitados. No entanto, o indivíduo pró-social que a literatura descreve pertence ao nível sócio-econômico médio de países ocidentais desenvolvidos, tendo sido educado, escolarizado, e sendo seus modelos educacionais principais, seus pais e professores.

Como salientam Radke-Yarrow e colaboradores (1983), em ampla revisão da literatura sobre desenvolvimento pró-social, na qual verificaram que as amostras até então utilizadas eram constituídas, principalmente, de crianças pré-escolares até 12 anos de idade, brancos, de nível sócio-econômico médio, vivendo em regiões urbanas, de países desenvolvidos.

Os resultados dos estudos disponíveis, portanto, até agora não representam adequadamente as similaridades e diferenças no desenvolvimento pró-social de indivíduos de culturas e subculturas variadas. As crianças avaliadas em tais estudos são principalmente descritas como adaptadas às normas da sociedade em que vivem, ou seja, que não são identificadas como crianças que tenham ou tiveram problemas excepcionais nas suas circunstâncias de vida. As amostras estudadas apresentam pais, filhos e grupos de crianças adaptados à sociedade em que vivem. Outros agentes socializadores como professores, líderes religiosos, vizinhança, polícia, instituições sociais receberam pouca atenção na literatura.

Em decorrência da análise crítica a respeito dos estudos sobre desenvolvimento moral pró-social, o presente trabalho investiga o julgamento moral pró-social de meninos(as) de rua em comparação a meninos(as) de escola, de duas faixas etárias. Uma vez que os(as) meninos(as) de rua são, pela primeira vez, estudados com relação ao julgamento moral pró-social e revelam-se uma amostra diferente das anteriormente estudadas, dedicaremos um capítulo especial da revisão bibliográfica a eles(as).

CAPÍTULO II

MENINOS E MENINAS DE RUA

A revisão da literatura sobre meninos(as) de rua foi realizada a partir de várias fontes⁴. Os resultados desta busca permitem-nos afirmar que a literatura psicológica, até o presente momento, não estudou meninos e meninas de rua com a devida atenção. No decorrer da história, as descrições deste grupo, frequentemente, revelaram mais os valores e preconceitos da sociedade em geral do que uma visão objetiva da realidade. A literatura apresenta controvérsias referentes a como definir quantas são, como são e quem são estas crianças.

Na literatura ocidental, o primeiro registro sobre um menino de rua foi feito na novela autobiográfica de autor anônimo, intitulada *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*, editada em 1554, na Espanha (Rovere, Pelegrini, 1980). Kosof (1988) relata que o romancista Victor Hugo registrou a existência de crianças de rua em Paris durante a Revolução Francesa. No século 19, Dickens escreveu o romance *Oliver Twist*, publicado apenas em 1921, que relata a história de um menino de rua.

Nas últimas décadas apareceram vários livros e estudos de caso denunciando a presença de adolescentes e famílias que viviam nas ruas do mundo no decorrer deste século (Adelson, 1992; Cole, 1970; Felsman, 1985; Foster, Siegel, Von Brook, 1989; Giamo, Grunberg, 1992; Ivers, Carlson, 1987; Johnson, 1991; Kosof, 1988; Kozol, 1988; Kraljic, 1992; Orr, 1990; Stavsky, Mozeson, 1990).

Tyler e colaboradores (1987) apontam para o fato de que meninos(as) de rua não são um *privilégio* dos países do Terceiro Mundo (Tyler, Holliday, Tyler, Echeverry, Zea, 1987), embora sua existência seja constatada com muita vergonha e indignação pelos estudiosos do Primeiro Mundo. O livro dos escritores norte-americanos Foster, Siegel,

⁴ Psychological Abstracts (1974/1993), Social Work Abstracts (1977/1992), Sociofile (1974/1991), Register of Clinical Social Workers, Periodical Abstracts (1991/1992), Dissertation Abstracts (1891/1990), Eric (1982/1992), Medline (1989/1993), Cinahl (1983/1992) e contatos pessoais com pesquisadores envolvidos com o estudo de meninos(as) de rua no Brasil, na Colômbia e nos Estados Unidos.

Von Brook (1989) é um exemplo deste sentimento, pois inclui em seu título a pergunta *Como pode acontecer isto aqui?*, referindo-se às pessoas que moram na rua.

1.1. Quantas crianças realmente vivem na rua?

A oscilação das cifras referentes ao número de crianças de rua que existem no mundo revela uma imprecisão preocupante. O Fundo das Nações Unidas para a Infância afirma que 30 milhões de crianças viviam nas ruas do mundo todo (Unicef, 1991, 1993). Outros autores acreditam que, apenas na América Latina, há cerca de 30 a 40 milhões de meninos de rua (Aptekar, 1988a; Cosgrove, 1990). No Brasil, algumas fontes divulgam a existência de 7 a 10 milhões de crianças de rua (Barker, Knaul, 1991; Maciel, Schmidt, Santoro, Azevedo, Guerra, 1991), enquanto outras afirmam que estes números são superestimados (Forster, Barros, Tannhauser, Tannhauser, 1992). Na cidade de São Paulo, foi realizada, recentemente, uma contagem que revelou um total de 4.520 meninos e meninas de rua (Rosemberg, 1994). Não se tem uma estimativa confiável para o Rio Grande do Sul, mas acredita-se que em Porto Alegre há cerca de 400 a 500 crianças vivendo na rua. Todavia este número é mais crença do que certeza.

Esta oscilação nas cifras decorre de múltiplas causas. Em parte não há recenseamentos muito confiáveis desta população. Porém, uma importante fonte de confusão está na definição de quem é e como é a criança de rua.

1.2. Como é o(a) menino(a) de rua?

Quando andamos pelas principais vias e praças das grandes cidades brasileiras o número de crianças que perambulam por elas parece enorme. As vestimentas descuidadas, a falta de higiene, o desempenho de tarefas humildes, o fato de não estarem na escola ou na companhia de adultos dão a essas crianças uma aparência de abandono. No entanto, estes meninos e meninas pertencem a dois grupos distintos.

Um grupo é chamado de *meninos de rua*. As crianças que fazem parte deste grupo não possuem mais um vínculo familiar estável e o viver na rua representa seu trabalho, sua educação, seus afetos e seu lazer. Essas crianças são socializadas pela dinâmica da

rua que tem suas próprias leis. A aparência de abandono revela o que eles realmente são: crianças ou adolescentes, na sua maioria meninos, que abandonaram ou foram abandonados pela família e confinados na rua (Ferreira, s.d.; Forster, Barros, Tannhauser, Tannhauser, 1992; Rosemberg, 1990).

O outro grupo é chamado de *meninos na rua*. Estas são crianças que apesar de apresentarem uma aparência de abandono vivem com a família. Elas passam grande parte do dia na rua, trabalhando ou pedindo esmolas, visando obter seu sustento e auxiliar a família. Como regra, retornam diariamente para casa (Forster, Barros, Tannhauser, Tannhauser, 1992; Rosemberg, 1990).

Alves (1991b) aponta para a diferença entre meninos(as) "de" rua e meninos(as) "na" rua com relação à manutenção dos vínculos familiares. No entanto, a autora admite a dificuldade de traçar os limites precisos de tais definições, pois afirma que a "*maioria dos menores encontrados nas ruas não é abandonada*" (p.2), ou seja, mesmo trabalhando na rua e passando longos períodos de tempo fora de casa, sempre mantém algum ponto de referência com relação ao grupo familiar.

Em Porto Alegre, Forster e colaboradores (dados coletados em 1990 e publicados em 1992) abordaram 100 meninos com idades entre 6 a 19 anos, que apresentavam aparência de abandono. Os autores verificaram que aproximadamente um terço destas crianças vivia com a família e frequentava a escola; cerca de um terço não ia à escola mas convivia diariamente com a família; os demais, eram meninos(as) que moravam na rua (Forster, Barros, Tannhauser, Tannhauser, 1992).

O estudo de Forster e colaboradores (1992) apresenta resultados interessantes com relação à escola e ao trabalho destas crianças. Os autores verificaram que 10% dos sujeitos nunca estudaram, 53% pararam de estudar e 37% continuavam estudando. Oito por cento dos que continuavam estudando cursavam a 1ª série e apenas 3% alcançaram além da 5ª série. Entre os que pararam de estudar, 25% completaram apenas a 1ª série e 2% a 5ª e a 6ª séries. Os principais motivos para a interrupção dos estudos foram: mudança de endereço (27%), necessidade de trabalhar (16%), expulsão da escola (12%), não gostarem de estudar (11%) e por saírem de casa (9%). As principais atividades desempenhadas na rua eram pedir esmolas, furtar e fazer *bicos* (lavar carros, distribuir panfletos, venda ambulante, engraxar sapatos, etc...).

1.3. *Quem são os meninos e as meninas de rua na literatura psicológica?*

Estes meninos(as) são comumente definidos como marginais ou doentes, mas ainda não há dados sólidos e confiáveis sobre o desenvolvimento sócio-psicológico desta população. A existência de crianças de rua é considerada como um sintoma de patologia social - são tidas como violentas, sujas e, frequentemente, delinquentes. No entanto, alguns autores afirmam que a criança de rua pode ser saudável, inteligente e emocionalmente intacta, apesar da luta árdua do cotidiano pela sobrevivência cotidiana (Aptekar, 1988; Tyler, Tyler, Echeverry, Zea, 1991).

O *viver na rua* é uma instituição que tem como algumas de suas invenções as patologias, adições, violência e dependências. Estes fatores contribuem para que a visão social da criança de rua mostre-se carregada de valores negativos, porque estão fora do controle dos adultos (Tyler, Holliday, Tyler, Echeverry, Zea, 1987), eles são uma ameaça às famílias que têm acesso ao bem-estar (Aptekar, 1990); são crianças aberrantes (Aptekar, 1989a); são delinquentes juvenis (Marguerat, 1989); têm *status* de auto-risco (Lusk, 1989); são crianças ligadas a abuso de álcool e alijadas do sistema formal de educação (McKirnan, Jonhson, 1986).

O número de problemas descrito pelos estudos sobre meninos(as) de rua permite entender o por quê a sociedade possui uma visão negativa consolidada a respeito deles. A maioria dos estudos refere-se aos problemas apresentados pelas crianças de rua, por exemplo com relação ao *uso de drogas* (Aptekar, 1991, Aptekar, 1990; Bucher, Costa, Oliveira, 1991; Carlini, 1990; Carlini-Cotrim, 1987; Carlini-Cotrim, Carlini, 1987; Hickson, Gaydon, 1989; Jansen, Richter, Griesel, Joubert, 1990; Kruks, 1991; McKirnan, Johnson, 1986; Moore, Devitt, 1989; Reuler, 1991; Smart, Adlaf, 1991; 1992); *problemas de sexualidade* (Aptekar, 1991; Aptekar, 1990; Barker, Knaul, 1991; Doek, 1991; English, 1991; Garrison, 1989; Goulart, Madover, 1991; Knaul, Vasconcelos, 1981; Kruks, 1991; Lebenstazjn, Frajman, Shadid, Dietzch, Kosin, Shitcovsky, Oliveira Machado, Brito, 1987; Luna, 1991; Merritt, Rafaelli, no prelo; Penna Firme, Grinder, Barreto, 1991; Price, 1989; Rafaelli, Campos, Merritt, Siqueira, Antunes, Parker, Greco, Greco, Halsey, 1994; Vasconcelos, 1990, 1991), bem como por *problemas de adaptação* (Alves, 1991; Aneci Rosa, Borba, Ebrahim, 1992; Carlini-

Cotrim, Carlini, 1987; Fausto, Cervini, 1991; Filgueiras, 1992; Jarvis, 1992; Marguerat, 1989; Orsetti, Soares, Vieira, Alves, Goulart, Tejera, Malta, Marques, 1987; Penna Firme, Stone, Tijiboy, 1989; Rialp, 1991; Rizzini, Rizzini, 1991).

Muitos aspectos morais são incluídos na visão que a sociedade tem das crianças de rua. Heale (1976), em sua revisão histórica sobre a imigração na cidade de Nova Iorque, cita que os(as) meninos(as) de rua eram vistos como *pestes morais*, que infestavam a cidade e deveriam ser exterminados, pois sua falta de orientação para valores e regras morais incomodava a sociedade. Eles deveriam aceitar a benevolência sem questionamentos e só seriam salvos pela escola. "*Eles devem aprender a evitar o mal e aprender o bem. A segurança e a glória da República depende da educação e do treinamento das crianças*" (p.77).

Coates (1990) afirma que a sociedade rechaça as crianças de rua, porque elas representam o lado escuro e feio da vida e da humanidade e significam um dilema moral para a cultura. O autor aponta para o fato de que crianças de rua não são meras estatísticas, mas pessoas reais.

Como afirmamos anteriormente, poucos estudos descrevem o(a) menino(a) de rua como um ser humano como qualquer outro, que possui características psicológicas e está em desenvolvimento. Nos raros casos em que isto ocorre, fica saliente a percepção do autor de que está estudando sujeitos que são indesejáveis socialmente. No entanto, alguns autores procuram enfatizar que as crianças de rua são seres humanos em desenvolvimento, e apresentam características psicológicas sadias também.

Giarno e Grunberg (1992) contrastam os achados da literatura que descrevem os(as) meninos(as) de rua como pessoas vulneráveis, fracas, amedrontadas e necessitadas de proteção, com a sua própria experiência em lidar com um grupo vibrante e heterogêneo, cujas pessoas não são preguiçosas, mas engraçadas e, às vezes, extremamente brilhantes.

Outros estudos são ainda mais otimistas, pois afirmam que ao invés de provocar a diminuição do crescimento cognitivo, a vida na rua faz com que as experiências obtidas adicionem-se umas às outras e promovam o desenvolvimento (Aptekar, 1989a; 1989b). O estudo de Carraher e colaboradores (1985) revelou que a vida na rua habilita as crianças à aprendizagem da matemática e sugerem o uso de situações da vida real para

o aprendizado de matemática nas escolas (Carragher, Carragher, Schliemann, 1985). Além de habilidades matemáticas, outros aspectos cognitivos foram avaliados, como o nível de julgamento moral. Barreto (1991) investigou este aspecto em crianças de rua, segundo a teoria de Kohlberg, comparando-o com o de crianças de mesma idade e verificou que não havia diferenças significativas entre os dois grupos.

O funcionamento emocional e neurológico de meninos(as) de rua foi avaliado por Aptekar (1988a; 1988b; 1989a; 1989b; 1990; 1991) em diversos estudos. No estudo datado de 1989a, Aptekar diagnosticou patologia em uma quarta parte de sua amostra, na outra quarta parte encontrou escores intermediários e os restantes não apresentaram patologia. Comparando crianças de rua com seus irmãos que permaneceram em casa, Aptekar (1989b) verificou que as crianças que estão na rua tem escores maiores nas medidas de saúde mental. O autor justificou este achado, salientando que as crianças ao se afastarem de uma série de más circunstâncias que encontram em casa para se dirigirem a um futuro desconhecido na rua pode ter um significado, contrário ao da opinião pública. Estas crianças não são indivíduos emocionalmente mais frágeis, pois o deixar a casa revela sua habilidade de reorganizar sua vida, de forma produtiva, sozinha.

Vários estudos descrevem o estilo de vida das crianças de rua, apontando para suas capacidades de lidar com as dificuldades e sobreviver em condições adversas (Aptekar, 1988a; 1988b; Aptekar, 1989a; Tyler, Tyler, Echeverry, Zea, 1991). Estes estudos concluem que as crianças de rua podem ser saudáveis, inteligentes e emocionalmente intactas (Aptekar, 1989b; Tyler, Tyler, Echeverry, Zea, 1991); a idade e tempo de rua têm aparecido como mediadores dos seus problemas (Aptekar, 1989b; Price, 1989).

No entanto, Aptekar (1989a) salienta que devido à sua vida pública, as crianças de rua podem ter os períodos de desenvolvimento alterados. A estabilidade emocional das crianças, por exemplo, está ameaçada por vários fatores: experiências negativas nos anos de crescimento, falta de educação formal, perseguição da polícia, abuso físico e sexual, e formação de imagens contraditórias de si mesmos (Hickson, Gaydon, 1989). Apesar destes aspectos, as crianças preservam algumas características que são inconfundivelmente infantis. Elas brincam e têm brincadeiras similares às crianças em geral, como revela Kosof (1988), que encontrou crianças de rua que, apesar de suas precárias condições de vida, continuam querendo brinquedos, bichinhos de estimação e exigem privacidade para

brincar. Eles são realmente crianças que estão vivendo sua infância, enquanto adquirem habilidades imediatas de sobrevivência (como aprendizagem para ganhar dinheiro) e se preparam para ser adultos (Tyler, Holliday, Tyler, Echeverry, Zea, 1987).

Vários estudos descrevem as estratégias do *viver na rua*. English (1991) descreve a vulnerabilidade física, social e psicológica das crianças de rua e salienta a necessidade de que elas tenham acesso a sistemas de cuidado, saúde, educação e outros serviços. Devido a esta vulnerabilidade, as crianças desenvolvem estratégias de adaptação e de sobrevivência, e uma orientação de curto prazo. Tal busca destina-se a obter comida, roupas e abrigo, suprimindo suas necessidades imediatas (Luna, 1991).

Felsman (1985) não encontrou sinais manifestos de desordens mentais entre os meninos de rua, concordando, assim, com os achados de Aptekar (1989a; 1989b). Felsman comparou diferentes faixas etárias e grupo com diferente tempo de permanência na rua, explorando a possibilidade de que a saúde mental diminuísse com o passar do tempo. Os resultados indicaram que o tempo na rua não leva a um funcionamento emocional ou neurológico mais pobre. Os autores justificam que a rua está fora do controle da família e transforma os meninos em cidadãos anônimos, que devem sobreviver com o apoio do grupo de rua no qual estão inseridos (Felsman, 1985; Aptekar, 1989a, 1989b).

Para resolver seus problemas e criar estratégias de sobrevivência, a participação e auxílio do grupo com o qual as crianças de rua convivem é fundamental. Aptekar (1991) descreve os grupos de meninos(as) de rua, que são percebidos como *hordas ou gangs*. A razão para andarem em grupos grandes durante o dia, que os fazem parecer grupos sinistros, é completamente racional. Há dois tipos de grupos:

- (a) os grupos grandes organizados por razões econômicas, e,
- (b) os grupos pequenos, formados de acordo com as relações de camaradagem e intimidade.

As crianças de rua permanecem juntas durante todo o dia e à noite dividem-se para buscar lugares pré-arranjados ou privados para dormir; algumas retornam periodicamente para casas dos familiares. Quando amanhece, reúnem-se em grande grupo, no qual as relações são de negócios. Estes grupos não são aleatórios, mas organizados de acordo com a idade e a experiência de rua.

Entre estas estratégias, podemos identificar alguns comportamentos pró-sociais voltados para a busca da própria sobrevivência ou a do grupo. Em suas observações, Aptekar constatou que um menino de 14 anos organizou uma atividade de grupo para conseguir dinheiro. Ele foi com o grupo até um cruzamento de ruas, onde havia muito tráfego, acendeu uma tocha e colocou-a na boca, enquanto os outros meninos podiam pedir dinheiro e conseguir alguma coisa de valor para o grupo. Os meninos de outro grupo vestiam roupas de palhaço e faziam piruetas no cruzamento de trânsito para, também, conseguir dinheiro (Aptekar, 1993, comunicação pessoal). Embora em menor intensidade, a literatura descreve também alguns comportamentos pró-sociais de meninos(as) de rua. Tais comportamentos são dirigidos, em geral, aos receptores do mesmo grupo. Aptekar (1988b) acompanhou meninos(as) de rua em sua rotina diária e presenciou situações que exemplificam estas atitudes. Ele relata que dois meninos que recebiam sobras de comida de um restaurante, comiam parte dela e depois levavam um pouco para um homem cego que também vivia na rua. Felsman (1985) relata que algumas crianças de rua possuem benfeitores que já foram meninos(as) de rua e que, ao conquistarem um *status* social mais definido, passam a ajudar as crianças que vivem nas ruas. Donald (1994) e Dawes e Donald (1994) referem-se a um forte senso de mutualidade e altruísmo encontrado entre as crianças de rua da África do Sul. O valor da associação com os amigos para as crianças de rua assemelha-se ao parentesco familiar das culturas sedentárias (Aptekar, 1988b).

A partir desta análise da literatura foram tecidas algumas hipóteses a serem investigadas neste estudo, as quais estão apresentadas no Capítulo III.

CAPÍTULO III

PROBLEMA E HIPÓTESES

Este Capítulo apresenta as hipóteses a serem investigadas neste estudo. Inicialmente, apresentaremos as hipóteses relativas ao nível de desenvolvimento do julgamento moral pró-social e em seguida, as hipóteses relativas aos índices de ajuda diferencial entre receptores de ajuda.

1.1. Hipóteses relativas ao nível de desenvolvimento do julgamento moral pró-social:

Como problematizar sobre o julgamento moral pró-social de meninos(as) de rua? Esta talvez seja uma das tarefas mais difíceis deste estudo e o aspecto que o transforma, legitimamente, em um estudo pioneiro no assunto. Tentamos, no entanto, criar uma situação provocativa, na qual tecemos hipóteses paradoxais baseadas em aspectos da literatura e da intuição pessoal sobre a pró-sociabilidade dos(as) meninos(as) de rua.

A primeira hipótese formulada foi a de que os(as) meninos(as) de rua apresentariam níveis de julgamento moral pró-social inferiores aos(às) meninos(as) de escola. Baseamos esta hipótese na pressuposição de que, em seu processo de socialização, as crianças e adolescentes de rua não tiveram modelos relevantes e positivos com os quais pudessem se identificar ou a quem pudessem imitar, que lhes garantissem uma exposição adequada aos determinantes da pró-sociabilidade. O modelo familiar que tiveram foi o mesmo que os abandonou ou a quem eles(as) abandonaram. Provavelmente, as crianças de rua não experienciaram situações de apego e não receberam os cuidados mínimos, durante a sua criação, para seu desenvolvimento físico e psicológico adequados.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo argumentamos que em virtude de uma experiência escolar inexistente ou insuficiente, os(as) meninos(as) de rua poderiam apresentar deficiências na capacidade de representar, aprender, apreender e interpretar. A resolução de conflitos morais e cognitivos frente às situações de vida, também, poderia estar afetada.

Nossa hipótese paradoxal a esta, contudo, diz que os(as) meninos(as) de rua apresentam julgamentos morais pró-sociais superiores aos(às) meninos(as) de escola. A base para esta hipótese encontra-se no fato de que essas crianças e adolescentes formam suas próprias pequenas estruturas sociais que as acolhem e as apóiam em sua vida na rua. A sobrevivência para elas é uma tarefa árdua, que não pode ser enfrentada sem a ajuda dos outros. Portanto, essas crianças encontram, em sua vivência diária, outros indivíduos que apresentam comportamentos pró-sociais com relação à elas, que simpatizam com sua situação de vida e as ajudam. Assim, elas podem observar modelos de benfeitores e comportamentos pró-sociais.

Poderíamos seguir adiante nesta argumentação se considerarmos que elas podem ser além de receptores dos benefícios dos outros, também benfeitores. Por certo, no grupo em que vivem, experimentam situações de troca de favores e de cuidados com os seus iguais.

Além disto, a socialização da criança de rua permite a ela que desempenhe muitos papéis na sociedade, às vezes, confundindo seu papel de socializado com aquele que deveria ser seu socializador. A menina que vive na rua, por exemplo, tem mais experiências acumuladas do que a sua própria mãe que fica em casa presa aos seus afazeres domésticos.

Devido à esta luta pela sobrevivência e pela peculiaridade das condições de sua vida e de sua socialização podemos hipotetizar que o(a) menino(a) pode desenvolver-se com maior velocidade que o(a) menino(a) de escola.

Outras hipóteses, ainda, são elaboradas. Uma delas diz que há diferença no nível de julgamento moral pró-social, entre as faixas etárias, conforme encontrada na literatura. Os sujeitos de 9-12 anos de idade apresentam níveis inferiores aos sujeitos de 13-16 anos de idade. Outra hipótese diz que há diferença no nível de desenvolvimento moral pró-social entre os gêneros. Devido a inconsistência dos estudos apresentados na literatura, não apresentamos uma direção para esta hipótese.

1.2. Hipóteses relativas a ajuda diferencial entre os receptores de ajuda:

Este aspecto do desenvolvimento moral pró-social têm sido pouco estudado na literatura. Apresentamos hipóteses que visam buscar algum conhecimento sobre esta variável. A primeira delas diz que há diferença, nas respostas de ajuda diferencial, entre os diversos receptores: o Desconhecido, o Amigo, o Irmão, o Rico, o Ajudou e o Não Gosta. Ou seja, o grau de relacionamento do possível benfeitor com o receptor em potencial, bem como o *status* do receptor determinaram o oferecimento ou não de ajuda.

Uma segunda hipótese diz que há diferença, nas respostas de ajuda diferencial para os diversos receptores, entre as condições de vida. Ou seja, depende da condição de vida do potencial benfeitor e dos determinantes da socialização que interferem no oferecimento ou não de sua ajuda.

Há, ainda, uma terceira hipótese que diz haver diferença, no índice de ajuda diferencial para os diversos receptores de ajuda, entre as faixas etárias. De acordo com a literatura, os adolescentes por apresentarem níveis mais elevados de desenvolvimento psicológico revelariam índices de ajuda diferencial inferiores aos das crianças.

O índice de ajuda diferencial para os diversos receptores de ajuda apresenta-se de maneira diferente em cada gênero. Não há estudos na literatura que apóiem um direcionamento desta hipótese.

Neste estudo, investigaremos como os(as) meninos(as) de rua e de escola, de duas faixas etárias apresentam seus julgamentos morais pró-sociais, de acordo com o modelo teórico de Eisenberg e com o método que será apresentado no próximo Capítulo.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

Neste Capítulo, apresentamos o método utilizado para desenvolver o estudo proposto. Em um primeiro tópico, descrevemos a amostra e fornecemos os dados obtidos em uma entrevista inicial realizada com os(as) meninos(as) de rua. Em seguida, apresentamos o instrumento e, finalmente, os procedimentos utilizados na execução do trabalho.

1. Amostra

A amostra foi composta por 80 sujeitos divididos em dois grupos. O processo utilizado para definição da amostra foi intencional. O Grupo de Escola foi testado em uma escola da Rede Pública de Ensino, que autorizou o nosso acesso aos seus alunos e o Grupo de Rua foi testado em uma instituição, que também, autorizou o nosso acesso. O consentimento de cada sujeito para participar do estudo foi obtido, pessoalmente, antes do início do mesmo.

Um dos grupos, chamado Grupo de Escola, foi constituído por 20 crianças de 9 a 12 anos de idade ($m = 10.5$) e 20 adolescentes de 13 a 16 anos de idade ($m = 14$), sendo metade de cada gênero. Estes sujeitos eram estudantes de 5^a e 7^a série do I grau em uma escola Municipal da Rede de Ensino. Examinando profissões e escolaridade dos pais podemos considerar que este grupo situa-se no nível sócio-econômico baixo.

Uma entrevista inicial com o Grupo de Escola foi realizada, com os objetivos de:

- (a) garantir a formação de um vínculo inicial com o sujeito,
- (b) questionar quanto à profissão e escolaridade de seus pais, e,
- (c) obter alguns dados pessoais como idade, data de nascimento, gênero e vida escolar.

O outro grupo, chamado Grupo de Rua, foi constituído por 20 crianças (idade média= 10.8) e 20 adolescentes (m= 14.7) das mesmas faixas etárias do Grupo de Escola¹. Estes sujeitos viviam na rua e não frequentavam escolas.

A descrição do Grupo de Rua apresenta maior número de dados do que o Grupo de Escola. Ela foi elaborada a partir das informações obtidas na entrevista inicial (ver Anexo II). Devido a suas características especiais, pela quase ausência de informações a respeito de meninos e meninas de rua em nossa cidade, entendemos que haveria maior interesse em conhecermos melhor este grupo da amostra.

Os objetivos da entrevista inicial eram:

- (a) estabelecer um vínculo inicial com o sujeito.
- (b) definir o sujeito como menino(a) de rua, diferenciando-o dos(as) meninos(as) na rua;
- (c) garantir que o sujeito não frequentava escola; e,
- (d) obter dados sobre seu cotidiano, sua vida escolar, trabalho e família.

Foi realizado um levantamento das frequências e percentagens das categorias de análise referentes às respostas dadas à entrevista inicial. O primeiro aspecto investigado relaciona-se com a escola. As Tabelas 1 e 2 apresentam resultados referentes às categorias analisadas. A Tabela 1 diz respeito ao tempo de permanência na escola e a Tabela 2 aos motivos de abandono da escola, expressos espontaneamente pelos sujeitos.

¹ Observamos que foram alteradas as faixas etárias contempladas no projeto inicial: (1) de 7 a 10 anos de idade; (2) de 12 a 15 anos de idade, devido a dificuldade de acesso aos meninos e meninas de rua entre 7 e 9 anos.

Tabela 1

*Frequências e percentagens de permanência dos(as)
meninos(as) de rua na escola (n=40)*

Tempo na escola	Frequência	Percentagem
Nunca foram à escola	6	15.0
1 ^a série	21	52.5
2 ^a série	8	20.0
3 ^a série	2	5.0
4 ^a série	3	7.5
Total	40	100

Observamos que um número elevado de meninos(as) revelaram ter ido à escola (85%) e os restantes 15% afirmaram nunca terem frequentado uma escola. No entanto, 72.5% dos sujeitos do Grupo de Rua revelaram abandonar a escola na 1^a e na 2^a séries.

Tabela 2

Frequências e percentagens dos motivos expressos pelos(as) meninos(as) de rua para o abandono da escola (n=34)

Motivos	Frequência	Percentagem
Não gostar	11	32.4
Não aprender	03	8.8
Expulsão	09	26.5
Falta de vaga	02	5.9
Mudança de endereço	06	17.6
Escola foi fechada	01	2.9
Necessidade	02	5.9

O "não gostar" da escola foi a causa mais citada pelos(as) meninos(as), seguida da expulsão e da mudança de endereço - muitas vezes sinônimo de saída da casa para a rua. Alguns motivos mencionados demonstram a falta de motivação da criança para permanência ou a busca de uma nova escola, como a "falta de vaga" e a "escola fechada". No entanto, existe uma profunda responsabilidade compartilhada neste abandono escolar. Não fica claro se eles(as) abandonaram realmente a escola ou se foi a escola que os(as) abandonou.

Desta curta e conturbada trajetória escolar resta ainda o fato mais preocupante citado pelos(as) meninos(as) que diz respeito a sua alfabetização: entre todos os(as) meninos(as) que foram à escola, 26.5% revelaram que não aprenderam a ler e/ou a escrever.

Uma vez que a escola não faz mais parte do cotidiano dos sujeitos desta amostra, procuramos investigar quais eram as atividades desempenhadas por eles(as) durante o dia.

Os sujeitos referiram espontaneamente a participação em várias atividades, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3

Frequências e percentagens das atividades desempenhadas no cotidiano dos(as) meninos(as) de rua (n=40)

Atividades desempenhadas	Frequência	Percentagem
Recreação nas instituições	35	87.5
Vagar pela rua	30	75.0
Brincar	23	57.5
Trabalhar	11	27.5
Roubar	07	17.5
Participar das oficinas	04	10.0
Prostituir-se	04	10.0

Associando-se os índices de recreação nas instituições e participação das oficinas, observamos que o mais alto índice de ocupação está relacionado com a participação de atividades nas instituições. No entanto, muitos meninos(as) referiam-se ao seu cotidiano como um "*tempo vazio*", quando vagavam pelas ruas e/ou brincavam. Quando se referiam ao trabalho, citavam atividades como: lavar carros, cuidar carros, vender pequenos objetos, etc.

Um terceiro aspecto analisado foi a relação dos(as) meninos(as) com a família. Trinta e cinco (35) sujeitos revelaram que mantinham contato com a família, ainda que vivessem permanentemente na rua. Somente um (1) sujeito não sabia há quanto tempo não visitava a família, mas "*sabia que fazia muito tempo, muitos meses*". Apenas cinco haviam perdido completamente o contato com as suas famílias de origem e não sabiam

precisar há quanto tempo isto teria acontecido. Entre os(as) meninos(as) que mantinham contato com a família, 57.5% afirmavam terem passado em casa no final de semana anterior à entrevista, confirmando terem o hábito de "*ir em casa todos os fins-de-semana*". Outros 27.5% revelaram ter visitado a família no último mes. Dez por cento (10%) destes meninos(as) dizia que "*fazia poucos meses*" que não visitavam a família; alguns referiam datas como o Natal e o Ano Novo, o que equivaleria, na data da testagem, a no máximo dois meses.

É importante salientar que todas as perguntas que se relacionavam à questão de orientação temporal provocavam uma certa dificuldade na resposta. Em geral, os meninos(as) não sabem precisar com exatidão o tempo e a frequência dos acontecimentos, tomando como referência os finais de semana e as festas para se orientarem. O fechamento de algumas instituições e do comércio aos domingos, bem como os enfeites nas lojas em épocas festivas, parecem ser indicadores importantes para a organização temporal dos(as) meninos(as) de rua. Quando perguntados, por exemplo, sobre o dia da semana e do mes, eles sabiam com certeza quando era segunda-feira, no entanto, os demais dias da semana não eram afirmados com tanta segurança. O tempo não parece ser considerado um fator fundamental na sua vivência ou, pelo menos, vivem o tempo de forma bastante diferente da nossa.

Um quarto questionamento feito a eles(as) diz respeito ao lugar onde costumam dormir. Em geral, os(as) meninos(as) ofereciam respostas múltiplas, envolvendo referências à rua (50%), ao albergue (92.5%) e à casa da família (45%). No entanto, vários sujeitos que afirmaram dormir no albergue, não foram vistos no local quando os entrevistadores lá estiveram durante o processo de coleta de dados (aproximadamente duas semanas). Consideramos que esta percentagem de respostas indicativas de "*dormir no albergue*", é muito elevada e pouco confiável. Acreditamos que isto reflete uma busca de melhoria de *status*, porque entre eles, ser aceito e poder dormir no albergue representa possuir um prestígio social mais elevado do que aquele que dorme na rua.

Entre os que visitavam a família semanalmente, muitos revelavam que nem sempre dormiam lá. Uma das explicações para isto diz respeito à segurança pessoal do sujeito. Muitos diziam que não era "*seguro*" passar a noite na casa da família, pois ao entardecer, o uso de bebida e drogas por parte dos familiares poderia resultar em brigas e no risco

de abusos variados. Outra explicação oferecida, estava relacionada com festas ("*som*") das quais eles gostavam de participar.

O fato de irem até em casa, mas não dormirem lá, pode ser associado às respostas dadas sobre as causas que os levaram a sair de casa e que, também, são múltiplas. Os(as) meninos(as) revelaram ter saído de casa, principalmente em virtude de problemas de relacionamento familiar (70%), que às vezes, incluíam situações, tais como: abuso sexual (7.5%), uso de drogas e bebidas (15%) e danos físicos (35%). Outros sujeitos justificaram a saída de casa devido às condições intoleráveis de miséria (32.5%), à migração do interior para a capital - "*tentar a vida na cidade*" (15%), à doença do pai ou da mãe (12.5%) ou à ausência do pai (37.5%). Vinte e sete e meio por cento dos sujeitos afirmaram ter saído de casa por gostar mais da vida da rua do que da vida em suas casas.

Os dados obtidos na Entrevista Inicial permitem-nos observar algumas dimensões do viver na rua. Gostaríamos de comparar os resultados relativos a alguns desses aspectos - a relação com a escola, a ocupação e a relação com a família dos(as) meninos(as) de rua - com os resultados de outros estudos realizados em Porto Alegre.

Um desses estudos foi executado por Forster, Barros, Tannhauser e Tannhauser (1992) cujos dados foram coletados em 1990. Estes autores abordaram 100 meninos com idades entre 6 a 19 anos que apresentavam aparência de abandono. Em outro estudo, Bandeira, Koller, Hutz e Forster (1994) entrevistaram 67 meninos e 30 meninas de rua com idades entre 9 e 17 anos. Os sujeitos de ambos os estudos foram abordados nas ruas e em instituições e responderam às entrevistas individualmente.

Um primeiro aspecto investigado relacionava-se à escola. Forster e colaboradores (1992) verificaram que 10% dos sujeitos nunca estudaram e apenas 2% alcançaram a 5^a e a 6^a séries. Os motivos para a interrupção dos estudos foram praticamente os mesmos encontrados em nossa amostra. Além disto, observamos, como Forster e colaboradores (1992), que a maioria dos sujeitos (68%) continuam frequentando a escola apenas até a 2^a série, e se afastam dela sem estarem completamente alfabetizados.

Os resultados de Bandeira e colaboradores (1994) demonstraram que 75% dos(as) meninos(as) frequentaram a escola em algum momento, mas não prosseguiram seus estudos; 19% permaneciam na escola e os restantes 6% nunca haviam estado numa escola. Entre os sujeitos que frequentaram a escola, apenas um sujeito alcançou a 6^a

série; 35% dos sujeitos cursaram a 1ª série; 23%, a 2ª série; 14%, a 3ª série; 12%, a 4ª série; e, 6%, a 5ª série. Os demais, cerca de 10%, nunca entraram na escola ou não completaram a 1ª série. Vários motivos foram apontados, nesse estudo, para o abandono da escola. Os motivos mais frequentes foram "*saída para a rua*" (24%); "*não gostar da escola*" (22%) e "*expulsão*" (15%). Outros motivos também foram expressos, como: "*mudança de endereço*" (9%), "*necessidade de sustento*" (8%), "*falta de vaga*" (7%); e, "*não aprender*" (4%).

Tanto o estudo de Forster e colaboradores (1992), como o de Bandeira e colaboradores (1994) apontam para alguns aspectos preocupantes referentes às causas da evasão escolar, a diminuição no número de anos de permanência na escola, o aumento de referências à expulsão da escola e o fato de não gostarem da escola. Estes fatores foram, também, identificados em nosso estudo (ver Tabelas 1 e 2) e merecem a máxima atenção dos educadores se quisermos, realmente, atingir essa população e manter essas crianças na escola.

Um segundo aspecto investigado foi a ocupação de meninos(as) durante o dia. Forster e colaboradores (1992) encontraram referências ao trabalho, tais como pedir esmolas, furtar e fazer "*bicos*" (lavar carros, distribuir panfletos, vender de forma ambulante, engraxar sapatos, etc...). Muitos sujeitos revelaram também participar de atividades em instituições.

Bandeira e colaboradores (1994) verificaram que 45% dos sujeitos revelaram que trabalharam (fazer "*bicos*", "*encostar*" carros, engraxar sapatos, vender pequenos objetos e participar de oficinas-escola). Os sujeitos também referiram ocupar seu tempo com outras atividades, como: "*vagar pela rua*" (35%); "*brincar*" (31%); "*roubar*" (26%); "*pedir dinheiro*" (25%); "*usar drogas*" (11%); "*prostituir-se*" (6%); e "*participar de oficinas nas instituições*" (6%). Uma alta percentagem de sujeitos revelou frequentar instituições durante o dia (87%).

Estes resultados corroboram os achados de nossa amostra (ver Tabela 3), na qual encontramos muitas referências à participação em atividades nas instituições, entre outras ocupações como brincar, lavar e cuidar carros, vender pequenos objetos, vagar pela rua, roubar ou prostituir-se.

Um terceiro aspecto investigado em nosso estudo foi o relacionamento familiar dos sujeitos. Esses achados podem ser comparados com resultados de Bandeira e colaboradores (1994), tendo sido identificadas muitas semelhanças no que tange às percentagens obtidas e às categorias de análise das respostas. Tais autores encontraram que 64% dos sujeitos entrevistados mantinham contato ocasional com a família, sendo que 44% afirmaram ter tido contato há menos de uma semana. Os demais (36%) haviam perdido o contato com a família. Quando perguntados sobre onde dormiam, cerca de 20% dos sujeitos afirmaram dormir sempre na rua e 50% sempre em albergues. Os demais sujeitos (30%) dormiam, às vezes, na rua, outras, em albergues, e, algumas vezes, em casa. Meninos e meninas de rua revelaram ter saído de casa, principalmente por problemas de relacionamento familiar (52%), frequentemente envolvendo abuso físico (40%), abuso de drogas (11%), e abuso sexual (3%). Outros sujeitos revelaram que saíram de casa por não tolerar a pobreza, falta de comida e de dinheiro (26%), pela ausência do pai (16%), por terem vindo do interior "*tentar a vida na cidade*" (8%), ou por doença do pai ou da mãe (5%). Cerca de 24% dos sujeitos afirmaram ter saído de casa por gostar mais da vida da rua do que da vida em suas casas.

Estes estudos demonstram que o(a) menino(a) de rua, apesar de viver na rua e estar afastado da família preserva laços afetivos com a sua família de origem. Tal família poderia ser sensibilizada no sentido de evitar a saída para a rua e a evasão da escola. Forster e colaboradores (1992) também verificaram que mesmo entre os meninos que dormiam na rua, 18% levavam parte do dinheiro obtido nas ruas para auxiliar no sustento de suas famílias. Estes aspectos apóiam o posicionamento de Maciel, Schmidt, Santoro, Azevedo e Guerra (1991) que salientam a importância de desenvolver projetos específicos em relação à educação formal, proporcionando escola e retorno a um ambiente familiar.

Se considerarmos que um grande número de meninos e meninas de rua revelou participar de atividades de recreação e oficinas profissionalizantes em instituições, poderíamos sugerir que fosse dada ênfase fundamental para a reaproximação, através dessas instituições, ao processo educacional formal. A relevância dos projetos profissionalizantes também deve ser considerada no sentido de fortalecer e incentivar a aprendizagem de ofícios que garantam a sobrevivência futura destes indivíduos como profissionais, mais do que apenas futuros subempregados ou desempregados.

Certamente, os(as) meninos(as) poderiam adaptar-se à escola, se alguma parcela de suas expectativas fôsse atendida; afinal, eles se adaptam a tantas situações desde que nascem. O discurso da escola não tem relação com a realidade do cotidiano dos meninos de rua. As cartilhas de alfabetização têm propostas ingênuas para os amadurecidos trabalhadores de 7 a 10 anos de idade que as usam. Professoras falam em valores (bem/mal, honesto/desonesto) que têm um significado relativo e circunstancial para eles. São feitas exigências de comportamento (hábitos de higiene, linguagem, postura, obediência à autoridade) discrepantes dos utilizados em outras situações vividas (Ferreira, s.d.). No entanto, acreditamos que algumas modificações na relação criança-escola poderiam facilitá-la. Novos modelos pedagógicos (escolas de alfabetização e escolas profissionalizantes) precisam levar em conta as necessidades que devem ser atendidas e as potencialidades a serem desenvolvidas. Ambas escolas devem criar condições de aproveitamento do esforço dispendido, saber das condições do mercado de trabalho para a mão-de-obra preparada, dar informações técnicas fáceis de apreender (no nível do pensamento concreto), gerenciar o treinamento e auxiliar na disputa por empregos. A escola deveria oferecer, ao menos, um retorno ao investimento de esforço e adaptação solicitado, o insucesso acelera a depreciação da auto-imagem e obstrui o progresso do indivíduo.

Para Rosemberg (1990), o funcionamento atual da escola depende do modelo de família que é trazido pela criança e as instituições devem adequar-se ao padrão das populações ditas como especiais e oferecer atendimento apropriado. As escolas podem, também, desempenhar um importante papel na prevenção do uso de drogas e de comportamentos delinquentes, como podem devolver, aos meninos de rua, um senso de estabilidade que eles perderam (Forster, Barros, Tanhauser, Tanhauser, 1992). Dada a importância da família para o bom desempenho na escola, enfatizamos a necessidade de retorno da criança de rua a um ambiente familiar que favoreça a manutenção de aspectos sadios de personalidade.

Consideramos, portanto, necessário deter o processo de migração de crianças e adolescentes para a rua, mediante investimentos na educação, profissionalização e saúde mental das mesmas e de suas famílias. O número de meninos(as) de rua continua crescendo e tem origem no empobrecimento econômico e afetivo de suas famílias. A

maioria dessas crianças e desses adolescentes de rua está em idade escolar e tem direito ao estudo, à vida em família e a um futuro melhor. Cabe à comunidade começar a encarar a criança de rua, não como o *mau*, mas como uma criança, no sentido estrito da palavra, que está em desenvolvimento, luta pela sobrevivência e é devastada pela fome. Cabe à escola, tentar evitar a sua evasão, tornando-se mais atrativa e tolerante com a sua realidade. Cabe às instituições, oferecerem condições para que se profissionalizem em centros reconhecidos. Assim poderiam resgatar vínculos afetivos, comprometimento com a vida e competir em condições de igualdade com outros(as) meninos(as). Aqui fica o desafio, de quem acredita nestas crianças e em sua saúde psicológica, bem como na solidariedade da comunidade humana.

2. Instrumento

Além da entrevista inicial, foi administrada a Entrevista de Julgamento Moral Pró-social, que constituiu-se no principal instrumento para coleta de dados deste estudo. As respostas dadas pelos sujeitos são categorizadas de acordo com as seguintes categorias: Autoridade e punição, Hedonismo, Reciprocidade direta, Relacionamento afetivo, Pragmatismo, Aprovação, Necessidade, Estereotipia, Empatia, Afetos Internalizados e Outros raciocínios abstratos ou internalizados (a descrição completa das categorias encontram-se no Anexo I).

A entrevista de Julgamento Moral Pró-social consiste de quatro histórias para crianças e cinco para adolescentes, e é apresentada na forma masculina e na forma feminina (ver Anexo III).

A entrevista tem por objetivo eliciar o raciocínio do sujeito diante de dilemas morais pró-sociais. Cada história contém um conflito entre as necessidades e os desejos próprios do protagonista da história e os de um outro receptor de ajuda, em um contexto no qual o papel das regras, da autoridade, da punição, e de outras proibições é mínimo. Ao final de todas as histórias, os sujeitos foram questionados a respeito *do quê* o protagonista da história deveria fazer e *por quê* da escolha de tal ação. Esta entrevista foi utilizada anteriormente, entre outros estudos, por Eisenberg-Berg e Hand (1979) e Eisenberg, Boehnke, Schuhler e Silbereisen (1985).

A realidade de vida de crianças pobres e, principalmente, das que vivem nas ruas em nosso país, não é o mesmo de crianças que pertencem ao nível sócio-econômico médio do Primeiro Mundo, com as quais as histórias vinham sendo utilizadas até então. Para que pudéssemos empregar a mesma metodologia para a coleta dos dados e os mesmos dilemas morais, foi necessário alterar o vocabulário e o contexto ambiental de algumas histórias.

Assim, na entrevista de Julgamento Moral Pró-social, elaboramos uma forma de expressão escrita e oral mais acessível ao entendimento dos sujeitos, sem modificar o conteúdo básico que elicia as respostas. Mantivemos, contudo, a similaridade de relacionamento entre o benfeitor e o beneficiado, uma vez que a ajuda àqueles que são semelhantes tem sido descrita como mais efetiva (Karabenick, Lerner, Beecher, Beecher, 1973; Sole, Marton, Hornstein, 1975). Os protagonistas dos dilemas foram substituídos por personagens semelhantes aos indivíduos e/ou que fazem parte da experiência diária dos(as) meninos(as) de rua, ou crianças que pertencem ao nível sócio-econômico baixo, pois a ajuda àqueles que poderiam ser seus amigos ou conhecidos é melhor entendida pelos indivíduos (Sawyer, 1966).

Após a resposta a essas questões iniciais, foram colocadas algumas questões adicionais, aos sujeitos. Estas verificaram se os sujeitos resolviam o dilema de forma diferente quando o receptor de ajuda indicado na história variava em identidade e/ou grau de relacionamento com eles, em várias dimensões. Estas questões permitiram obter os dados para os índices de ajuda diferencial a serem analisados. Algumas destas questões adicionais que focalizavam os receptores de ajuda haviam sido utilizadas, anteriormente, por Eisenberg (1983). Outras foram criadas por nós, especialmente, para este estudo.

O receptor de ajuda, usualmente, utilizado nos dilemas é um "Desconhecido". Neste estudo, cada sujeito foi questionado, com relação *ao quê* o protagonista deveria fazer e *por quê* o faria, tendo em vista diversos receptores de ajuda, além daquele. Os outros receptores de ajuda mencionados na entrevista foram:

- (a) um membro da família ("Irmão");
- (b) um "Amigo";
- (c) alguém de quem eles não gostam ("Não gosta");
- (d) uma pessoa rica ("Rico");

(e) alguém que recentemente lhes deu uma ajuda ("Ajudou").

A posição das questões referentes aos diversos receptores de ajuda foi definida por um processo randômico, para evitar efeitos de ordem da apresentação.

Os protocolos das entrevistas de Julgamento Moral Pró-social foram avaliados sem informações prévias sobre o sujeito, por dois avaliadores treinados. A fidedignidade entre avaliadores para o escore das categorias foi computada em 20 protocolos e o resultado alcançou o valor de .84.

Foi calculada, ainda, a consistência interna da entrevista de julgamento moral pró-social para cada categoria de julgamento (ver Anexo I), obtendo-se alfas de Cronbach que variaram entre .29 a .87. Tais alfas calculados por Eisenberg (1986) para amostras norte-americanas de crianças e adolescentes variaram entre .19 a .85.

Tabela 4

Alfas de Cronbach para cada categoria de Julgamento Moral Pró-Social calculados para versão adaptada para este estudo (Português) e na versão original (Inglês)

Categoria	Alfas	
	Original	Adaptada
Hedonismo	.65	.30
Reciprocidade direta	.49	.69
Relacionamento Afetivo	.49	.44
Necessidade	.50	.80
Pragmatismo	.20	.48
Aprovação	.68	.78
Estereotipia	.76	.50
Empatia	.57	.55
Afeto Internalizado	.43	.87
Outros raciocínios	.85	.86

Dado que estes alfas foram calculados a partir de histórias que diferem consideravelmente em conteúdo para as quais os sujeitos verbalizam qualquer uma, entre as muitas categorias de julgamento, não surpreende que os coeficientes-alfas tenham apresentado baixos valores em algumas categorias. No entanto, os resultados destas

análises permitem concluir que a versão adaptada e traduzida para o Português apresenta propriedades psicométricas semelhantes à versão original, podendo ser considerada uma medida confiável para uso com sujeitos brasileiros.

3. Procedimentos

3.1. Treinamento em Abordagem e Entrevista de Meninos(as) de Rua:

Vários cuidados com os entrevistadores e com os meninos(as) foram tomados para entrada em campo. Um destes cuidados foi a realização de um seminário de Treinamento em Abordagem e Entrevista, com o objetivo de preparar os entrevistadores para aproximarem-se dos meninos(as) e para a aplicação da entrevista inicial e de Julgamento Moral Pró-Social.

Este seminário ocorreu em dois momentos:

- (1) Treinamento dos entrevistadores para utilização da entrevista de Julgamento Moral Pró-Social;
- (2) Treinamento de Abordagem dos(as) meninos(as) na rua e realização da entrevista inicial.

No primeiro momento, os entrevistadores aplicavam as entrevistas de Julgamento Moral Pró-Social em crianças e adolescentes que constituíram o Grupo de Escola. O objetivo deste procedimento foi treinar os entrevistadores para terem domínio na aplicação da entrevista, visando, posteriormente, facilitar as entrevistas com meninos(as) de rua. O início do trabalho através de um grupo mais acessível, que, provavelmente, não geraria maior ansiedade aos entrevistadores e que era treinado para executar tarefas dirigidas, permitiria melhor desempenho na execução da entrevista por parte dos aplicadores. Este trabalho inicial nas escolas prolongou-se por 4 meses, durante os quais mantínhamos duas reuniões semanais para discussão. Numa reunião abordava-se questões sobre a aplicação da entrevista e na outra, trabalhava-se na análise das respostas às entrevistas, categorizando-as, pois consideramos que apenas dominando a categorização e análise dos dados obtidos na entrevista é que poderíamos realizar uma entrevista bem feita e

codificável. Estas reuniões prolongaram-se por mais dois meses após o término das aplicações nas escolas.

No segundo momento, o seminário enfocou a abordagem dos(as) meninos(as) de rua em campo e aplicação da entrevista inicial. Contamos com o apoio de uma psicóloga treinada que vinha trabalhando em campo com os meninos(as) há vários anos. Com ela, foram discutidos os medos, inseguranças e sentimentos dos entrevistadores com relação a realidade e aos estereótipos atribuídos aos meninos(as) de rua. Estudamos vários tópicos relacionados a esta problemática:

- (a) a definição de quem é o(a) menino(a) de rua,
- (b) a diferenciação entre os grupos de meninos(as) que vivem na rua e os que trabalham na rua,
- (c) como são suas famílias e seus grupos,
- (d) aspectos psicológicos e sociais do desenvolvimento,
- (e) problemas, valores, sofrimento, entre outros.

Vários outros aspectos práticos para a realização das entrevistas foram trabalhados (como porte de valores, vestimenta, promessa de ajuda, etc. - ver anexo III). Este treinamento teve a duração de um mes, com seminários intensivos de discussão na primeira semana e reuniões semanais para discussão de entrevistas-piloto realizados em campo.

Inicialmente, havia sido previsto que tais entrevistas seriam realizadas na rua. Após começarmos a coleta de dados desta forma previmos que seria prudente alterar este procedimento. A entrevista era longa, trabalhosa e requeria que o sujeito mantivesse a atenção concentrada na tarefa. Os estímulos e apelos do ambiente não permitiam que o(a) menino(a) mantivesse a atenção exigida. A busca incessante de recursos para garantir a sobrevivência daquele dia, bem como sua segurança, mantinha-os muito ocupados para que pudessem dispendir tanto tempo com os entrevistadores. Houve uma tentativa em forma de estudo-piloto, de executarmos a entrevista completa na rua. Esta tentativa deu-se com apenas dois sujeitos, mas estes nem mesmo chegaram a completar a primeira parte da entrevista proposta. Nas instituições, ao contrário, podíamos dispor de um ambiente mais estruturado para a realização das entrevistas - (sala de entrevistas) - a qual não era estranha aos sujeitos, fazendo parte de sua vivência, uma vez que a maioria participava

das atividades dessas instituições diariamente. Além disto, a instituição garantia a obtenção do consentimento dos "guardiães" destes meninos(as) para que fôssem entrevistados (ver Fischer, 1993) e o estabelecimento rápido e efetivo de um vínculo de confiança entre eles e os entrevistadores. Desta forma, pudemos respeitar mais o sujeito a ser entrevistado, manter o entusiasmo do entrevistador e o rigor metodológico proposto.

3.2. Realização das Entrevistas:

Para os alunos das escolas públicas, a Entrevista de Julgamento Moral Pró-social foi realizada, individualmente, pelos entrevistadores no ambiente escolar. Foram lidas as histórias e os sujeitos responderam as questões que se seguiam aos dilemas. A compreensão das histórias foi verificada para cada sujeito, solicitando-se a cada um deles que recontassem o conteúdo das histórias.

No início da entrevista, apresentávamos os objetivos do trabalho, explicávamos como seriam utilizadas as informações colhidas, quem era o entrevistador e obtinhamos o consentimento pessoal deles para participar. Também era solicitada a eles autorização para gravar as entrevistas de Julgamento Moral Pró-social. Foram lidas as histórias e realizadas as questões propostas. O tempo de duração das entrevistas variou de 30 minutos a uma hora.

Os(as) meninos(as) de rua foram entrevistados individualmente, conforme mencionamos anteriormente, em dependências cedidas por instituições públicas destinadas a atender essas crianças e adolescentes, e a lhes oferecer alimentação, albergue, recreação e oficinas profissionalizantes.

No início do trabalho, procuramos manter contato diário e permanente, ambientando-nos aos meninos(as) e eles a nós. Em várias horas do dia, alguns de nós estavam junto a eles, dentro das instituições ou na rua, nas atividades de recreação, oficina, passeio, jogos, almoço, jantar e hora de dormir.

Todos os entrevistadores (5) haviam sido treinados nas técnicas de "*Abordagem e Entrevista*" aos meninos(as) de rua (conforme o procedimento descrito anteriormente). Quando a entrevista era iniciada, apresentávamos os objetivos do trabalho, explicávamos como seriam utilizadas as informações colhidas, quem era o entrevistador e obtinhamos

o consentimento pessoal deles para participar. Também era solicitada a eles autorização para gravar as entrevistas de Julgamento Moral Pró-social. O questionário inicial não foi gravado, evitando a identificação do menor e respeitando assim o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Foram lidas as histórias da Entrevista de Julgamento Moral Pró-social e os sujeitos responderam às questões propostas.

Os entrevistadores haviam sido orientados a manter o contato com entusiasmo, sem pressionar o sujeito e a interromper a entrevista, espontaneamente, caso percebessem falta de vontade ou de atenção. Da mesma forma, era recomendado que realizassem no máximo duas entrevistas por dia, para que não transformassem o contato em uma situação mecânica e desgastante.

O tempo de duração das entrevistas variou de 30 minutos a quase duas horas, sendo em muitos casos necessário deixar o menor sair da sala, "*dar uma volta*" e retornar para dar continuidade. Isto certamente ocorreu devido ao caráter repetitivo e questionador da tarefa, o que, talvez, fôsse estranho à experiência do sujeito. O fato de interromper a entrevista e retomá-la, posteriormente, não apresenta problemas que interfiram na metodologia do trabalho, uma vez que a entrevista de Julgamento Moral Pró-Social é composta por histórias diferentes que podem ser utilizadas em mais de uma sessão. Muitos sujeitos denotaram atenção dispersa, dificuldade de concentração na tarefa, mas não quiseram interromper o trabalho. Apenas três sujeitos não terminaram as entrevistas, pois manifestaram cansaço e foram liberados ao final da entrevista inicial, sem terem sequer iniciado a entrevista de Julgamento Moral Pró-Social. A compreensão das histórias foi checada, para os sujeitos de ambos os grupos, solicitando-se que recontassem o conteúdo das mesmas.

No próximo Capítulo estão apresentados os resultados obtidos mediante as análises dos dados.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Neste Capítulo estão apresentados os resultados das análises realizadas a partir dos dados coletados segundo o método anteriormente exposto. Algumas análises relacionam-se às hipóteses sobre o nível de desenvolvimento moral pró-social e a ajuda diferencial entre receptores de ajuda. Outras, sobre a ocorrência e clareza de expressão do julgamento moral pró-social, não dizem respeito diretamente às hipóteses formuladas, mas foram consideradas relevantes para o entendimento do julgamento moral pró-social dos sujeitos.

1. Níveis do Desenvolvimento Moral Pró-Social

1.1. Pontuação:

As categorias de raciocínio representam componentes dos estágios do desenvolvimento moral pró-social. Para construir um escore relativo aos estágios de julgamento moral pró-social foi utilizada a técnica desenvolvida por Eisenberg (1983). Esta técnica consiste na elaboração de um **escore composto**, atribuindo-se um peso à percentagem da modalidade de raciocínio utilizado pelo sujeito para cada nível: autoridade e punição = 0; hedonismo = 1; orientação para necessidades = 2; orientação para aprovação ou interpessoal/estereotipado = 3; auto-reflexivo, empático ou internalizado = 4.

Por exemplo, se um sujeito utilizou 50% do raciocínio orientado para necessidade, 25% do raciocínio hedonista, e 25% do raciocínio orientado para aprovação, recebeu o seguinte escore composto: $(0.5 \times 2) + (0.25 \times 1) + (0.25 \times 3) = 2$.

1.2. Análise:

Foi realizada uma análise de variância (ANOVA) para comparar as médias do nível de desenvolvimento moral pró-social, com as seguintes variáveis independentes: condição de vida (Grupo de Rua e Grupo de Escola), gênero (masculino e feminino) e

faixas etárias (9-12 e 13-16 anos). Os escores compostos do nível de desenvolvimento moral pró-social foram as medidas utilizadas como variável dependente.

Houve uma diferença significativa na variável condição de vida ($F[1,72]= 5.80$; $p<.05$). O Grupo de Escola ($m=1.28$) apresentou níveis mais elevados de julgamento moral pró-social do que o Grupo de Rua ($m=1.12$). A hipótese paradoxal de que os(as) meninos(as) que vivem em condição de rua apresentariam níveis de desenvolvimento moral superiores aos meninos(as) de escola não foi confirmada. No entanto, este resultado conduz à aceitação parcial da hipótese de que os meninos(as) de rua apresentariam escores de julgamento moral pró-social inferiores aos meninos(as) de escola, uma vez que mesmo tendo sido apresentada diferença estatisticamente significativa entre os escores das duas condições de vida, ambos os grupos apresentaram resultados que equivalem ao mesmo nível de desenvolvimento do Julgamento Moral Pró-Social - Nível 1.

Foram calculadas as frequências dos níveis de desenvolvimento moral apresentados pelos sujeitos. Verificamos que 36 meninos(as) de rua e 23 meninos(as) de escola apresentaram Nível 1 de desenvolvimento moral pró-social. Dezesete meninos(as) de escola, enquanto que apenas 4 meninos(as) de rua apresentaram Nível 2 (ver Tabela 5).

Não houve diferença significativa no nível de desenvolvimento do julgamento moral pró-social entre as faixas etárias ($F < 1$). Este resultado não confirma nossa hipótese de que os sujeitos da faixa etária entre 9 e 12 anos ($m=1.16$) apresentam níveis inferiores aos sujeitos de 13 a 16 anos de idade ($m=1.24$).

Uma outra hipótese deste estudo previa diferenças do nível de desenvolvimento moral entre os gêneros. Nossos achados revelam que não há diferença significativa ($F < 1$), rejeitando nossa hipótese. Os meninos ($m=1.16$) e as meninas ($m=1.24$) apresentam julgamento moral pró-social no mesmo nível de desenvolvimento.

Tabela 5

*Nível do desenvolvimento do Julgamento Moral Pró-social:
Médias e Frequências*

Condição de vida	Médias	Níveis	Frequência
RUA	1.12	1	36
		2	04
ESCOLA	1.28	1	23
		2	17

2. Ajuda diferencial entre Receptores de Ajuda

2.1. Pontuação:

Nas histórias, a resposta do sujeito que indicava disposição de ajudar, recebeu escore 1 e aquela que não indicava disposição de ajudar, recebeu escore zero. Em cada história, o procedimento repetiu-se para cada um dos seis receptores de ajuda. Portanto cada sujeito obteve seis escores (cujos limites são zero e um).

Foi, também, computado um escore parcial, que resultou da soma dos escores obtidos em cada história, para cada um dos receptores de ajuda, ao qual denominamos escore de ajuda diferencial para o receptor. Este escore permite examinar a condicionalidade da disposição do sujeito de ajudar, ou seja, como esta disposição se relaciona às características de cada um dos receptores. Por exemplo, se o sujeito se dispõe a ajudar apenas quando o receptor for seu Irmão ou Amigo e não ajudar quando o receptor for um Desconhecido. Observe-se que quanto mais baixo o escore de ajuda diferencial, maior a disposição de ajudar os diversos receptores potenciais.

Finalmente, foi computado um escore total, composto pela soma dos seis escores parciais, ao qual chamamos de escore total de ajuda diferencial. Este escore permite

examinar a disposição do sujeito de ajudar a todos os receptores tomados em conjunto. Para este escore vale a mesma observação anterior, quanto mais baixo escore de ajuda diferencial, maior a disposição de ajudar a todos os receptores tomados conjuntamente.

Como os adolescentes receberam uma história a mais do que as crianças, a unidade para análise dos dados de todos os sujeitos foi o escore médio de ajuda diferencial, produzido pela divisão do escore total pelo número de histórias. Por exemplo: aos sujeitos de 9 a 12 anos de idade foram apresentadas quatro histórias contendo dilemas morais pró-sociais; então, para eles, o escore de ajuda diferencial médio foi obtido dividindo-se o escore total de ajuda diferencial por 4. Aos sujeitos de 13 a 16 anos de idade foram apresentadas cinco histórias; logo, o escore total de ajuda diferencial foi dividido por cinco para obter o escore médio de ajuda diferencial.

2.2. Análises:

2.2.1. *Escore médio de ajuda diferencial:*

Os escores médios de ajuda diferencial foram submetidos a uma ANOVA, sendo condição de vida (grupos de escola e rua), gênero (masculino e feminino) e faixa etária (9-12 e 13-16 anos de idade), as variáveis independentes e condicionalidade de ajuda, a variável dependente.

A ANOVA revelou uma interação significativa ($F[1,72]= 10.56; p < .01$) de condição de vida e faixa etária. Em função desta interação, foram realizadas análises separadas para cada nível da faixa etária e para cada nível da condição de vida.

a) *Faixa etária:*

Verificamos que na faixa etária de 9 a 12 anos, o Grupo de Rua ($m=5.01$) e o Grupo de Escola ($m=4.33$) diferiram significativamente quanto ao escore médio de ajuda diferencial ($F[1,39]=8.626; p < .01$). Na faixa etária de 13 a 16 anos, os dois grupos não diferiram significativamente entre si ($F < 1$).

b) *Condição de vida:*

No Grupo de Escola houve uma diferença significativa entre os escores médios de ajuda diferencial das faixas etárias ($F[1,38]=9.619; p < .01$). Os maiores de 13 anos

($m=5.13$) diferenciam mais do que os menores de 12 anos de idade ($m=4.33$). Não houve diferença significativa entre as faixas etárias no Grupo de Rua ($F < 1$).

Este resultado confirma nossa hipótese de que há diferença entre as condições de vida e as faixas etárias nos índices de ajuda diferencial entre os receptores.

2.2.2. *Escore de ajuda diferencial para o receptor:*

Os escores parciais de ajuda diferencial foram submetidos a uma ANOVA de 4 fatores com medidas repetidas em um fator. Condição de vida, gênero e faixa etária foram as variáveis independentes entre-grupos. O receptor de ajuda foi a variável independente intra-grupos. A variável dependente foi a condicionalidade de ajuda.

- *Efeito principal:*

A ANOVA revelou um efeito principal com diferença significativa no escore de ajuda diferencial para o receptor de todos os sujeitos ($F[5,360]=116.91$; $p < .001$). As diferenças significativas aparecem na Tabela 6.

Tabela 6

Diferenças significativas dos escores de ajuda diferencial para o receptor de todos os sujeitos (n=80)

RECEPTORES	Ajudou	Rico	Não gosta
Desconhecido	***	***	***
Irmão	***	***	***
Amigo	**	***	***
Rico	***	-	-
Não gosta	***	-	-

*** $p < .001$

** $p < .01$

Um teste t para amostras emparelhadas (Anexo IV) demonstrou que os sujeitos, tomados conjuntamente, diferenciam mais (ou seja, ajudam menos) o "Não gosta" ($m = .50$) e diferenciam menos (ou seja, ajudam mais) o "Ajudou" ($m = .97$). O "Amigo" e o "Irmão" apresentaram médias idênticas ($m = .93$). As médias do "Desconhecido" e do "Rico" foram .90 e .56, respectivamente.

Este resultado confirma nossa hipótese de que há diferença na ajuda diferencial entre os diversos receptores.

- Interação significativa:

A ANOVA revelou ainda uma interação significativa de condição de vida e receptor de ajuda ($F[5,360] = 2.93$; $p < .01$). Devido a esta interação, foi realizada uma ANOVA com medidas repetidas em um fator para cada condição de vida e para cada receptor de ajuda.

a) Condição de vida:

Encontramos diferenças significativas no escore de ajuda diferencial para o receptor no Grupo de Rua ($F[5,195] = 69.31$; $p < .001$) e no Grupo de Escola ($F[5,195] = 43.13$; $p < .001$). As médias e os desvios-padrão dos escores dos grupos de rua e de escola estão apresentados na Tabela 7.

Tabela 7

Médias e desvios-padrão do escore de ajuda diferencial para o receptor de ajuda apresentados pelo Grupo de Rua e pelo Grupo de Escola

Grupo	Receptor	Média	Desvio-padrão
R U A	Desconhecido	.96	.12
	Irmão	.95	.11
	Amigo	.95	.10
	Ajudou	.99	.04
	Rico	.52	.29
	Não gosta	.50	.33
E S C O L A	Desconhecido	.85	.17
	Irmão	.91	.14
	Amigo	.90	.19
	Ajudou	.95	.09
	Rico	.61	.27
	Não gosta	.51	.36

Um teste t para amostras emparelhadas revelou que os sujeitos do Grupo de Rua e escola diferenciam menos o "Ajudou" e mais o "Não gosta". A interação, portanto, é causada por diferenças no padrão de ajuda diferencial para outros receptores, como pode ser visto na Tabela 8.

Tabela 8

Diferenças significativas do escore de ajuda diferencial para o receptor para os grupos de rua e de escola

RECEPTORES	Descon.	Ajudou	Rico	Não gosta
	Desconhecido	—	***	***
R	Irmão	—	***	***
U	Amigo	—	*	***
A	Rico	—	***	—
	Não gosta	—	***	—
	Desconhecido	—	***	***
E	Irmão	*	—	***
S				
C	Amigo	*	—	***
O				
L	Rico	—	***	—
A				
	Não gosta	—	***	*

*** $p < .001$

* $p < .05$

b) Receptor de ajuda:

A diferença entre os dois níveis de condição de vida no escore de ajuda diferencial para receptores de ajuda, foi analisada através de uma ANOVA para efeitos simples, que revelou diferenças significativas somente para o receptor de ajuda "Desconhecido" ($F[1,78]=10.49$; $p < .01$) e para o "Ajudou" ($F[1,78]=4.84$; $p < .05$). O Grupo de Rua ajudou menos aos dois receptores de ajuda do que o Grupo de Escola (ver Tabela 7).

Estes resultados permitem aceitar as hipóteses de que há diferenças na ajuda diferencial entre os diversos receptores, entre as condições de vida e entre as faixas

etárias. Não houve diferenças entre os gêneros nos escores de ajuda diferencial entre receptores ($F < 1$).

3. Outras análises

A ocorrência e a clareza das categorias de julgamento moral pró-social foram examinadas a partir dos dados coletados, como uma análise extra-hipóteses, cujo objetivo era melhor entender o julgamento de meninos e meninas de rua e escola. Mediante os escores totais de ocorrência de cada categoria podemos verificar a frequência com que cada sujeito utiliza a categoria e para quais receptores dirigem a ajuda. Pelo escore de clareza de cada categoria, podemos verificar a forma como o sujeito expressa seu raciocínio em cada uma das categorias.

As categorias de julgamento moral pró-social estão descritas no Anexo I e são denominadas: Autoridade e Punição, Hedonismo, Reciprocidade Direta, Relacionamento Afetivo, Pragmatismo, Necessidade, Estereotipia, Aprovação, Empatia, Afetos Internalizados e Outros Raciocínios Abstratos ou Internalizados. Cada nível de desenvolvimento do julgamento moral pró-social é caracterizado por diferentes categorias de resposta. As categorias que caracterizam o julgamento do nível 1 são: Autoridade e Punição, Hedonismo, Reciprocidade Direta, Relacionamento Afetivo e Pragmatismo. O nível 2 é caracterizado pela categoria Necessidade e o nível 3, pelas categorias Estereotipia e Aprovação. As categorias Empatia e Afetos Internalizados caracterizam o julgamento moral pró-social do nível 4a e os Outros Raciocínios Abstratos ou Internalizados, os níveis 4b e 5.

3.1. Ocorrência das Categorias de Julgamento Moral Pró-Social

3.1.1. Pontuação:

Foi anotada a presença ou ausência de cada categoria de julgamento moral pró-social em cada história. Em cada categoria de raciocínio, cada sujeito recebeu um escore

parcial de 0 a 4 ou de 0 a 5 (crianças ou adolescentes, respectivamente), para cada um dos seis receptores de ajuda, de acordo com a seguinte escala:

- (0) não utilização da categoria;
- (1) uso da categoria de raciocínio em 1 história;
- (2) uso da categoria de raciocínio em 2 histórias;
- (3) uso da categoria de raciocínio em 3 histórias;
- (4) uso da categoria de raciocínio em 4 histórias;
- (5) uso da categoria de raciocínio em 5 histórias.

Como os adolescentes receberam uma história a mais do que as crianças, a unidade para análise dos dados de todos os sujeitos foi o escore de ocorrência de cada categoria de julgamento moral pró-social para cada receptor de ajuda produzido pela divisão do escore parcial pelo número de histórias.

Por exemplo: aos sujeitos de 9 a 12 anos de idade foram apresentadas quatro histórias contendo dilemas morais pró-sociais; então, para eles, o escore de ocorrência foi obtido dividindo-se o escore parcial por 4. Aos sujeitos de 13 a 16 anos de idade foram apresentadas cinco histórias; então o escore parcial foi dividido por cinco para obter o escore de ocorrência de cada categoria de julgamento moral para cada receptor.

São apresentadas na Tabela 9, as médias e os desvios-padrão dos escores de ocorrência de cada categoria de julgamento moral pró-social obtidos por todos os sujeitos, tomados conjuntamente.

Tabela 9

Médias e desvios-padrão da ocorrência de todas as categorias de Julgamento Moral Pró-Social para cada um dos receptores de ajuda*

	RECEPTORES						Média Total
	Desconhecido	Irmão	Amigo	Ajudou	Rico	Não gosta	
Hedonismo	.14(.20)	.08(.15)	.09(.14)	.04(.11)	.18(.22)	.46(.34)	.16
C Reciproc. Direta	.09(.15)	.12(.22)	.29(.27)	.84(.22)	.20(.24)	.10(.16)	.27
A Relac. Afetivo	.06(.13)	.38(.35)	.45(.33)	.04(.12)	.03(.10)	.34(.11)	.22
T Pragmatismo	.20(.21)	.06(.15)	.03(.08)	.02(.07)	.26(.25)	.05(.11)	.10
E Necessidade	.56(.29)	.25(.26)	.19(.23)	.08(.16)	.23(.21)	.21(.26)	.25
G Aprovação	.05(.12)	.04(.12)	.02(.08)	.01(.08)	.02(.08)	.03(.08)	.03
O Estereotípia	.15(.22)	.21(.29)	.09(.16)	.61(.12)	.18(.20)	.17(.20)	.23
R Empatia	.06(.16)	.04(.12)	.06(.16)	-	.01(.03)	.05(.04)	.04
I Afeto Internalizado	.06(.13)	.03(.09)	.03(.10)	.01(.05)	.03(.11)	-	.03
A Outros Raciocínios	.04(.12)	-	.01(.04)	.01(.04)	.04(.11)	-	.02

* O número entre parênteses corresponde ao desvio-padrão

A categoria que apresentou maior índice de ocorrência foi "Reciprocidade Direta" ($m=.27$), seguida por "Necessidade" ($m=.25$), "Estereotipia" ($m=.23$), "Relacionamento Afetivo" ($m=.22$), "Hedonismo" ($m=.16$) e "Pragmatismo" ($m=.10$). As categorias "Aprovação", "Empatia", "Afetos" e "Outros raciocínios" apresentaram os menores índices de ocorrência (médias inferiores a $.05$).

A partir das médias de ocorrência, Eisenberg (1982; 1983; 1986), em seus estudos, verifica quais as categorias mais utilizadas. De posse desta informação, procede às análises relativas à clareza de expressão das categorias, utilizando para isto apenas aquelas categorias que obtiveram médias de ocorrência acima de $.05$. Mesmo no estudo de 1983, em que Eisenberg incluiu a variável *receptores de ajuda*, os resultados apresentados dizem respeito exclusivamente às médias e aos desvios-padrão do escore de ocorrência das categorias. As análises sobre o escore de clareza de expressão são relativas tão somente às categorias que alcançaram as médias mais elevadas.

Neste estudo, no entanto, realizaremos as análises do escore de ocorrência de todas as categorias de julgamento moral pró-social, uma vez que temos interesse em conhecer as possíveis diferenças que esta variável possa apresentar nos diversos níveis de cada uma das variáveis independentes (condição de vida, gênero, faixa etária e receptor de ajuda). Entendemos que as análises relativas ao escore de ocorrência nos permitem conhecer melhor as diferenças entre os grupos no que diz respeito à apresentação das categorias, bem como aos receptores de ajuda que se relacionam às categorias de julgamento moral pró-social. Da mesma forma, são analisadas todas as categorias no que tange à clareza de expressão do julgamento moral pró-social, mesmo aquelas que obtiveram médias inferiores à $.05$, para que possamos entender as diferenças entre os diversos grupos de nossa amostra.

3.1.2. Análises:

Os escores obtidos foram analisados utilizando o procedimento MANOVA do SPSS. A análise foi realizada com 4 fatores, com medidas repetidas em um fator. As médias de ocorrência de cada categoria de julgamento moral foram as variáveis dependentes. A condição de vida (Grupo de Rua e Grupo de Escola), o gênero (feminino

e masculino) e a faixa etária (9-12 anos e 13-16 anos de idade) foram as variáveis independentes entre-grupos e o receptor de ajuda foi a variável independente intra-sujeitos. Os resultados de cada categoria de julgamento moral pró-social obtidos através das análises do escore de ocorrência para cada receptor serão descritos pela ordem evolutiva de seu aparecimento, conforme o modelo de Eisenberg-Berg (1979a).

- Autoridade e punição:

A categoria "Autoridade e Punição" não apareceu nas respostas apresentadas pelos sujeitos da amostra em sua respostas aos dilemas morais pró-sociais.

- Hedonismo:

As análises revelaram diferença significativa entre os receptores de ajuda na utilização da categoria "Hedonismo" ($F[5,360] = 62.08; p < .001$). Os dados foram submetidos a um teste t para amostras emparelhadas. As diferenças significativas obtidas entre os receptores para esta categoria são apresentadas na Tabela 10. Os valores significativos de t são apresentados no Anexo IV.

Tabela 10

Diferenças significativas do escore de ocorrência da categoria "Hedonismo" entre todos os receptores de ajuda

RECEPTORES	Irmão	Amigo	Ajudou	Rico	Não gosta
Desconhecido	*	**	***	—	***
Irmão	—	—	*	***	***
Ajudou	—	*	—	***	***
Rico	***	—	***	—	***
Não gosta	***	***	***	***	—

*** $p < .001$

** $p < .01$

* $p < .05$

A categoria "Hedonismo" ocorreu mais quando o receptor de ajuda era "Não gosta" ($m = .46$) e menos quando era "Ajudou" ($m = .04$). As demais médias da ocorrência desta categoria foram anteriormente apresentadas na Tabela 9.

- Reciprocidade direta:

Na categoria "Reciprocidade direta" houve diferença significativa na condição de vida ($F[1,72] = 15.90$; $p < .001$). O Grupo de Rua ($m = 1.95$) apresentou mais respostas à categoria de "Reciprocidade direta" do que o Grupo de Escola ($m = 1.34$).

As análises mostraram, ainda, diferenças significativas entre os receptores de ajuda na utilização da categoria "Reciprocidade direta" ($F[5,360] = 185.69$; $p < .001$). As diferenças significativas entre os receptores de ajuda obtidas através de um teste t para amostras emparelhadas são apresentadas na Tabela 11. Os valores significativos de t encontram-se no Anexo IV.

Tabela 11

Diferenças significativas do escore de ocorrência da categoria "Reciprocidade direta" entre todos os receptores de ajuda

RECEPTORES	Amigo	Rico	Ajudou
Desconhecido	***	***	***
Irmão	***	*	***
Ajudou	***	—	—
Rico	***	—	—
Não gosta	***	***	***

*** $p < .001$

* $p < .05$

Os sujeitos apresentaram mais respostas na categoria "Reciprocidade direta" quando o receptor de ajuda foi "Ajudou" e menos respostas quando o receptor foi "Desconhecido" (ver Tabela 9).

- Relacionamento afetivo:

A categoria "Relacionamento afetivo" apresentou diferença significativa no escore de ocorrência entre as condições de vida ($F[1,72]=12.97$; $p < .001$), sendo que o Grupo de Escola ($m=1.22$) emitiu mais respostas do que o Grupo de Rua ($m=.78$).

As análises revelaram, ainda, diferenças significativas na ocorrência da categoria "Relacionamento afetivo" entre os receptores de ajuda ($F[5,360]=73.11$; $p < .001$). Um teste t para amostras emparelhadas demonstrou diferenças significativas entre os receptores de ajuda na categoria "Relacionamento Afetivo", conforme apresentado na Tabela 12. Os valores de t significativos estão no Anexo IV.

Tabela 12

Diferenças significativas no escore de ocorrência da categoria "Relacionamento afetivo" entre todos os receptores de ajuda

RECEPTORES	Desconhecido	Irmão	Amigo
Irmão	***	—	***
Amigo	***	***	—
Ajudou	—	***	***
Rico	***	***	***
Não gosta	—	***	***

*** $p < .001$

O receptor de ajuda que recebeu mais respostas de "Relacionamento afetivo" por todos os sujeitos foi "Amigo". O receptor que recebeu o menor número foi "Rico" (ver Tabela 9).

- Pragmatismo:

A categoria "Pragmatismo" apresentou diferença significativa no escore de ocorrência, entre as faixas etárias ($F[1,72]= 4.69$; $p < .05$). Os sujeitos de idade de 9 a

12 anos ($m=.73$) apresentaram mais respostas do que os sujeitos de 13 a 16 anos de idade ($m=.50$). Foi também encontrada diferença significativa no escore de ocorrência na condição de vida ($F[1,72]= 7.00$; $p<.01$). O Grupo de Escola ($m=.75$) apresentou mais respostas pragmáticas do que o Grupo de Rua ($m=.47$).

As análises revelaram, também, diferenças significativas entre os receptores de ajuda ($F[5,360]= 37.09$; $p<.001$). Estas diferenças estão apresentadas na Tabela 13. Os valores de t que foram significativos encontram-se no Anexo IV.

Tabela 13

Diferenças significativas no escore de ocorrência da categoria "Pragmatismo" entre todos os receptores de ajuda

RECEPTORES	Desconhecido	Irmão	Amigo	Ajudou	Rico
Desconhecido	—	***	***	***	—
Irmão	***	—	—	***	***
Amigo	***	—	—	—	—
Ajudou	***	***	—	—	***
Rico	—	***	***	***	—
Não gosta	***	—	—	***	***

*** $p<.001$

O receptor de ajuda que recebeu mais respostas pragmáticas foi "Rico" e o que recebeu menos foi "Ajudou" (ver Tabela 9).

- Necessidade:

As análises revelaram diferença significativa na ocorrência da categoria "Necessidade" entre os receptores de ajuda ($F[5,360]= 47.94$; $p<.001$).

As diferenças significativas obtidas através de um teste t para amostras emparelhadas são apresentadas na Tabela 14. Os valores significativos de t encontram-se no Anexo IV.

Tabela 14

Diferenças significativas do escore de ocorrência da categoria "Necessidade" entre todos os receptores de ajuda

RECEPTORES	Desconhecido	Irmão	Ajudou
Irmão	***	—	***
Amigo	***	***	***
Ajudou	***	—	—
Rico	***	—	***
Não gosta	***	—	***

*** $p < .001$

Os sujeitos apresentaram mais respostas na categoria "Necessidade" quando o receptor de ajuda foi "Desconhecido". O receptor que recebeu o menor número de respostas foi "Ajudou" (ver Tabela 9).

- Aprovação:

A categoria "Aprovação" não apresentou diferenças significativas nos escores de ocorrência entre os receptores, as faixas etárias, os gêneros ou as condições de vida ($F < 1$).

- Estereotípiã:

As análises revelaram que o escore de ocorrência da categoria "Estereotípiã" difere significativamente entre os receptores de ajuda ($F[5,360] = 7.15; p < .001$).

Um teste t para amostras emparelhadas demonstrou as diferenças significativas entre os receptores de ajuda. Estas diferenças estão apresentadas na Tabela 15.

Tabela 15

Diferenças significativas do escore de ocorrência da categoria "Estereotipia" entre todos os receptores de ajuda

RECEPTORES	Desconhecido	Irmão	Amigo	Ajudou
Amigo	*	***	—	—
Ajudou	***	***	—	—
Rico	—	—	***	***
Não gosta	—	—	*	***

*** $p < .001$

* $p < .05$

O receptor de ajuda que recebeu mais respostas na categoria "Estereotipia" foi "Irmão", enquanto que o receptor de ajuda que recebeu menos respostas nesta categoria foi "Ajudou" (ver Tabela 9).

- Empatia:

A categoria "Empatia" apresentou diferença significativa entre os gêneros ($F[1,72] = 7.56; p < .01$). As meninas ($m = .35$) apresentaram mais respostas na categoria "Empatia" do que os meninos ($m = .10$).

A análise detectou ainda diferença significativa da categoria "Empatia" entre os receptores de ajuda ($F[5,360] = 5.58; p < .001$).

Um teste t para amostras emparelhadas mostrou que houve diferença significativa entre os receptores de ajuda nesta categoria, conforme apresentado na Tabela 16. Os valores significativos de t encontram-se no Anexo IV.

Tabela 16

Diferenças significativas do escore de ocorrência da categoria "Empatia" entre todos os receptores de ajuda

RECEPTORES	Desconhecido	Ajudou	Rico
Irmão	—	***	***
Amigo	—	***	***
Ajudou	***	—	—
Rico	***	—	—
Não gosta	—	***	**

*** $p < .001$

** $p < .01$

As respostas na categoria "Empatia" ocorreram mais quando os receptores de ajuda eram "Desconhecido" e "Amigo" ($m = .06$) e menos quando o receptor foi "Ajudou" ($m = 0$). As demais médias estão apresentadas na Tabela 9.

- Afetos internalizados:

Na categoria "Afetos internalizados", as análises revelaram diferenças significativas para os receptores de ajuda ($F[5,360] = 3.10$; $p < .01$).

As diferenças significativas encontradas por meio de um teste t para amostras emparelhadas estão na Tabela 17. Os valores significativos de t estão no Anexo IV.

Tabela 17

Diferenças significativas do escore de ocorrência da categoria "Afetos internalizados" entre todos os receptores de ajuda

RECEPTORES	Desconhecido	Ajudou
Desconhecido	—	***
Irmão	—	**
Amigo	—	*
Rico	*	—

*** $p < .001$

** $p < .01$

* $p < .05$

A categoria "Afeto internalizado" ocorreu mais quando o receptor de ajuda era "Desconhecido" ($m = .06$) e menos quando o receptor era "Ajudou" ($m = .008$). As demais médias e desvios-padrão são apresentados na Tabela 9.

- Outros raciocínios abstratos ou internalizados:

Não houve diferenças significativas no escore de ocorrência desta categoria entre os receptores, os gêneros, faixas etárias e condição de vida ($F < 1$).

3.2. Clareza da expressão das categorias de Julgamento Moral Pró-Social

3.2.1. Pontuação:

O codificador utilizou uma escala de quatro pontos para avaliar a clareza da expressão das categorias de raciocínio em cada uma das quatro histórias, para cada um dos seis receptores de ajuda, de acordo com a seguinte escala:

- (0) não usou raciocínio;
- (1) uso vago e não bem definido de raciocínio;
- (2) uso claro de uma categoria;

(3) principal categoria de raciocínio usada na história (mais verbalizado ou dominante).

Quando somados em todas as histórias, cada sujeito recebeu um escore de 0 a 12 pontos (crianças) ou 0 a 15 pontos (adolescentes) para cada receptor de ajuda, em cada uma das categorias.

Como os adolescentes receberam uma história a mais do que as crianças, a unidade para análise foi o escore de clareza médio de cada categoria.

Considerando que o nosso objetivo foi avaliar a clareza dos sujeitos na expressão total de cada uma das categorias de julgamento moral pró-social, independente do receptor de ajuda, somamos os escores de clareza médios de cada categoria do julgamento moral pró-social para cada receptor de ajuda e dividimos pelo número de receptores ($n=6$). Os escores assim obtidos, foram chamados de **escores totais de clareza da expressão das categorias**.

Foram produzidas as médias dos escores de clareza de cada categoria de julgamento moral pró-social obtidos por todos os sujeitos. Estas médias são apresentadas na Tabela 18.

Tabela 18

*Médias de clareza de todas as categorias de Julgamento Moral
Pró-Social para as faixas etárias, gêneros, condição de vida e total*

	Faixa Etária		Gênero		Condição de vida		Média Total
	9-12	13-16	Masculino	Feminino	Rua	Escola	
Hedonismo	1.17	1.14	1.16	1.15	1.14	1.17	1.15
C Reciproc. Direta	1.17	1.74	1.76	1.75	1.92	1.59	1.75
A Relac. Afetivo	1.40	1.44	1.43	1.40	1.35	1.49	1.42
T Pragmatismo	1.31	1.22	1.26	1.27	1.21	1.31	1.26
E Necessidade	1.19	1.22	1.22	1.19	1.18	1.23	1.21
G Aprovação	1.07	1.05	1.09	1.04	1.04	1.08	1.06
O Estereotipia	1.37	1.34	1.34	1.37	1.45	1.26	1.36
R Empatia	1.03	1.05	1.02	1.06	1.05	1.03	1.04
I Afeto Internalizado	1.01	1.02	1.01	1.01	1.01	1.02	1.01
A Outros raciocínios	1.01	1.01	1.00	1.01	1.01	1.01	1.01

A categoria que foi apresentada com maior clareza pelos sujeitos foi "Reciprocidade direta" ($m=1.75$), indicando uso claro da categoria. As demais categorias "Relacionamento Afetivo" ($m=1.42$), "Estereotipia" ($m=1.36$), "Pragmatismo" ($m=1.26$), "Necessidade" ($m=1.21$) e "Hedonismo" ($m=1.15$), "Aprovação" ($m=1.06$), "Empatia" ($m=1.04$), "Afetos Internalizados" ($m=1.01$) e "Outros raciocínios" ($m=1.01$) apresentaram médias de clareza que indicam uso vago e não bem definido.

3.2.2. Análises:

Os escores totais de clareza de expressão das categorias foram analisados por meio de uma análise de variância, sendo as médias de clareza de expressão de cada uma das categorias as variáveis dependentes e condição de vida (Grupo de Rua e Grupo de Escola), gênero (masculino e feminino) e faixa etária (9-12 e 13-16 anos de idade) as variáveis independentes.

Os resultados referentes a cada categoria de julgamento moral pró-social serão descritos pela ordem evolutiva de seu aparecimento, conforme proposto no modelo teórico de Eisenberg-Berg (1979a).

- Hedonismo:

As análises revelaram que houve uma interação significativa nos escores totais de clareza da expressão da categoria "Hedonismo", entre faixa etária e condição de vida ($F[1,72]=7.35$; $p < .01$). Em função desta interação foram realizadas análises separadas para cada nível da faixa etária e para cada nível da condição de vida.

a) Faixa etária:

Na faixa etária de 9 a 12 anos ocorreu uma diferença significativa entre os dois grupos ($F[1,38]=8.25$; $p < .01$), sendo que o Grupo de Escola ($m=1.22$) apresentou escores totais de clareza de expressão do julgamento moral pró-social mais elevados que o Grupo de Rua ($m=1.11$) na categoria de "Hedonismo". Na faixa etária de 13 a 16 anos de idade não houve diferença significativa entre os grupos ($F < 1$).

b) Condição de vida:

Houve diferença significativa para os níveis da condição de vida. O Grupo de Escola apresentou diferença ($F[1,38]= 5.77$; $p < .05$) entre as duas faixas etárias, sendo que o grupo de sujeitos de 9 a 12 anos ($m=1.22$) apresentou escores de clareza de "Hedonismo" mais elevadas do que o grupo de sujeitos de 13 a 16 anos ($m=1.13$).

- Reciprocidade direta:

Na categoria "Reciprocidade direta" houve uma diferença significativa para a condição de vida ($F[1,72]= 19.84$; $p < .001$), sendo que o Grupo de Rua ($m=1.92$) apresentou maior clareza na expressão da categoria do que o Grupo de Escola ($m=1.59$).

- Relacionamento afetivo:

Para a categoria "Relacionamento afetivo" houve também uma diferença significativa para a condição de vida ($F[1,72]= 6.08$; $p < .05$), sendo que o Grupo de Escola ($m=1.49$) apresentou maior clareza da expressão do que o Grupo de Rua ($m=1.35$).

- Pragmatismo:

Na categoria "Pragmatismo" houve uma diferença significativa no que diz respeito à condição de vida ($F[1,72]= 4.60$; $p < .05$), sendo que o Grupo de Escola ($m=1.31$) apresentou maior clareza da expressão desta categoria do que o Grupo de Rua ($m=1.21$).

- Necessidade:

Com relação à categoria "Necessidade", houve uma interação significativa de gênero e condição de vida ($F[1,72]=4.64$; $p < .05$). Devido a esta interação, foram realizadas análises separadas para cada gênero e para cada condição de vida.

a) Gênero:

Os sujeitos do gênero masculino apresentaram uma diferença significativa ($F[1,38]=5.40$; $p < .05$) para cada condição de vida, sendo que os meninos de escola

($m=1.28$) apresentaram escores de clareza mais elevados do que os meninos de rua ($m=1.16$). Não houve diferenças significativas entre os sujeitos de gênero feminino para cada condição de vida ($F < 1$).

b) Condição de vida:

Os grupos de rua e escola analisados em cada gênero não apresentaram diferenças significativas ($F < 1$) quanto à clareza de expressão da categoria "Necessidade".

- Aprovação

Na categoria "Aprovação" não ocorreram diferenças significativas entre as variáveis ($F < 1$).

- Estereotipia:

Na categoria "Estereotipia" houve uma diferença significativa para a condição de vida ($F[1,72] = 11.12$; $p < .001$), sendo que o Grupo de Rua ($m = 1.45$) apresentou maior clareza da expressão desta categoria do que o Grupo de Escola ($m = 1.26$).

- Empatia:

Com relação à categoria "Empatia", houve diferença significativa entre os gêneros ($F[1,72] = 7.298$; $p < .01$); os sujeitos de gênero feminino ($m = 1.06$) apresentaram maior clareza da expressão empática do que os sujeitos de gênero masculino ($m = 1.02$).

- Afetos internalizados:

Na categoria "Afetos internalizados" não ocorreram diferenças significativas entre as variáveis ($F < 1$).

- Outros raciocínios abstractos ou internalizados:

A categoria "Outros raciocínios abstractos ou internalizados" apresentou uma interação significativa do gênero e condição de vida ($F[1,72] = 5.55$; $p < .05$). Em virtude desta interação, foram analisados separadamente condição de vida e gênero. No

entanto, as diferenças entre as condições de vida para cada gênero e entre os gêneros para cada condição de vida não foram detectadas devido ao pequeno tamanho do efeito ($f < .15$). A probabilidade de detectar efeitos desta magnitude com a amostra utilizada neste estudo é inferior a 10%, indicando uma probabilidade de erro do tipo II superior a 90%. Para reduzir a probabilidade de erro do tipo II a 20%, seria necessário aumentar a amostra para 150 sujeitos em cada célula (Cohen, 1988).

No próximo Capítulo deste estudo serão discutidos os resultados que acabamos de apresentar.

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Estudar crianças e adolescentes de rua é como estudar um vulcão. Descreve-se a erupção, mas é difícil descrever sua energia e o que, ainda, está por vir. Há um poder subterrâneo que ainda não se manifestou. Portanto, tem-se que escolher apenas uma parte da complexa vida dos(as) meninos(as) de rua e não tudo o que existe nela.

Este estudo envolve uma trajetória marcada por muitos obstáculos. Um deles refere-se ao fato de que ao escrevermos sobre os(as) meninos(as) de rua, embora seja difícil admitir, estamos escrevendo sobre nós mesmos e sobre a sociedade na qual estamos todos inseridos. *"Os sujeitos da investigação somos todos nós, porque é a própria condição humana que está sendo questionada"* (Ferreira, s.d., p.13). Por circunstâncias diversas, olhamos a sociedade através de prismas diferentes. De dentro de nossas janelas, pressupomos os valores e sentimentos dos(as) meninos(as) com relação ao viver na rua. De fora de nossas janelas, os(as) meninos(as) de rua olham para a sociedade despojados dos nossos valores e arraigados aos seus, com seus próprios sentimentos e sua visão de mundo. No entanto, repetimos, somos sujeitos da mesma sociedade.

O entrevistar e conviver com meninos(as) de rua foi outro obstáculo a ser transposto nesta trajetória, especialmente por estar inserido num quadro de dúvidas. Algumas de nossas expectativas, nesta caminhada, estavam fortemente estabelecidas dentro da moldura da sociedade e de nossas bases teóricas. Duvidávamos da veracidade das respostas e nos surpreendíamos diante do paradoxo entre a conduta de alguns sujeitos, suas histórias de vida e as respostas que recebíamos diante dos dilemas pró-sociais. Alguns pesquisadores experientes (Eisenberg, 1994; Haidt, 1994), através de comunicações pessoais, chamavam a nossa atenção para a *sabedoria de rua* que era característica dos nossos sujeitos.

Observávamos que certas respostas eram destinadas, apenas, a agradar ao entrevistador(a). Num primeiro momento, o menino(a) de rua fazia, enfaticamente, a defesa de valores morais vigentes, pregando a não-transgressão e o ser bom através da ajuda ao receptor em potencial. Pareciam reproduzir frases memorizadas que se adequam

a um modelo socialmente aceitável. No entanto, uma vez estimulados a continuar resolvendo o mesmo dilema moral pró-social com outros receptores de ajuda, mudavam sua opinião, voltando atrás e alterando suas respostas. Constatamos, no entanto, que essas respostas *socialmente aceitáveis* ocorriam, principalmente, em resposta ao primeiro dilema apresentado. Este fato ocorria, em geral, associado à conquista de maior confiança entre os(as) meninos(as) de rua e os entrevistadores. Quando sentiam mais segurança na relação com o(a) entrevistador(a), os sujeitos revelavam a sua verdade interior. A mudança de posicionamento ante o dilema moral pró-social não parecia colocar o sujeito em embaraço. Na verdade, as contradições e as situações de desafio são constantes na experiência deles e não os assustam.

Não nos preocupamos, no entanto, em qualificar como verdadeiras ou falsas as justificativas dos sujeitos com relação a ajudar ou não ajudar o receptor em potencial. De acordo com a teoria de Eisenberg-Berg (1979a), o importante é que os sujeitos apresentem tais justificativas para sua escolha, que demonstrem capacidade de elaboração e emissão de julgamentos. Este processo pode ser um recurso do sujeito para equilibrar o custo e o benefício de sua escolha e pode levá-lo a alcançar um nível mais elevado de seu raciocínio a respeito do dilema. A verdade depende do momento do(a) menino(a) e da relação com o(a) entrevistador(a). A mentira, neste caso, como afirmou Meunier (1978, p. 1) "*é a contra-verdade, não constitui a mentira apenas, mas a fantasia, a aspiração, a negação da realidade*". Em suma, para nós interessava captar a capacidade de julgamento dos sujeitos, as categorias que poderiam expressá-la e o nível que poderia alcançar.

Outros obstáculos foram encontrados em nossa trajetória de estudo, tal como a ausência de respostas para muitas questões. Mesmo com o pouco conhecimento acumulado na literatura, sobre os(as) meninos(as) de rua, precisávamos elaborar hipóteses que respondessem ao problema de pesquisa. A maneira que encontramos para lidar com este fato, foi propor um desafio provocativo, isto é, tecer hipóteses que eram paradoxais, com base nos parcos e ambíguos conhecimentos oferecidos pela literatura e apostar em nossa intuição pessoal sobre a pró-sociabilidade dos(as) meninos(as) de rua. Essas hipóteses decorreram de questionamentos quanto a aplicação do modelo teórico do Julgamento Moral Pró-social para meninos(as) de rua, devido às suas experiências

diferenciadas de socialização. O método de investigação - escolha da amostra, adaptação do instrumento e a coleta de dados - foi, também, um desafio constante e um processo de construção permanente nesse estudo. Hoje poderíamos garantir que sabemos muito mais sobre os(as) meninos(as) de rua do que sabíamos então. Todavia, muito ainda temos para aprender.

As hipóteses paradoxais mencionadas acima diziam respeito a diferenças no nível de desenvolvimento moral pró-social entre as condições de vida. A primeira delas, mais voltada para o que a literatura nos dizia, colocava que os(as) meninos(as) de rua apresentariam níveis inferiores aos(as) meninos(as) de escola no desenvolvimento moral pró-social. A segunda hipótese, baseada em uma postura provocativa, dizia que os(as) meninos(as) de rua apresentariam níveis de desenvolvimento pró-social mais elevados que os(as) meninos(as) de escola. Nosso resultados confirmam, parcialmente, a hipótese de que os(as) meninos(as) de rua apresentam níveis de desenvolvimento do julgamento moral pró-social inferiores aos(as) meninos(as) de escola e rejeitam a segunda hipótese. Esta confirmação parcial deve-se ao fato de que, mesmo havendo diferença estatisticamente significativa, ambos os grupos classificam-se no nível 1 de desenvolvimento moral pró-social. A análise das frequências dos escores de ambos os grupos nos níveis de desenvolvimento moral pró-social, indica, no entanto, que o nível 1 abrange a maioria dos sujeitos de ambos os grupos. Todavia, observamos que mais sujeitos do Grupo de Escola alcançaram o nível 2 do que do Grupo de Rua.

O nível 1 é o nível mais primitivo proposto pelo modelo teórico de Eisenberg-Berg (1979a) e caracteriza-se pela orientação auto-focada e hedonística. Consiste em o indivíduo preocupar-se mais com as consequências da ação orientada para si mesmo, para a satisfação dos seus desejos e necessidades, do que para considerações morais. As razões para ajudar ou não os outros incluem, neste nível, considerações de ganho pessoal, reciprocidade direta e preocupação no sentido de precisar e/ou gostar do outro. As categorias que caracterizam este nível de desenvolvimento são: Autoridade e Punição, Hedonismo, Reciprocidade Direta, Relacionamento Afetivo e Pragmatismo. Se observarmos a Tabela 9, constataremos que entre estas categorias, a que alcançou maiores índices de ocorrência de expressão foi Reciprocidade Direta. Na Tabela 18, observamos que esta categoria foi apresentada com maior clareza de expressão por todos os sujeitos.

As demais categorias características deste nível obtiveram índices mais elevados, em ambas as tabelas, do que as categorias que caracterizam os outros níveis de desenvolvimento.

Nossos achados apresentam um acréscimo ao conhecimento proposto, até o momento, pela literatura sobre o desenvolvimento do julgamento moral pró-social. Há diferenças entre os resultados encontrados em nosso estudo, cuja amostra é formada por sujeitos de nível sócio-econômico baixo (meninos(as) de rua e de escola pública) e os resultados de estudos realizados com sujeitos de nível sócio-econômico médio e médio-alto de países desenvolvidos (Eisenberg-Berg, Hand, 1979; Eisenberg, Boehnke, Schuhler, Silbereisen, 1985). Não foram encontrados estudos que verificassem as diferenças dos níveis de desenvolvimento do julgamento moral pró-social entre os níveis sócio-econômicos. Alguns estudos avaliaram o comportamento pró-social, todavia não encontraram consistência quanto à influência do *status* sócio-econômico (DePalma, 1974; Nelson, Madsen, 1969; Yarrow, Scott, Waxler, 1973). Outros estudos demonstraram que crianças e adolescentes de nível sócio-econômico baixo evidenciaram mais comportamento pró-social do que àqueles de nível sócio-econômico alto (Friedrich, Stein, 1973; Knight, Kagan, 1977; Madsen, 1971), e ainda outros encontraram resultados inversos (Berkowitz, 1968; Doland, Adelberg, 1967; Payne, 1980; Raviv, Bar-Tal, 1981).

Para meninos(as) de rua, transpor o nível 1 de desenvolvimento e alcançar níveis mais elevados, por exemplo o nível 2, que se caracteriza pela orientação para as necessidades dos outros, pode ser um desafio, na medida em que eles(as) terão de abrir mão do ganho pessoal para privilegiar as necessidades dos outros. As crianças e adolescentes de rua formam pequenas estruturas sociais próprias, que as acolhem e as apóiam em sua vida na rua, garantindo seu ganho pessoal. A sobrevivência, para elas, é uma tarefa árdua que não pode ser enfrentada sem que seja priorizada a manutenção da segurança e o aproveitamento de toda a ajuda que possa advir dos outros. Dentro do próprio grupo em que vivem, eles(as) experimentam, também, situações de troca de favores e de cuidados com os seus iguais.

Meninos(as) de rua são criativos e desenvoltos na elaboração de estratégias de sobrevivência. O valor da cooperação e a tendência a agir pró-socialmente na vida coletiva têm sido considerados como fatores adaptativos para a sobrevivência. No entanto,

se tais soluções estão próximas da moral é uma questão que não possui relevância em seu universo de preocupações, porque impediria o desenvolvimento da capacidade de sobreviver a qualquer custo.

Como os(as) meninos(as) de rua, os povos da pré-história viviam em um ambiente altamente adverso e sob constante ameaça da fome e dos predadores. Segundo os teóricos evolucionistas, eles lidavam com essas condições por meio de uma organização em grupos nômades de caça e auxílio mútuo. Sob tais condições foram, também, identificadas formas de comportamento pró-social - de reciprocidade e de parentesco - em espécies não-humanas. Muitas espécies de animais agem de forma, aparentemente, contrária ao seu auto-interesse, para proteger os membros da família ou do grupo (Campbell, 1975; Wilson, 1975).

Para os(as) meninos(as) de escola, a transposição do nível 1 para níveis mais elevados do desenvolvimento moral pró-social parece também difícil, sendo que a maioria deles(as) ainda encontra-se neste nível. Talvez pelo fato de serem crianças e adolescentes de nível sócio-econômico baixo, assim como o são os(as) meninos(as) de rua, privilegiem o ganho pessoal ao invés de se orientarem para as necessidades dos outros. A socialização da criança e a forma como ela é educada exercem forte influência na sua disposição quanto à cooperação, à competição e às atitudes pró-sociais, conforme salientam Kagan e Knight (1981). Nossos achados permitem inferir que o nível sócio-econômico dos(as) meninos(as) de escola, de nossa amostra, pode interferir no desenvolvimento moral pró-social. Alguns estudos identificaram que o nível sócio-econômico, entre outros fatores, pode ser inibidor ou promotor do desenvolvimento infantil como um todo (Bronfenbrenner, 1970; Mussen, Eisenberg-Berg, 1977; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, Chapman, 1983; Whiting, Whiting, 1973; 1975).

Outra hipótese, deste estudo, diz respeito à diferença de nível de desenvolvimento do julgamento moral pró-social, entre as faixas etárias de 9 a 12 anos e de 13 a 16 anos de idade. Esta hipótese não foi aceita, pois não há diferenças entre as faixas etárias com relação ao nível de desenvolvimento moral pró-social. Estes achados contrariam a literatura. Eisenberg-Berg e Hand (1979) verificaram que respostas referentes a este nível ocorriam principalmente entre crianças pequenas (4-5 anos de idade), sendo que crianças de 9-10 anos de idade apresentavam mais respostas de nível 2. No mesmo estudo,

Eisenberg-Berg e Hand (1979) verificaram que os adolescentes apresentavam níveis 3 e 4 de desenvolvimento moral pró-social. No entanto, os resultados apresentados na literatura foram obtidos com crianças e adolescentes de nível sócio-econômico médio e médio-alto de países desenvolvidos, conforme mencionamos anteriormente. Podemos argumentar que, sendo nossa amostra composta por sujeitos brasileiros de nível sócio-econômico baixo, sejam eles do Grupo de Rua ou do Grupo de Escola, este fator pode estar determinando tal diferença com relação aos estudos da literatura. Para explorar esta contradição seria desejável propor um estudo comparativo entre sujeitos brasileiros de níveis sócio-econômicos diferentes, de diversas faixas etárias, em futuras investigações.

Uma outra hipótese colocava que haveria diferença no nível de desenvolvimento do julgamento moral pró-social entre os gêneros. Embora alguns estudos tenham encontrado diferenças relacionadas ao gênero, a nossa hipótese foi rejeitada, pois nossos achados não demonstraram diferença significativa entre meninos e meninas. Tais diferenças obtidas na literatura podem ser atribuídas a estereotipia sexual das tarefas atribuídas em cada instrumento aplicado nos sujeitos (Bar-Tal, Raviv, Leuser, 1982; Dunn, Munn, 1986; Eagly, Crowley, 1986; Underwood, Moore, 1982a; Yarrow, Waxler, 1976). Alguns instrumentos utilizados, por exemplo, incluíam apenas tarefas mais aceitáveis socialmente, para as meninas do que para os meninos, tais como confortar um bebê, dar assistência psicológica a alguém ou ajudar uma criança machucada (Zarabatany, Hartmann, Gelfand, Viciguerra, 1985). Outros instrumentos incluíam tarefas estereotipadas masculinas, tais como ações de resgate e que envolvam perigo (Eagly, Crowley, 1986). Essas tarefas estereotipadas permitiriam que as meninas e os meninos se identificassem melhor com os protagonistas das histórias, bem como com as tarefas tipificadas para seu gênero e alcançassem maiores índices de desenvolvimento moral pró-social. Nosso instrumento, além de ser apresentado em uma forma masculina e outra feminina, inclui histórias tanto de assistência a uma criança machucada (que poderia ser considerada mais apropriada para meninas), quanto histórias de resgate de uma criança que está sendo agredida por um valentão ou valentona (que poderia ser considerada mais apropriada para os meninos). Além disto, esse instrumento inclui histórias neutras como a história da enchente e do artesanato.

Além do nível de julgamento moral pró-social, um segundo aspecto investigado por meio da Entrevista questionava a ajuda diferencial que seria dada aos receptores em potencial para os quais os sujeitos dirigiriam seus atos e julgamentos pró-sociais. Ou seja, indagava se o oferecimento de ajuda, por parte dos sujeitos, aos receptores se diferenciaria devido ao *status* deste ou ao tipo de relacionamento entre ambos. Sabemos que, desde que os seres humanos começaram a refletir sobre o seu próprio comportamento e de suas instituições sociais, têm havido muitas tentativas para explicar por quê as pessoas agem pró-socialmente e criam códigos morais que estão registrados na história das mais diferentes culturas humanas. No entanto, uma grande incógnita para o entendimento dessas ações relaciona-se ao potencial receptor a quem os seres humanos dedicam suas ações pró-sociais. Tal ajuda diferenciada revelada pelo indivíduo com relação ao receptor é um aspecto que, raramente, tem merecido a atenção de pesquisadores. Alguns estudos revelaram que a amizade (Berndt, 1981; Staub, Sherk, 1970), reciprocidade e dependência (Peterson, 1980) podem ser fatores que levam a uma ajuda diferencial, embora nem sempre na mesma direção. Staub e Noerenberg (1981) verificaram que as crianças repartem igualmente entre amigos e estranhos, ajudando, mais provavelmente, aos estranhos do que aos amigos, quando se sentem seguras na relação de amizade. Fincham (1992) e Wright (1942) afirmam que elas repartem mais com estranhos do que com amigos. Eisenberg (1983) verificou que as crianças acreditam que seus amigos entenderão sua atitude de ajudar mais ao estranho do que a eles, mas se o risco de não ajudar o amigo afetar a relação entre o receptor e o benfeitor, a criança tende a ajudá-lo.

É esperado que crianças que alcançam níveis mais elevados de desenvolvimento moral pró-social apresentem respostas de ajuda independente do *status* do receptor. Em contraste, raciocínios morais pró-sociais de níveis mais baixos, frequentemente, envolvem considerações tais como o relacionamento do potencial benfeitor com o potencial receptor, a importância social que é atribuída ao receptor de ajuda, bem como o custo dispendido e o benefício recebido pela realização de atos específicos de ajuda. Consequentemente, o raciocínio moral pró-social deve ser associado com uma tomada de decisão que depende, realmente, de quem é o receptor e de sua relação anterior com o potencial benfeitor (Eisenberg, 1983; Searcy, Eisenberg, 1992). Este enunciado da

literatura reflete-se nos nossos resultados. Encontramos diferença na ajuda que os sujeitos oferecem aos receptores e sabemos, a partir da análise dos dados sobre o nível de julgamento moral pró-social, que nossos sujeitos apresentam níveis baixos nesse aspecto do desenvolvimento.

A Tabela 6 apresenta várias diferenças significativas nos índices de ajuda diferencial para os receptores. Tais resultados demonstram que o *status* do receptor em potencial, bem como seu grau de relacionamento com o sujeito, influenciam no oferecimento da ajuda. Estes resultados confirmam nossa hipótese que previa a diferença na ajuda diferencial para os diversos receptores.

Outra hipótese relativa a ajuda diferencial dizia respeito à diferença entre as condições de vida. Nossos resultados revelaram uma interação significativa entre a condição de vida (Grupo de Rua e Grupo de Escola) e o receptor de ajuda (ver médias na Tabela 7). Devido a esta interação foram analisados os dados para cada condição de vida e para cada receptor de ajuda. Houve diferenças significativas em ambas as análises (Tabela 8). Observamos que, os sujeitos de ambas as condições de vida (Grupo de Rua e de Escola) manifestam sua ajuda de maneira diferencial para cada receptor. Quando analisamos cada receptor de ajuda, verificamos que dependendo de seu status ou relacionamento com o sujeito de cada condição de vida (Grupo de Rua e de Escola), eliciam-se diversas respostas de ajuda diferencial. O receptor de ajuda que foi mais ajudado pelo Grupo de Rua foi o "Ajudou", depois dele seguiram-se o "Desconhecido", o "Irmão" e o "Amigo". Pelo Grupo de Escola, o receptor mais ajudado também foi o "Ajudou", seguido pelo "Irmão", o "Amigo" e o "Desconhecido". Os receptores menos ajudados por ambos os grupos foram o "Rico" e o "Não Gosta". Estes achados confirmam nossa hipótese que previa a diferença na ajuda diferencial para os diversos receptores, entre as condições de vida.

Não houve diferença no índice de ajuda diferencial, para os diversos receptores de ajuda, entre as faixas etárias. Conforme mencionado anteriormente, por apresentarem níveis mais elevados de desenvolvimento psicológico os adolescentes revelariam índices de ajuda diferencial menores do que as crianças. No entanto, nossos resultados não confirmaram esta hipótese. Este resultado pode ser explicado pelo fato que todos os

sujeitos de nossa amostra, independente da faixa etária apresentaram níveis de desenvolvimento moral pró-social baixos.

O índice de ajuda diferencial para os diversos receptores de ajuda não apresentou diferença significativa entre os gêneros. Este resultado rejeita a nossa hipótese relativa a esta diferença. Não há estudos na literatura examinada que tenham se preocupado em avaliar esta questão.

Além dos aspectos discutidos até aqui, a Entrevista permitiu obter outros dados sobre o julgamento moral pró-social dos(as) meninos(as) de rua e de escola. Esses dados, conforme mencionado anteriormente, referem-se à ocorrência e à clareza de expressão das categorias de julgamento moral pró-social: Autoridade e Punição, Hedonismo, Reciprocidade Direta, Relacionamento Afetivo, Pragmatismo, Aprovação, Necessidades, Estereotipia, Empatia, Afetos Internalizados e Outros Raciocínios Abstratos ou Internalizados, as quais estão descritas no Anexo I. Através da ocorrência da categoria podemos verificar a frequência com que os sujeitos utilizaram cada uma delas e para quais receptores de ajuda as apresentaram. A clareza de expressão da categoria permite verificar a forma como o sujeito expressa seu raciocínio em cada uma delas.

Os resultados obtidos serão discutidos segundo a ordem evolutiva dos níveis de desenvolvimento e das respectivas categorias apresentadas pelo modelo teórico de Eisenberg-Berg (1979a).

O nível 1 de desenvolvimento do julgamento moral pró-social caracteriza-se pelo aparecimento de respostas nas categorias Autoridade e Punição, Hedonismo, Reciprocidade Direta, Relacionamento Afetivo e Pragmatismo.

A categoria de Autoridade e Punição não apareceu nas respostas dos sujeitos entrevistados. Esta categoria caracteriza-se pela evitação de punição, deferência inquestionável ao poder e obediência à autoridade. As consequências físicas da ação determinam se ela é boa ou má, sem levar em conta os valores e as necessidades humanas. Tal categoria aparece com maior frequência em sujeitos de faixas etárias inferiores às dos sujeitos que compõem a amostra de nosso estudo, portanto a escolha das faixas etárias entrevistadas podem ter determinado a sua não-ocorrência.

A categoria Hedonismo inclui respostas de ganho egoísta para o próprio *self*. Os achados referentes à tal categoria revelaram que há diferenças no escore de ocorrência

para cada receptor de ajuda. Todos os sujeitos apresentam mais respostas hedonistas quando o receptor era o "Não gosta" e menor número de respostas hedonistas para o "Ajudou" (Tabela 9). Outras diferenças entre os receptores de ajuda foram identificadas (Tabela 10). Estas respostas confirmam mais uma vez a relação com as características do receptor, isto é, dependem do seu relacionamento entre o sujeito e o receptor ou do *status* do receptor. Se o sujeito não gosta do receptor (ou seja, se os aspectos afetivos interferem nesta expressão de ajuda), ele recusa sua ajuda e justifica esta atitude, privilegiando seus desejos e suas necessidades em detrimento dos desejos e das necessidades daquele com quem não tem vínculo afetivo. No caso do "Ajudou", o potencial benfeitor apresenta menor ocorrência de julgamento hedonista, abrindo mão de seus desejos e da satisfação de suas necessidades para auxiliá-lo porque foi, anteriormente, ajudado por ele.

Nos resultados referentes à clareza de expressão da categoria Hedonismo, houve uma interação significativa entre a condição de vida e a faixa etária. Em virtude desta interação foram realizadas análises separadas para cada faixa etária e para cada condição de vida. Entre os sujeitos de 9-12 anos, o Grupo de Rua apresentou maiores escores de clareza do que o Grupo de Escola. Em relação à condição de vida, no Grupo de Rua não houve diferença entre as duas faixas etárias, enquanto que, no Grupo de Escola, os sujeitos de 9 a 12 anos de idade apresentaram maiores escores de clareza do que os sujeitos de 13 a 16 anos.

Os resultados obtidos por nossos grupos de escola e de rua corroboram vários estudos transversais e longitudinais que demonstraram que a categoria Hedonismo tem sido expressa com mais clareza por sujeitos menores de 12 anos (Eisenberg-Berg, Hand, 1979; Eisenberg, 1983). No entanto, nossos resultados indicam que esta categoria mantém-se nas respostas de meninos(as) de rua maiores de 12 anos, enquanto que os meninos(as) de escola não a apresentam com muita clareza. Provavelmente isto se dá porque outras categorias substituem a categoria de Hedonismo no Julgamento Moral Pró-social dos sujeitos de escola, mantendo-se para os(as) meninos(as) de rua. Este fato sublinha, mais uma vez, conforme mencionado anteriormente, o privilégio do ganho pessoal sobre as necessidades dos outros pelos(as) meninos(as) de rua.

A categoria de Reciprocidade Direta foi a categoria que apresentou maiores índices de ocorrência e de clareza de expressão (Tabelas 9 e 18). Tal categoria focaliza a

orientação para o ganho pessoal devido à troca direta e recíproca entre os potenciais receptores e benfeitores, caracterizando um tipo de raciocínio moral pró-social de nível 1. Os estudos transculturais apresentam resultados comparáveis a esses achados de nosso estudo. Fuchs e colaboradores (1986) verificaram que as crianças israelitas apresentavam maior frequência de nível 1 de desenvolvimento pró-social, com alta frequência de respostas da categoria Reciprocidade Direta, comparadas às americanas que apresentavam mais respostas de nível 2 (Fuchs, Eisenberg, Hertz-Lazarowitz, Sharabany, 1986). No estudo comparativo de crianças e adolescentes alemães com americanos, a categoria Reciprocidade Direta ocorreu, principalmente, nos julgamentos de adolescentes alemães, que apresentaram maiores índices de Reciprocidade Direta do que os demais sujeitos testados (Eisenberg, Boehnke, Schuhler, Silbereisen, 1985).

Nossos resultados sobre a Reciprocidade Direta revelam, ainda, que houve diferença significativa, na ocorrência e na clareza de expressão desta categoria, entre as condições de vida. O Grupo de Rua apresentou índices maiores nesta categoria do que o Grupo de Escola. Este resultado pode ser explicado pelo fato de que os(as) meninos(as) de rua interiorizariam desde muito cedo a noção de que vivem em condições extremas de pauperismo e que nelas cada qual deve desenvolver formas individuais de se garantir e cooperar com os outros, apresentando e preservando, assim, a reciprocidade (Ferreira, s.d.).

Houve também diferença significativa na ocorrência de Reciprocidade Direta, entre os receptores de ajuda (Tabela 10), sendo que o receptor que recebeu mais respostas na categoria, foi o "Ajudou" e o receptor que recebeu menos respostas foi o "Desconhecido". Segundo Feshbach e Feshbach (1986), a reciprocidade tem dois requisitos mínimos: (a) os indivíduos devem ajudar àqueles que conhecem e que os ajudaram previamente; e, (b) os indivíduos não hostilizam quem os ajudou. Uma manifestação de comportamento pró-social e de comportamento agressivo, em direção ao mesmo objeto, é, sem dúvida, menos provável de ocorrer do que sua manifestação em direção a objetos diversos. Para Youniss (1986), a reciprocidade pode ser comparada a uma busca de equilíbrio entre as partes. Ou seja, $A = B$, então A ajudou B, daí $A > B$. Então, B ajuda A para retornar ao equilíbrio inicial ($A = B$).

O relacionamento entre receptor e benfeitor, considerado por Youniss (1986) como condição básica para ajuda, não necessita ser afetivo, embora possa ter este caráter, como revelam nossos resultados na categoria de Relacionamento Afetivo. Tal categoria caracteriza-se pela identificação do indivíduo com os outros, seu apreço por eles e seu relacionamento interpessoal. Observamos que, em nosso estudo, os sujeitos de escola apresentaram maiores níveis de ocorrência e clareza de expressão da categoria de Relacionamento Afetivo nas respostas do que os sujeitos de rua. As respostas que se incluíam nesta categoria eram preferencialmente dedicadas ao "Amigo" e menos, provavelmente, dirigidas ao "Rico". Houve, também, diferença significativa entre o "Irmão" e o "Amigo", bem como entre vários outros receptores de ajuda (ver Tabela 12). Identificamos, em cada uma dessas diferenças, a importância do afeto dedicado e do grau de relacionamento do sujeito com cada receptor de ajuda. Conforme mencionado anteriormente, a amizade pode ser um dos fatores relevantes no oferecimento de ajuda a um potencial receptor (Berndt, 1981; Staub, Sherk, 1970). Para alguns autores, deve estar associado o nível de confiança entre os sujeitos e a segurança de ambos nessa relação, quando existe a possibilidade de oferecer ajuda a um estranho ao invés de ajudar o amigo (Eisenberg, 1983; Staub, Noerenberg, 1981). Embora controverso na literatura, os resultados de nosso estudo confirmam a importância da amizade no oferecimento de ajuda.

Com relação ao "Rico", nossa experiência de convivência com os(as) meninos(as) de rua leva-nos à inferência de que o "Rico", para eles(as), é aquela pessoa que pode oferecer qualquer ajuda ao(à) menino(a), e que faz parte de um grupo diferente do deles(as), assim como nós. Eles não consideram importante ajudar ao "Rico" ou manter com ele um relacionamento afetivo, mas privilegiam o seu ganho pessoal. Em nossas entrevistas com os(as) meninos(as) de rua, poderíamos, inicialmente, representar o "Rico" para eles, pois fazíamos parte de um grupo diferente do deles(as). No início da entrevistas, alguns(mas) meninos(as), frequentemente, questionavam a sua participação no estudo, dizendo: - *"Por que eu? Como eu, um menino de rua, posso te ajudar? Tu é que poderia me ajudar. Por que tu te importas comigo?"*. Estas questões revelam o entendimento dos(as) meninos(as) com relação à hierarquia social e principalmente da dificuldade que tinham de entender que nós pudéssemos manter uma relação de

proximidade com eles(as). Talvez fôsse mais fácil entender que nós poderíamos dar algo a eles(as) do que receber.

É interessante observar que o "Amigo" recebeu os maiores índices de Relacionamento Afetivo no Grupo de Rua, enquanto que o "Irmão" apresenta o padrão inverso, ou seja, o Grupo de Escola apresenta mais respostas de Relacionamento Afetivo. Para entender estes achados, podemos citar Searcy e Eisenberg (1992) que afirmam que um aspecto relevante na decisão de ajuda é a qualidade do relacionamento entre benfeitor e receptor e a percepção do apoio oferecido pelo receptor de ajuda ao benfeitor. Em relacionamentos íntimos ou próximos, os indivíduos sentem-se capacitados tanto a ajudar os receptores quanto a receberem a ajuda dos benfeitores, pois existe uma relação de confiança entre eles (Bar-Tal, Bar-Zohar, Greenberg, Hermon, 1977; Morse, 1972). Vários estudos concluíram que a relação entre irmãos, comumente, é carregada de trocas, de cuidados, de cooperação e auxílio mútuo tanto na infância quanto na vida adulta, mesmo que existam conflitos e rivalidade entre eles (Abramovitch, Corter, Pepler, Stanhope, 1986; O'Bryant, 1988; Ross, Milgram, 1982).

No caso dos meninos e meninas de rua, os dados de nosso estudo indicam que o auxílio entre amigos pode estar mais garantido do que o auxílio entre irmãos. A vida na rua, em grupos, às vezes, é considerada por algumas crianças e adolescentes como mais segura do que a vida na própria casa com os pais e os irmãos (Monteiro, 1993). Com os amigos, eles podem sentir mais segurança, pois assim como acontece nas relações entre irmãos que vivem numa família, os amigos da rua trocam cuidados e demonstram cooperação, mesmo que haja rivalidade entre eles. Além de seu caráter de envolvimento afetivo, as relações de amizade e companheirismo, são necessárias para que os(as) meninos(as) de rua tenham acesso a certos *privilégios* (às vezes, a própria segurança e sobrevivência), como a privacidade e a proteção contra a agressão, mas podem também significar a delação e o envolvimento em situações perigosas ou indesejadas com a rede de apoio com a qual se identificam (Ferreira, s.d.).

A categoria Pragmatismo caracteriza-se por uma orientação para assuntos práticos que não se relacionam com considerações egoístas. Para facilitar o entendimento dessa categoria, podemos exemplificar com algumas respostas à história do valentão ou da

valentona, quando a criança e/ou o adolescente diziam apenas: -*"Eu iria ajudar, porque eu sou um cara forte!"* ou -*"Eu iria ajudar, porque dois é maior do que um!"*.

Observamos que há diferença entre as faixas etárias na ocorrência dessa categoria de julgamento. Os sujeitos menores de 12 anos apresentaram maior índice de ocorrência de respostas pragmáticas do que os sujeitos de mais de 13 anos. Na literatura examinada, as crianças tendem a ser mais pragmáticas do que os adolescentes. Eisenberg (1983) explica este fato associando-o aos níveis cognitivos dos sujeitos. Uma criança que não desenvolveu a capacidade de argumentar, criar hipóteses e pensar criticamente, pode buscar respostas mais rápidas do que um adolescente que já alcançou o estágio de pensamento formal. Embora, pela literatura, as crianças pequenas possam ser consideradas mais hedonistas, o fato de expressarem respostas rápidas, revela dificuldades cognitivas de apresentarem respostas mais elaboradas (Eisenberg, 1983). Os sujeitos diferenciaram, também, os vários receptores de ajuda, sendo que o "Rico" recebeu mais respostas pragmáticas e o "Ajudou" menos (Tabela 9). Diversas outras diferenças significativas entre os receptores de ajuda foram encontradas no escore de ocorrência da categoria Pragmatismo (Tabela 14). Estes resultados mostram que as relações do benfeitor com o receptor são fundamentais na determinação do oferecimento de ajuda. O "Rico" seria ou não ajudado e a justificativa era, preferencialmente, uma resposta simples, sem envolvimento de afeto. Para o "Ajudou", outras categorias de julgamento moral pró-social eram utilizadas, contemplando o fato de que deveriam retribuir a ajuda e não privilegiar o ganho pessoal.

Houve, ainda, diferença significativa, nos escores de ocorrência e de clareza de expressão dessa categoria entre as condições de vida. Os sujeitos de escola apresentavam mais respostas pragmáticas e com maior clareza do que os sujeitos de rua. Neste aspecto, podemos inferir que os(as) meninos(as) de rua buscam dar respostas mais extensas do que os(as) meninos(as) de escola, procurando manter um diálogo com o(a) entrevistador(a). Esta atitude refletia-se nas respostas mais longas e, às vezes até, repetitivas de meninos(as) de rua, que procuravam com isto manter a atenção do(a) entrevistador(a).

No nível seguinte de desenvolvimento do julgamento moral pró-social - nível 2, o indivíduo expressa preocupação pelas necessidades físicas, psicológicas e/ou materiais dos outros, mesmo que tais necessidades conflituem com as suas próprias.

A categoria que caracteriza este nível é Necessidade. Nossos resultados revelam que há diferença significativa, na ocorrência desta categoria, entre os receptores de ajuda. O receptor cujas necessidades foram mais contempladas, ou seja, que recebeu mais respostas nesta categoria foi o "Desconhecido", diferindo significativamente de todos os demais receptores (ver Tabela 14). O estado de necessidade do desconhecido pode ser aversivo e causar tanto desconforto que ajudar àquele que está próximo é como aliviar, reduzir o próprio desconforto. O receptor cujas necessidades foram menos contempladas, ou seja, que recebeu menos respostas desta categoria, foi o "Ajudou" (ver Tabela 14). Conforme proposto por Youniss (1986) e discutido anteriormente, se A ajudou B, então ele é maior do que B e poderá ser mais ajudado para o reestabelecimento do equilíbrio entre ambos, por Reciprocidade Direta, do que porque o possível benfeitor contemple suas necessidades.

Houve, ainda, uma interação significativa entre condição de vida e gênero no escore de clareza de expressão desta categoria. Devido a esta interação foram realizadas análises separadas para cada condição de vida e para cada gênero. Entre os sujeitos de gênero masculino, os meninos de escola apresentaram maior clareza de expressão de Necessidade do que os meninos de rua. Não houve diferença entre os sujeitos de gênero feminino de ambos os grupos. Quando analisadas as condições de vida, não houve diferença entre os gêneros, em cada uma delas. Estes resultados levam-nos a sugerir que as necessidades de crianças e adolescentes de nível sócio-econômico baixo são tantas que há dificuldade na expressão clara da categoria, especialmente para os meninos de rua.

O nível de desenvolvimento do julgamento moral pró-social seguinte é o nível 3, que contém as respostas categorizadas como Aprovação e Estereotipia. Os julgamentos deste nível revelam que as imagens de pessoas e comportamentos são estereotipados como bons ou maus, e/ou as considerações pela aprovação e a aceitação dos outros são utilizadas para justificar comportamentos pró-sociais ou comportamentos de não ajudar o outro.

A categoria Aprovação inclui, principalmente, orientação para a aceitação e o apreço dos outros. Nossos achados não apresentam diferença significativa, nesta categoria, para os escores de ocorrência e de clareza de expressão. Uma vez que tal categoria é semelhante ao estágio 3 do *bom garoto/boa garota* de Kohlberg (Eisenberg-

Berg, 1977), este resultado pode ser considerado paradoxal, se for comparado às várias pesquisas brasileiras sobre o desenvolvimento da moralidade (Biaggio, 1976, 1984, 1988; Koller, 1988; Koller, Zamora-Ramirez, 1989; Urbina, Koller, Gonzalez, Vegas, no prelo). Estas pesquisas revelaram a prevalência do estágio 3 na moralidade brasileira, ou seja, a necessidade de o brasileiro ser uma pessoa que age corretamente e não transgredir as regras de bom comportamento, recebendo reconhecimento por suas atitudes (Eisenberg, Mussen, 1989). Comparadas ao nosso estudo, podemos concluir que o sujeito brasileiro prefere ser aprovado por não-transgredir mais do que por ajudar a alguém.

A categoria *Estereotipia* refere-se a respostas que se orientam para o que é bom e para o que é mau. Nas respostas à esta categoria, encontramos diferenças entre os receptores de ajuda no escore de ocorrência (Tabela 15). O receptor de ajuda que recebeu menos respostas estereotipadas foi o "Ajudou" e o receptor de ajuda que recebeu mais respostas foi o "Irmão" (Tabela 9). Este resultado revela que os sujeitos encontram mais razões para justificar a ajuda ao "Ajudou", como expressas na categoria *Reciprocidade Direta*. A resposta para ajudar o "Irmão" está mais relacionada com a expectativa social de manter a ajuda entre as famílias, evidenciando escores mais altos de estereotipia.

Houve, ainda, diferença significativa, no escore de clareza de expressão da categoria *Estereotipia*, entre as condições de vida: o Grupo de Rua apresentou mais clareza do que o Grupo de Escola. Mais uma vez, a experiência de lidar com os(as) meninos(as) de rua, leva-nos a inferências para o entendimento desses resultados. As respostas dadas pelos sujeitos de rua, às vezes, revelavam desconfiança: - "*Se eu disser que não deveria ajudar tu vais pensar que eu sou mau?*". Assim procuravam produzir respostas estereotipadas que se adequassem ao esperado socialmente. Alguns sujeitos apresentavam fórmulas repetitivas e monótonas para responder às questões, com o claro objetivo de agradar aos entrevistadores. Deste modo, revelavam a *sabedoria da rua* que comentamos anteriormente.

No entanto, a própria vivência dos(as) meninos(as) de rua leva-os a uma maior proximidade com a *Estereotipia*. Eles(as) são conhecidos, principalmente, por meio de uma coleção de estereótipos e rótulos: vadio, acomodado, ladrão, entre outros. Esta coleção é, também, bem conhecida por eles(as). Eles não podem deixar de ser o que são, e não o são por opção pessoal ou do grupo a que pertencem, mas como resultado de uma

situação social que lhes determina esta vivência dentro da própria sociedade em que foram gerados. Ser ladrão, vadio e acomodado facilita e justifica a ação dos grupos de extermínio e a violência da sociedade contra eles(as). Todavia, roubar significa para eles(as) um dos únicos meios para sobreviver. Rotular crianças e adolescentes como menino(a) de rua, tira da sociedade o peso da responsabilidade, transferindo-o para as próprias vítimas, mas eles(as) sabem, como a sociedade também o sabe (mas talvez esqueça), que não nasceram no asfalto. Não nos surpreende que sendo portadores destes estereótipos, forneçam respostas socialmente aceitáveis, no sentido de tentar superar esta condição.

As categorias Empatia e Afetos Internalizados representam os julgamentos do nível 4a de desenvolvimento moral pró-social. Neste nível, os julgamentos incluem evidência de simpatia e tomada de perspectiva do outro, bem como preocupação com questões de humanidade, e/ou afeto culpado ou positivo relacionado às consequências das próprias ações.

Com relação à categoria Empatia que consiste, principalmente, em simpatia e tomada de perspectiva do outro, nossos resultados revelam que há diferença entre os gêneros nos escores de ocorrência e clareza de expressão. As meninas apresentaram mais respostas empáticas e foram mais claras na expressão dessas respostas, do que os meninos.

A Empatia tem sido vinculada, na literatura, com a estereotipia dos papéis sexuais, ou seja, a sociedade atribui à mulher uma atitude mais responsiva e mais emocional do que aquela atribuída ao homem. Portanto, é mais provável que os sujeitos de gênero feminino apresentem-se como mais empáticos do que os sujeitos de gênero masculino, respondendo assim às expectativas sociais (Eisenberg, Lennon, 1983).

O aparecimento de diferenças entre os gêneros no que tange a respostas empáticas tem sido estudado com grande interesse, desde o início da década de 70. Alguns estudos não identificaram estas diferenças (Maccoby, Jacklin, 1974; Martin, Clark, 1982). Outro estudo relata que quando há diferenças, 23% dos estudos sobre empatia favorecem as mulheres e apenas 10% favorecem os homens (Block, 1976). Outros estudos, ainda, afirmam que há diferença entre os gêneros, sendo o feminino mais empático que o masculino, corroborando nossos achados (Borke, 1973; Hoffman, 1977; Hudson, 1978;

Ianotti, 1978; Levine, Hoffman, 1975; Rothenberg, 1970; Sagi, Hoffman, 1976; Simner, 1971).

A categoria Afetos Internalizados caracteriza-se pela verbalização dos sentimentos, afetos e emoções experimentadas pelo indivíduo na tomada de decisão de ajudar ou não ajudar. O indivíduo enfatiza sentimentos de alegria, satisfação, medo ou culpa diante das possíveis consequências de um ato. Nossos resultados apresentam diferença, entre os receptores de ajuda, no escore de ocorrência de expressão de tal categoria. Várias diferenças significativas foram apresentadas nas respostas, entre os demais receptores (Tabela 17). O receptor que mais recebeu respostas foi o "Desconhecido" e o receptor que recebeu menos respostas foi o "Ajudou" (Tabela 9), repetindo-se os achados da categoria Necessidade. O estado aversivo de necessidade de auxílio do "Desconhecido" é alterado pela ajuda prestada pelo benfeitor, que se satisfaz com sua ação ou sente culpa por haver ajudado. O "Ajudou", devido a sua prévia condição de benfeitor, merece mais respostas de Reciprocidade Direta para manutenção do equilíbrio na relação, do que mobiliza os afetos do potencial benfeitor atual. Observamos aqui, mais uma vez, a importância do grau de relacionamento do sujeito com o receptor para determinar o oferecimento ou não da ajuda.

Na última categoria de desenvolvimento moral pró-social, Outros Raciocínios Abstratos ou Internalizados, nossos resultados revelam diferença significativa, entre os receptores de ajuda, no escore de frequência de expressão. O receptor que recebeu mais respostas foi o "Desconhecido" e menos foram o "Ajudou" e o "Amigo" (Tabela 9). Esta categoria abrange respostas dos dois níveis mais elevados do desenvolvimento moral pró-social - nível 4b e nível 5 - do modelo teórico de Eisenberg-Berg (1979a). O nível 4b ou de transição caracteriza-se por justificativas para ajudar ou não-ajudar, que envolvem valores internalizados, normas, obrigações e/ou responsabilidades, preocupação pelas condições da sociedade, e/ou referência à necessidade de proteger os direitos e a dignidade das pessoas. Estas idéias, neste nível, não são clara ou fortemente expressas, encontrando-se, ainda, em nível de elaboração. No nível 5, aparece uma forte internalização desses valores. As justificativas para ajudar ou não-ajudar são, claramente, baseadas em valores, normas ou responsabilidades internalizadas. O desejo de manter uma obrigação contratual, social ou individual, ou melhorar as condições da sociedade,

baseia-se na crença sobre a igualdade, a dignidade e os direitos de todos os indivíduos (Eisenberg-Berg, 1979a). Conforme mencionado anteriormente, é esperado que os indivíduos que alcançam níveis mais elevados de desenvolvimento moral pró-social apresentem respostas de ajuda independente do *status* do receptor (Eisenberg, 1983; Searcy, Eisenberg, 1992). A importância do relacionamento entre o sujeito e o receptor não parecem ser muito privilegiadas pelos sujeitos em suas respostas à esta categoria, uma vez que ajudam mais até mesmo o "Desconhecido". Esta categoria, no entanto, aparece com a menor frequência de expressão entre todas as demais para os nossos sujeitos, que apresentam respostas mais frequentes em níveis mais baixos do desenvolvimento (Tabela 9).

Em suma, nossos resultados revelam algumas peculiaridades do julgamento moral pró-social de meninos(as) de rua e de escola. Há diferença significativa entre as condições de vida, embora todos os sujeitos apresentam níveis de desenvolvimento baixo. Não houve diferença entre as faixas etárias e os gêneros. Os sujeitos fazem distinção no oferecimento de sua ajuda aos diversos receptores de ajuda, dependendo do grau de relacionamento com este ou de sua condição social. Há diferenças entre as condições de vida e as faixas etárias, nesta variável, e não há diferenças entre os gêneros. As diversas categorias de julgamento moral pró-social expressam-se com ocorrência e clareza diferenciadas para cada receptor de ajuda.

No próximo Capítulo será apresentada a conclusão do presente estudo.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÃO

A universidade não pode manter-se distanciada do contexto social, político, econômico e ideológico no qual está inserida, devendo propiciar respostas qualitativas, para além do imediato e do banal, para uma sociedade que evolui rapidamente tanto em tecnologia quanto em problemas de difícil resolução. Assumindo esta postura de compromisso com a verdade, seja ela "desafiadora" ou "constrangedora", trazemos uma tentativa de busca de soluções (Mosquera, 1990, p. 8).

Neste Capítulo final, apresentamos algumas reflexões a respeito do tema estudado nesse estudo e deixamos o registro de nossas sugestões para o desenvolvimento da Educação e da Psicologia. Entendemos que em virtude das análises e discussões que expusemos nos capítulos anteriores, não poderíamos finalizar este estudo sem pensarmos em dar um passo à frente na busca de uma sociedade mais pró-social, mediante a apresentação de uma proposta de Educação Pró-Social. Entendemos que este é um compromisso social que temos.

Os teóricos da Psicologia concordam que a pró-sociabilidade revela aspectos psicológicos positivos e sadios da personalidade dos indivíduos. Hoffman (1984) afirma que a pró-sociabilidade e a empatia, que dela deriva, são as bases de uma vida civilizada. No contexto social, estes aspectos poderiam ser garantidos e intensificados através de programas de educação pró-social que promovessem o desenvolvimento humano (Eisenberg, Mussen, 1989; Oliner, 1985/86).

Os objetivos da educação pró-social poderiam ser entendidos como Educação para a Cidadania, porque os comportamentos pró-sociais podem servir para integrar os cidadãos em sua comunidade, como membros que compartilham responsabilidades pessoais, voluntárias e expandidas em relação aos outros. Os valores dominantes e a educação moral pró-social enfatizam o processo de desenvolvimento humano, bem como o produto, isto é, desenvolver comportamentos de ajuda efetivos entre os indivíduos sem expectativas de recompensa, os quais permitirão uma sociedade melhor. Para Suchodolski

(1979), a educação moral converte-se, gradativamente, em um problema de caráter social amplo, não se limitando ao indivíduo e suas relações mais próximas.

O indivíduo constrói-se ou configura-se, dependendo de sua potencialidade educável e do processo de interrelação com o meio. O processo e o produto desta configuração humana será distinta em cada caso, atendendo ao vetor de intervenção educativa e à singularidade de cada indivíduo (Castillejo Brull, 1984). Embora a educação reflita-se no ambiente, por meio da atuação do indivíduo e sua ação nos grupos ou nas comunidades sociais, o primeiro ambiente a ser privilegiado deve ser o Eu (Sureda Negre, 1987). No entanto, o indivíduo necessita de uma consciência abrangente que contemple o social, desafiando as condições de injustiça e ignorância que afligem a Humanidade, tendo como função prioritária, a intervenção para modificar situações sociais por meio de estratégias de educação social. A sociedade poderá ser muito mais justa e sábia, quando as pessoas nas suas comunidades, culturas e sociedades puderem decidir sua vida, seu conhecimento, seu trabalho, sua ação política e seu espaço social (Mosquera, 1991).

Embora a definição de cidadania seja variada em diferentes tempos e lugares, ela tem sido amplamente relacionada com os conceitos legais concedidos pela sociedade aos direitos e responsabilidades de cada indivíduo integrante de uma nação e de uma comunidade. A educação para a cidadania objetiva esclarecer os direitos e deveres dos indivíduos e solidificar seus limites legais como cidadãos de uma nacionalidade e como participantes de uma comunidade. Enquanto cidadãos compartilham relações impessoais e legais dentro de uma nação, membros de uma comunidade têm vínculos pessoais e voluntários uns com os outros. Os comportamentos e julgamentos pró-sociais têm um papel vital dentro do contexto comunitário, propiciando o desenvolvimento de um senso de pertinência e participação. Os indivíduos em uma comunidade estão mais engajados em compartilhar e trocar atos de civilidade, ajuda e gentileza, que aumentam a qualidade de suas vidas e intensificam seus sentimentos de responsabilidade com relação aos outros. A pró-sociabilidade deve ser ensinada através de experiências planejadas que envolvam efetivamente situações de ajuda. A educação pró-social deve ser dirigida a alvos pré-determinados e intencionais. Todavia, apenas promover intenções de ajuda não assegura consequências efetivas, devendo ser incluída a intervenção.

A educação social com objetivos pró-sociais pode ser implementada nos mais variados segmentos das relações humanas, como a escola, as instituições e a rua.

Na escola, a implementação dos objetivos pró-sociais não requer a reestruturação radical do currículo escolar, mas a alteração da direção e da ênfase deste currículo. Os valores pró-sociais podem ser aprendidos através de comportamentos e materiais de ensino que promovam preocupação pelos outros. As habilidades educacionais básicas e os processos intelectuais complexos podem ser direcionados, em parte, para propostas pró-sociais. Uma parte do currículo escolar em áreas como Ciências, Matemáticas ou Estudos Sociais necessita questionar-se como estes conhecimentos podem ser úteis para os seus estudantes e como podem ser aproveitados socialmente.

Algumas técnicas educacionais foram propostas, anteriormente, para promover o desenvolvimento humano com relação a valores. Raths e colaboradores (1966) criaram uma técnica de *clarificação de valores*, sugerindo sua inserção nos currículos escolares. O processo de clarificação de valores deveria ser transmitido pelos professores, a partir da apresentação de seus próprios valores aos seus estudantes. Outra técnica chamada *análise de valores ou abordagem para decisão cognitiva*, foi proposto por Coombs e Meux, em 1971. O objetivo da análise de valores era auxiliar os estudantes a adquirir a capacidade e a disposição para decidir e agir racionalmente.

Enquanto as técnicas de clarificação e de análise de valores mativeram-se apenas como estratégias de ensino, cujo impacto teórico foi limitado, a abordagem teórica de Kohlberg (1967, 1975) sobre a moralidade, alcançou uma profunda repercussão em várias disciplinas. Kohlberg propôs a Comunidade Justa e um programa de educação moral (Kohlberg, Higgins, Power, 1984). O objetivo da educação moral proposta por Kohlberg era promover o desenvolvimento dos indivíduos desde os estágios mais primitivos para os estágios mais elaborados de julgamento moral. A estratégia consistia em fazer com que os estudantes se deparassem com uma situação conflitiva entre dois princípios morais, o que os levaria a fazer uma escolha, sendo o professor apenas um facilitador.

A educação pró-social não foi, necessariamente, excluída ou incluída em alguma das abordagens citadas. Todavia, sua importância deve ser considerada primordial para os educadores. A educação pró-social deve ser implementada através de um clima que permita e favoreça o cultivo de comportamentos e julgamentos pró-sociais, legitimando

a pró-sociabilidade como um processo de educação para a cidadania e promovendo o sentido de comunidade entre os cidadãos.

O ponto mais crítico da educação pró-social consiste em conduzir a prática educacional em direção à aquisição de vínculos que aumentem o sentido de comunidade e sentimento de responsabilidade entre seus integrantes, ao invés de meras recompensas externas ou internas aos atos pró-sociais. As práticas educacionais, em geral, sublinham a importância de guiar o comportamento dos estudantes em direção aos seus próprios interesses. Na promoção do sentido de comunidade, esses comportamentos podem ser obtidos pela argumentação de que todos os integrantes daquela comunidade são interdependentes e que apenas mediante a troca e a reciprocidade pode ser garantida uma vida melhor a todos.

Muitos indivíduos, no entanto, falham em suas respostas a esses apelos. Nem a atração do sucesso, nem a reciprocidade são suficientes para motivar alguns indivíduos a modificarem seus comportamentos ou a se sensibilizarem, mantendo-se alienados da escola e da sociedade. Pode ser que eles sintam-se incompetentes e apresentem baixa auto-estima, convencidos que isto está fora do seu alcance. Algumas vezes, as escolas, as instituições e a sociedade rotulam os indivíduos como "*perdedores*" ou como aqueles que têm pouco a oferecer. A menos que outros afortunados ajam em seu favor, tais indivíduos experimentam dificuldades e isolamento social, que podem até mesmo serem expressos através de atos hostis e anti-sociais. Uma forma de garantir a inclusão pertinente no contexto social pode se dar pelo encorajamento dos outros a auxiliá-los. Esta ética de ajuda baseada nas necessidades dos outros enfatiza a valorização dos indivíduos como seres humanos.

Não é função primordial da nossa sociedade produzir seres pró-sociais, ou seja, benfeitores que estão preparados a agir em favor dos outros a um custo extremo para si próprios. A competição, a reciprocidade e o contrato continuarão a ser meios essenciais de organização das relações interpessoais e sociais. No entanto, uma sociedade integrada por membros responsáveis de uma comunidade não existirá, a menos que alguns comportamentos, intenções e valores sejam pró-sociais.

As atividades nas escolas e nas instituições que atendem crianças e adolescentes devem ser, deliberadamente, planejadas para motivar e promover intenções e valores de

ajuda. Para responder com competência e sentir satisfação interna através da ajuda ao outro, o indivíduo necessita de oportunidades para participar, efetivamente, em comportamentos pró-sociais refinando, assim, suas habilidades em ajudar.

A expressão de comportamentos e julgamentos pró-sociais depende da situação com a qual os indivíduos se deparam, por isso mesmo os mais intensos esforços de transmitir valores e virtudes podem ser ineficazes. Transmitir aos meninos(as) de rua ou de escola que se perceberem como benfeitores potenciais gerará conforto moral para si próprios e para os outros envolvidos. Igualdade, respeito pelas pessoas e seus patrimônios, tolerância e sensibilidade são aspectos facilmente transmissíveis racionalmente, mas muitas vezes, completamente relegados diante de condições especiais do cotidiano.

Os objetivos da educação pró-social devem incluir o desenvolvimento das intenções e valores pró-sociais e da capacidade de agir pró-socialmente, bem como a promoção de processos intelectuais, envolvendo tomada de decisões pró-sociais, e a participação dos indivíduos em situações pró-sociais efetivas.

Comportamentos de ajuda tendem a ser resultantes de intenções e da internalização de valores. O despertar para intenções pró-sociais, frequentemente, ocorre como resultado de sentimentos associados à empatia e à compaixão (Feshbach, 1982; Hoffmann, 1982; Krebs, 1975). Compartilhar emoções e experiências com os outros encorajam respostas empáticas. Por isto, as aulas de literatura, de teatro, de música e de outras artes são veículos que podem ser utilizados para sensibilizar estudantes a questionar injustiças, desigualdades e as necessidades dos outros. Da mesma forma, as aulas de história antiga e contemporânea, através da discussão de episódios variados podem concorrer para o desenvolvimento de posições empáticas com relação a personagens, ídolos e outros povos. As aulas de educação religiosa podem ser aplicadas em ações na comunidade, com relação a potenciais receptores de ajuda, nas quais o estudante pode compartilhar pessoalmente da experiência de receber e prestar ajuda. Mais do que a entrega de um donativo, que pode ser de baixo custo para alguns estudantes, compartilhar o momento pode gerar sentimentos pró-sociais mais efetivos, quando o indivíduo coloca-se no lugar do outro e expõe-se à experiência de perceber o contentamento daquele que recebe.

A escola, como a instituição, apresenta condições para realização deste programa de educação, salientando seus objetivos por meio de instruções diretas e da atribuição de responsabilidade. Cabe a elas, eliciarem e manterem o comportamento pró-social da criança, sem que tenham caráter autoritário (Moore, Eisenberg, 1984).

A importância de algumas práticas pedagógicas foram testadas e demonstraram aumento da ocorrência de comportamentos pró-sociais em atividades expressivas e acadêmicas, incrementando o comportamento pró-social (Branco, Mettel, 1984; DelPrette, Branco, Ceneviva, Almeida, Ades, 1986).

A prática de desempenho de papéis e a tomada da perspectiva do outro, oferecidas pela educação aos indivíduos, podem desenvolver atitudes pró-sociais (Carlo, Knight, Eisenberg, Rotenberg, 1991; Kohlberg, 1984, Krebs, Sturup, 1981). Práticas educacionais que estimulam a aquisição de experiências morais e sociais, também promovem o desenvolvimento.

O próprio grupo de crianças ou adolescentes na escola ou na rua, por meio da intervenção de um educador social, pode experimentar a possibilidade de compartilhar em suas tarefas rotineiras. Na escola, um colega pode ajudar o outro na sua tarefa, ensinar a utilizar um aparelho novo, indicar a localização de algumas salas a pessoas novas no ambiente. Podem ainda, gerar situações tais como tutorar outros, grupos de aconselhamento, monitoramento de segurança e moderadores de conflito. A comunicação efetiva entre os estudantes também é importante, principalmente quando associada à discussão sobre direitos e ética. Na rua, uma criança pode informar a outra sobre possíveis buscas de ajuda para sobrevivência, para conseguir seus documentos, o acesso a uma escola e um tratamento médico que seja necessário.

Essas atitudes são consistentes com outros objetivos educacionais, direcionadas a propostas pró-sociais e salientam a atuação daqueles que promovem o bem-estar geral. Fazer isto não requer a abdicação ou eliminação de outras propostas educacionais, mas apenas produz uma modificação na direção. O processo de desenvolvimento do julgamento moral pró-social deve enfatizar que a aprendizagem não é valorizada apenas pelo ganho pessoal, mas pelo que ela pode fazer pelos outros.

Em um nível intelectual mais complexo, a capacidade de agir pró-socialmente envolve habilidades de colocar-se no lugar do outro, propondo ações pró-sociais e

avaliando o impacto de comportamentos de modelos relevantes. Este processo pode se dar através da discussão de problemas da escola, da comunidade, nacionais ou mundiais, tais como problemas ecológicos, manutenção de paz no mundo, entre outras questões sociais e históricos. A discussão dessas questões deve ser encaminhada para uma decisão pró-social e para a avaliação do bem-estar geral.

A educação pró-social sugerida acima não consiste apenas em um conjunto de tarefas, mas em um compromisso que deve ser assumido por todos aqueles que se consideram educadores sociais, no sentido de formar um país de cidadãos. A excessiva atenção ao desempenho e ao sucesso individual tem obscurecido uma das principais missões da escola, que é a de produzir pessoas capazes de viver com algum nível de cuidado e responsabilidade pelos outros e por seus próprios atos. A mensagem pela qual as escolas comunicam o bom rendimento escolar é importante, no entanto o sucesso significa, também, estabelecer um compromisso de valor com os outros.

A sociedade, no decorrer da história, tem exigido que a escola cumpra com sua função econômica e profissionalizadora (March I Cerdá, 1987). No entanto, é chegado o momento em que a sociedade tem que exigir uma posição da escola com relação à grave problemática social de nosso país. A educação pró-social deve ser expandida para todos os grupos sociais, não sendo, necessariamente, limitada a sua execução na escola. A família, os grupos comunitários, a igreja, entre outros, podem aproveitar suas reuniões para buscar alcançar os objetivos desta forma de educação. Mosquera (1985) define outras formas de educação que preenchem as lacunas da Educação Formal, como por exemplo, a Educação Informal e a Educação Não-formal. A Educação Informal é apresentada pelo autor como uma das soluções alternativas na conquista de novos conhecimentos, tratando-se da educação que a pessoa recebe durante a sua vida e que diz respeito a atitudes, valores, aptidões e conhecimentos adquiridos a partir de sua experiência cotidiana e das influências do seu meio ambiente. A Educação Não-formal seria outra solução pela qual o indivíduo adquire conhecimento por meio de toda atividade educacional organizada que esteja fora do sistema de ensino formal.

O desenvolvimento da educação pró-social pode ser oferecido aos meninos e meninas de rua, mesmo àqueles que não frequentam escolas, mediante educadores de rua e/ou animadores sócio-culturais. Nossos dados, por exemplo, revelam que muitos deles

frequentam instituições. Estas instituições que atendem crianças e adolescentes de rua, além de oferecer-lhes alimentação e abrigo, poderiam, em suas tarefas de recreação e oficinas, propiciar situações de desenvolvimento moral pró-social. Tais estratégias de intervenção podem, também, ser utilizadas na rua (Campos, 1985). Cabe salientar que, a instituição pode ser uma ponte de acesso ou de retorno do indivíduo para a escola, uma vez que é um direito seu e que representará uma ampla conquista na construção de sua cidadania.

Na instituição, a existência de um ambiente reforçador nos quais as relações entre os educadores e os(as) meninos(as) sejam significativas pode gerar relações de confiança e de mútua ajuda. A partir destas relações, os educadores podem propiciar comportamentos pró-sociais e desencorajar comportamentos anti-sociais.

Na rua, a utilização de animação sócio-cultural talvez seja a estratégia mais eficaz. Isto significa ações que *"dirigidas à elaboração e desenvolvimento de um projeto, essencialmente prático, de conscientização, participação e integração sócio-cultural dos indivíduos, dos grupos e/ou instituições"* na comunidade, promovam as transformações e mudanças requeridas por uma qualidade de vida ajustada à construção crítica da realidade (Caride Gomez, 1986). Entre as várias metas a que se propõe, a animação sócio-cultural visa a libertação do homem e sua participação numa democracia, pela inovação e transformação social, assumindo uma identidade cultural e desenvolvimento social (Castillejo Brull, 1981; Monera Olmos, 1987).

O educador de rua representa um agente de recuperação e reinserção social, que pode atuar em ambientes não formalizados com objetivo sócio-educativo, desenvolvendo os sentidos do(a) menino(a) de rua à solidariedade, responsabilidade e convivência. Sua atuação, centrada na afetividade e na formação de vínculo, pode ser sinônimo de esperança. A educação auxilia na superação pessoal, na interpretação da própria existência, na capacidade construtiva de uma nova realidade. O educador de rua é um ponto de referência e identificação entre a criança e a comunidade, o que pode facilitar a tomada de consciência de si e da sua situação e atender suas demandas mais urgentes. A intervenção educativa de um educador de rua pode alcançar objetivos psicológicos com os indivíduos a quem se dirigir, como o reestabelecimento do equilíbrio pessoal, a inibição de condutas agressivas e a retomada da iniciativa. Estes objetivos psicológicos

cumpridos resultarão na maior integração da personalidade. A nível sociológico, o educador de rua, também pode estabelecer algumas metas, tais como, o aumento da capacidade dos indivíduos no relacionamento com a família, com os grupos sociais (Colom Canellas, 1987).

Estas práticas permitiriam ao menino(a) de rua perceber-se como pertinente a um grupo. Os educadores poderiam ensinar habilidades para facilitar o acesso legal a benefícios. Este seria talvez um passo à frente na sua busca da cidadania.

Esta proposta pode ser muito otimista e mesmo muito ambiciosa, mas como confirmaremos estas opiniões se não tentarmos executá-la?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovitch, R., Corter, C., Pepler, D. J., Stanhope, L. Sibling and peer interaction: A final follow-up and comparison. Child Development, v. 57, p. 217-229, 1986.
- Adelson, J. The ideology of homeless. In M. A. Kraljic (Ed.), The Homeless problem. (Vol.64/2). New York: The H. W. Wilson Company, 1992.
- Alves, A. J. Meninos de rua e meninas de rua: Estrutura e dinâmica familiar. In A. Fausto e R. Cervini (Eds.), O trabalho e a rua: Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80, (p.117-132). São Paulo: Cortez, 1991a.
- Alves, A. J. Meninos e meninas de rua e na rua: Uma comparação entre imaginários. Manuscrito não-publicado, UFRJ, 1991b.
- Aneci Rosa, C. S., Borba, R. E. S. R., Ebrahim, G. J. The street children of Recife: A study of their background. Journal of Tropical Pediatrics, v. 38, p. 34-40, 1992.
- Aptekar, L. Street children of Colombia. Journal of Early Adolescence, v. 83, p. 225-241, 1988a.
- Aptekar, L. Colombian street children, their mental health and how they can be served. International Journal of Mental Health, v. 173, p. 81-104, 1988b.
- Aptekar, L. Colombian street children Gamines or Chupagruesos. Adolescence, v. 24, p. 783-794, 1989a.
- Aptekar, L. Characteristics of street children of Colombia. Child Abuse and Neglect, v. 133, p. 427-437, 1989b.
- Aptekar, L. How ethnic differences within a culture influence child rearing: The case of the Colombian street children. Journal of Comparative Family Studies, v. 211, p. 67-79, 1990.
- Aptekar, L. Are Colombian street children neglected? The contributions of ethnographic and ethnohistorical approaches to the study of children. Anthropology and Education Quarterly, v. 22, p. 326-349, 1991.
- Aptekar, L. Observação de comportamento pró-social de crianças de rua. San Jose, California. 25 de Maio. Depoimento telefônico, 1993.
- Avgar, A., Bronfenbrenner, U., Henderson, C. R., Jr. Socialization practices of parents, teachers, and peers in Israel: Kibbutz, moshav, and city. Child Development, v. 48, p. 1219-1227, 1977.

- Bandeira, D. R., Koller, S. H., Hutz, C. S., Forster, L. O cotidiano de meninos e meninas de rua. XVII International School Psychology Colloquium, Campinas, São Paulo, 1994.
- Bandura, A. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977 .
- Bandura, A. The social foundation of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- Barker, G., Knaul, F. Exploited entrepreneurs: Street and working children in developing countries. Childhope USA, Working Paper 1, 1991.
- Barnett, M. A. Effects of competition and relative deservedness of the other's fate on children's generosity. Developmental Psychology, v. 11, p. 665-666, 1975.
- Barnett, M. A., McMinimy, V. Influence of the reason for the other's affect on preschoolers' empathy response. Journal of Genetic Psychology, v. 149, p. 153-162, 1988.
- Barrett, D. E., Yarrow, M. R. Prosocial behavior, social inferential ability, and assertiveness in young children. Child Development, v. 48, p. 475-481, 1977.
- Barreto, M. S. L. O nível de julgamento moral de meninos de rua. Tese de doutorado. UFRGS, 1991.
- Bar-Tal, D. Sequential development of helping behavior a cognitive-learning approach. Developmental Review, v. 2, p. 101-124, 1982.
- Bar-Tal, D., Korenfeld, D., Raviv, A. Relationships between the development of helping behavior and the development of cognition, social perspective, and moral judgment. Genetic, Social, and General Psychology Monographs, v. 11, p. 23-40, 1985.
- Bar-Tal, D., Nadler, A., Blechman, N. The relationship between Israeli children's helping behavior and their perception of parents' socialization practices. Journal of Social Psychology, v. 98, p. 67-78, 1980.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., Shavit, N. Motives for helping: Kibbutz and city children in kindergarten and school. Development Psychology, v. 17, p. 766-772, 1981.
- Bar-Tal, D., Raviv, A., Leiser, T. The development of altruistic behavior: Empirical evidence. Developmental Psychology, v. 16, p. 516-524, 1980.
- Bar-Tal, D., Bar-Zohar, Y., Greenberg, M. S., Hermon, M. Reciprocity behavior in the relationship between donor and recipient harm-doer victim. Sociometry, v. 40, p. 293-298, 1977.
- Baumrind, D. Current patterns of parental authority. Developmental Psychology Monographs, v. 1, p. 1-103, 1971.

- Berkowitz, L. Responsibility, reciprocity, and social distance in help giving: An experimental investigation of English social class differences. Journal of Experimental Social Psychology, v. 4, p. 46-63, 1968.
- Berkowitz, L., Connor, W. H. Success, failure, and social responsibility. Journal of Personality and Social Psychology, v. 4, p. 664-669, 1966.
- Berndt, T. Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends. Developmental Psychology, v. 17, p. 408-416, 1981.
- Biaggio, A. M. B. A developmental study of moral judgment of Brazilian children and adolescents. Interamerican Journal of Psychology, v. 10, p. 71-78, 1976.
- Biaggio, A. M. B. Pesquisas em Psicologia do desenvolvimento e da personalidade. Porto Alegre, Eduni - Sul, 1984.
- Biaggio, A. M. B. Psicologia do desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1988.
- Blasi, A. Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. Psychological Bulletin, v. 88, p. 1-45, 1980.
- Block, J. H. Alienation - black and white, or the uncommitted revisited. Journal of Social Issues, v. 25, p. 129-141, 1969.
- Block, J. H. Assessing sex differences: Issues, problems and pitfalls. Merrill Palmer Quarterly, v. 22, p. 283-308, 1976.
- Borke, H. Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy. Developmental Psychology, v. 5, p. 262-269, 1971.
- Borke, H. Piaget's mountains revisited: Changes in egocentric landscape. Developmental Psychology, v. 11, p. 240-243, 1975.
- Braband, J., Lerner, M. J. "A little time and effort"... Who deserves what from whom. Personality and Social Psychology Bulletin, v. 1, p. 177-179, 1975.
- Branco, A. Comportamento pró-social: Análise conceitual e variáveis correlatas. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 39, p. 153-169, 1983.
- Branco, A. Comportamento pró-social: Considerações críticas sobre aspectos teóricos e metodológicos. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 36, p. 21-35, 1984.
- Branco, A., Mettel, T. Comportamento pró-social: Um estudo com pré-escolares. Psicologia, v. 10, p. 43-61, 1984.
- Breger, L. From instinct to identity. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.

- Bristoti, N. Relationship between maturity of moral judgment and altruism. Interamerican Congress of Psychology, Caracas, 1985.
- Bronfenbrenner, U. Two worlds of childhood: U.S and U.S.S.R.. New York: Russell Sage Foundation, 1970.
- Bryan, J. H. Children's cooperation and helping behaviors. In E. M. Hetherington (Ed.), Review of child development research, (Vol.5). Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- Bryan, J. H., Walbek, N. H. Preaching and practicing generosity: Children's actions and reactions. Child Development, v. 41, p. 329-353, 1970a.
- Bryan, J. H., Walbek, N. H. The impact of words and deeds concerning altruism upon children. Child Development, v. 41, p. 747-757, 1970b.
- Bryant, B. K., Crockenberg, S. B. Correlates and dimensions of prosocial behavior: A study of female siblings with their mothers. Child Development, v. 51, p. 529-544, 1980.
- Bucher, R., Costa, A. C., Oliveira, J. Consumo de inalantes e condições de vida da periferia de Brasília. Revista ABP-APAL, v. 13, p. 18-26, 1991.
- Campbell, D. T. On the conflicts between biological and social evolution, and between psychology and moral tradition. American Psychologist, v. 30, p. 1103-1126, 1975.
- Campos, M. M. M. Escola e participação popular. In F. R. Madeira e G. N. Mello, Educação na América Latina. São Paulo, Cortez, 1985.
- Canale, J. R. The effects of modeling and length of ownership in sharing behavior of children. Social Behavior and Personality, v. 5, p. 187-191, 1977.
- Caride Gomez, J. A. Educacion y animacion sociocultural: la pedagogia social como modelo de intervencion. IN J. M. Quintana Cabanas (Org.), Fundamentos de animación sociocultural. Madrid, Narcea, 1986.
- Carlini, E. A. Research is badly needed to improve programmes for the prevention and treatment of drug abuse dependence in Brazil. Special Issue: Research and policy. Drug and alcohol dependence, v. 25, p. 169-173, 1990.
- Carlini-Cotrim, B. Dados sobre o consumo de drogas por adolescentes no Brasil. Revista ABP-APAL, v. 9, p. 99-102, 1987.
- Carlini-Cotrim, B., Carlini, E. A. O consumo de solventes e outras drogas em crianças e adolescentes de baixa renda na Grande São Paulo II. Meninos de rua e menores internados. Revista ABP-APAL, v. 9, p. 69-77, 1987.

- Carlo, G., Knight, G., Eisenberg, N., Rotenberg, K. Cognitive processes and prosocial behaviors among children the role of affective attributions and reconciliations. Developmental Psychology, v. 27, p. 456-461, 1991.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W., Schliemann, A. D. Mathematics in the streets and in the schools. British Journal of Developmental Psychology, v.3, p. 21-29, 1985.
- Carvalho, M. A. Tô vivu - Histórias dos Meninos de Rua. Goiânia, Cegraf/UFG, 1991.
- Castillejo Brull, J. L. El concepto de educacion desde una perspectiva intervencionista (primeras aproximaciones). In: P. Aznar, J. L. Castillejo Brull (Eds.) Conceptos y propuestas. Valencia: EDITA, 1984.
- Coates, R. A street is not a home. New York: Prometheus, 1990.
- Cohen, J. Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1988.
- Colby, A., Kohlberg, L. The measurement of moral judgment: Theoretical foundations and research validation (vol. 1). Cambridge: England: Cambridge University Press, 1987.
- Cole, L. Street kids. New York: Grossman Publishers, 1970.
- Colom Canellas, A. J. Area de la recuperacion y reinsercion social: El educador de calle. In A. J. Colom, Modelos de intervención socioeducativa. Madrid, Narcea, 1987.
- Coombs, J. R. & Meux, M. Teaching strategies for value analysis. In L. E. Metcalf (Ed.). Values Education: Rationale, Strategies, and Procedures. 41 Yearbook. Washington, National Council for the Social Studies, 1971.
- Cosgrove, J. G. Towards a working definition of street children. International Social Work, v. 33, p. 185-192, 1990.
- Dawes, A., Donald, D. Childhood and adversity: Psychological perspectives from South African research. Cape Town & Johannesburg: David Philipp, 1994.
- DelPrette, A., Branco, A., Ceneviva, M., Almeida, N., Ades, C. A utilização do objeto nas interações pró-sociais apresentadas por crianças da pré-escola. Psicologia Teoria e Pesquisa, v. 2, p. 245-264, 1986.
- DePalma, D. J. Effects of social class, moral orientation and severity of punishment of boys' moral responses to transgression and generosity. Developmental Psychology, v. 10, p. 890-900, 1974.
- Devereux, E. C., Bronfenbrenner, U., Suci, G. J. Patterns of parent behavior in the United States of America and in Federal Republic of Germany: A cross-national comparison. International Sociological Science Journal, v. 14, p. 488-506, 1962.

- Dickens, C. Oliver Twist. New York: MacMillan, 1921.
- Dix, T., Grusec, J. E. Parental influences techniques an attributional analysis. Child Development, v. 54, p. 645-652, 1983.
- Dlugokinski, E. L., Firestone, I. J. Other centeredness and susceptibility to charitable appeals: Effect of perceived discipline. Developmental Psychology, v. 10, p. 21-28, 1974.
- Doek, J. E. Management of child abuse and neglect at the International level: Trends and perspectives. Child Abuse and Neglect, v. 15, p. 51-56, 1991.
- Doland, D. J., Adelberg, K. The learning of sharing behavior. Child Development, v.38, p. 695-700, 1967.
- Donald, D. Resilience, coping and developmental vulnerability amongst South African street children. Trabalho apresentado no XVII International School Psychology Colloquium, Campinas, São Paulo, 1994.
- Dressel, S., Midlarsky, E. The effects of model's exhortations, demands and practices on children's donation behavior. Journal of Genetic Psychology, v. 13, p. 211-223, 1978.
- Dunn, J., Munn, P. Siblings and the development of prosocial behaviors. International Journal of Behavioral Development, v. 9, p. 265-284, 1986.
- Eagly, A. H., Crowley, M. Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. Psychological Bulletin, v. 100, p. 283-308, 1986.
- Eisenberg, N. The development of prosocial behavior. New York: Academic Press, 1982.
- Eisenberg, N. Children's differentiations among potential recipients of aid. Child Development, v. 3, p. 594-602, 1983.
- Eisenberg, N. Altruistic emotion, cognition, and behavior. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.
- Eisenberg, N. The caring child. Cambridge: Harvard University Press, 1992.
- Eisenberg, N. Comunicação pessoal. Tempe, Arizona, 12/10/1993.
- Eisenberg, N., Boehnke, K., Schuhler, P., Silbereisen, R. The development of prosocial behavior and cognitions in German children. Journal of Cross Cultural Psychology, v. 16, p. 69-82, 1985.
- Eisenberg, N., Lennon, R., Roth, K. Prosocial development: A longitudinal study. Developmental Psychology, v. 19, p. 846-855, 1983.

- Eisenberg, N., Miller, P. Empathy, sympathy, and altruism empirical and conceptual links. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), Empathy and its development (p. 292-316). New York: Cambridge University Press, 1987.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. The roots of prosocial behavior in children. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Eisenberg, N., Pasternack, J. F., Cameron, E., Tryon, K. The relations of quantity and mode of prosocial behavior to moral cognitions and social style. Child Development, v. 55, p. 1479-1485, 1984.
- Eisenberg, N., Pasternack, J. F., Lennon, R. Prosocial development in middle childhood. Trabalho apresentado no Biennial Meeting of the Southwest Society for Research on Human Development, Denver, E.U.A, 1984.
- Eisenberg, N., Shell, R. Prosocial moral judgment and behavior in children: The mediating role of cost. Personality and Social Psychology Bulletin, v. 12, p. 426-433, 1986.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pasternak, J., Lennon, R., Beller, R., Mathy, R. Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. Developmental Psychology, v. 23, p. 712-718, 1987.
- Eisenberg-Berg, N. The relation of political attitudes to constraint-oriented and prosocial moral reasoning. Developmental Psychology, v. 12, p. 552-553, 1976.
- Eisenberg-Berg, N. The development of prosocial moral judgement and its correlates. Dissertation Abstracts International, v. 37, p. 4753B, 1977.
- Eisenberg-Berg, N. Development of children's prosocial moral judgment. Developmental Psychology, v. 15, p. 128-137, 1979a.
- Eisenberg-Berg, N. Relationship of prosocial moral reasoning to altruism, political liberalism, and intelligence. Developmental Psychology, v. 15, p. 87-89, 1979b.
- Eisenberg-Berg, N., Geisheker, E. Content of preachings and power of the model/preacher: The effect on children's generosity. Developmental Psychology, v. 15, p. 168-175, 1979.
- Eisenberg-Berg, N., Hand, M. The relationship of preschoolers' reasoning about Prosocial moral conflicts to prosocial behavior. Child Development, v. 50, p. 356-363, 1979.
- Eisenberg-Berg, N., Neal, C. The effects of person of the protagonist and costs of helping on children's moral judgment. Personality and Social Psychology Bulletin, v. 7, p. 17-23, 1981.
- Eisenberg-Berg, N., Roth, K. The development of children's prosocial moral judgment: A longitudinal follow-up. Developmental Psychology, v. 16, p. 375-376, 1980.

- Elliot, R., Vasta, R. The modeling of sharing: Effects associated with vicarious reinforcement, symbolization, age, and generalization. Journal of Experimental Child Psychology, v.10, p. 8-15, 1970.
- Emler, N. P., Rushton, J. P. Cognitive-developmental factors in children's generosity. British Journal of Sociology and Clinical Psychology, v.13, p. 277-281, 1974.
- English, A. Runaway and street youth at risk for HIV infection: Legal and ethical issues in access to care. Special Issue Homeless youth. Journal of Adolescent Health, v.12, p. 504-510, 1991.
- Epstein, S. The stability of behavior: 1. On predicting most of people most of the time. Journal of Personality and Social Psychology, v. 37, p. 1097-1126, 1979.
- Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069/1990.
- Fausto, A., Cervini, R. O trabalho e a rua: Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: Cortez, 1991.
- Felsman, J. K. Street children: A selected bibliography. Educational Resources Information Center, December, p. 2-21, 1985.
- Ferreira, R. M. F. Meninos de rua: Expetativas e valores de menores marginalizados em São Paulo. São Paulo, Prol, s.d.
- Feshbach, N. D. Studies of empathic behavior in children. In B. A. Mahler (Ed.), Progress in experimental personality research, (Vol.8). New York: Academic Press, 1978.
- Feshbach, N. D. Sex differences in empathy and social behavior in children. In: N. Eisenberg (Ed.). The Development of Prosocial Behavior (p.315-358). New York, Academic Press, 1982.
- Feshbach, S., Feshbach, N. D. Aggression and altruism: A personality perspective. In: C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings, R. J. Iannotti (Eds.). Altruism and aggression: Biological and Social Origins (p.189-217). Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Fincham, F. Recipient characteristics and sharing behavior in the learning disabled. Journal of Genetic Psychology, v. 133, p. 143-144, 1992.
- Filgueiras, A. Among the street children. World Health, May-June, p. 6-8, 1992
- Fischer, C. Integrating science and ethics in research with high-risk children and youth. Social Policy Research, v. 7, n. 4, p. 1-27, 1993.
- Flugel, J. C. Man, morals, and society. London: Duckworth and Penguin Books, 1945.

- Forster, L. M. K., Barros, H. M. T., Tannhauser, S. L., Tannhauser, M. Meninos de rua: relação entre abuso de drogas e atividades ilícitas. ABP-APAL, v. 14, p. 115-120, 1992.
- Foster, C. D., Siegel, M. A., Von Brook, P. Homeless in America: How could it happen here? Information Plus, p. 2-84, 1989.
- ^a Freud, S. Civilization and its discontents. In J. Strachey (Ed. e Trad.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, (Vol.21). London: Hogarth Press. (Original publicado em 1930/ Obra consultada publicada em 1953).
- Friedrich, L. K., Stein, A. H. Aggressive and prosocial television programs and the nature behavior of preschool children. Monographs of the Society for Research in Child Development, v. 38, p. 1-64, 1973.
- Fuchs, I., Eisenberg, N., Hertz-Lazarowitz, R., Sharabany, R. Kibbutz, Israeli city, and American children's moral reasoning about prosocial moral conflicts. Merrill-Palmer Quarterly, v. 32, p. 37-50, 1986.
- Garrison, J. Services and treatment issues: Recommendations of the work group. Journal of Adolescent Health Care, v. 10, p. 48-49, 1989.
- Giamo, B., Grunberg, J. Beyond homelessness: Frames of reference. Iowa City: University of Iowa Press, 1992.
- Gibbs, J. C., Arnold, K. D., Cheesman, F. L., Ahlborn, H. H. Facilitation of sociomoral reasoning in delinquents. Journal of Consulting and Clinical Psychology, v. 52, p. 37-45, 1984.
- Goranson, R. E., Berkowitz, L. Reciprocity and responsibility reactions to prior help. Journal of Personality and Social Psychology, v. 3, p. 227-232, 1966.
- Goulart, M., Madover, S. An AIDS prevention program for homeless youth. Special Issue: Homeless youth. Journal of Adolescent Health, v. 12, p. 573-575, 1991.
- Grant, J. E., Weiner, A., Rushton, J. P. Moral judgment and generosity in children. Psychological Reports, v. 39, p. 451-454, 1976.
- Grusec, J. E., Kuczynski, L., Rushton, J. P., Simutis, Z. M. Learning resistance to temptation through observation. Developmental Psychology, v. 15, p. 233-240, 1978.
- Grusec, J. E., Redler, E. Attribution, reinforcement, and altruism: A developmental analysis. Developmental Psychology, v. 16, p. 625-634, 1980.
- Grusec, J. E., Saars-Kortsaak, P., Simutis, Z. M. The role of example and moral exhortation in the training of altruism. Child Development, v. 49, p. 920-923, 1978.

- Grusec, J. E., Skubiski, S. L. Model nurturance, demand characteristics of the modeling experiment, and altruism. Journal of Personality and Social Psychology, v. 14, p. 352-359, 1970.
- Haidt, J. Comunicação pessoal, Chicago, Illinois, 12/08/1994.
- Harris, M. B. Reciprocity and generosity: Some determinants of sharing in children. Child Development, v. 41, p. 313-328, 1970.
- Harris, M. B. Models, norms and sharing. Psychological Reports, v. 29, p. 147-153, 1971.
- Harris, M., Henley, A., Dominato, B. On the streets of suburbia: The street Scan Project. Journal of Child Care and Youth Care, v. 6, p. 21-31, 1991.
- Harris, S., Mussen, P., Rutherford, E. Some cognitive behavioral and personality correlates of maturity of moral judgment. Journal of Genetic Psychology, v. 128, p. 123-145, 1976.
- Hartshore, H., May, M. A., Maller, J. B. Studies in the nature of character: Studies in self-control. New York: Macmillan, 1929.
- Heale, M. J. Patterns of benevolence: Associated philanthropy in the cities of New York, 1830-1860. New York History, January, p. 53-79, 1976.
- Heider, F. The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley, 1958.
- Hickson, J., Gaydon, V. "Twilight children": The street children of Johannesburg. Journal of Multicultural Counseling and Development, v. 17, p. 85-94, 1989.
- Higgins, A., Power, C., Kohlberg, L. The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), Morality, moral behavior, and moral development. New York: Wiley, 1984, p. 74-106.
- Higgs, A. C. An investigation of the similarities between altruistic and moral judgments. Dissertation Abstracts International, v. 35, p. 4269B, 1975.
- Hoffman, M. L. Parent discipline and the child's consideration for others. Child Development, v. 34, p. 573-588, 1963.
- Hoffman, M. L. Sex differences in empathy and related behaviors. Psychological Bulletin, v. 84, p. 712-722, 1977.
- Hoffman, M. L. Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), The development of Prosocial Behavior, (p.281-313). New York: Academic Press, 1982.

- Hoffman, M. L. Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), Morality, moral behavior, and moral development (p. 283-302). New York: Wiley, 1984.
- Hoffman, M. L., Saltzstein, H. D. Parent discipline and the child's moral development. Journal of Personality and Social Psychology, v. 5 , p. 45-57, 1967.
- Hudson, L. M., Forman, E. A., Brion-Meisels, S. Role taking as a predictor of prosocial behavior in cross-age tutors. Child Development, v. 53, p. 1320-1329, 1982.
- Iannotti, R. J. Effect of role-taking experiences on role taking, empathy, altruism, and aggression. Developmental Psychology, v. 14, p. 119-124, 1978.
- Ickes, W. J., Kidd, R. F. An attributional analysis of helping behavior. In J. H. Harvey, W. J. Ickes, R. F. Kidd (Eds.), New directions in attribution research (Vol.1, p. 311-334). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1976.
- Israel, A. C., Raskin, P. A. Directiveness of instructions and modeling: Effects on production and persistence on children's donations. The Journal of Genetic Psychology, v. 13, p. 269-277, 1979.
- Ivers, K. J., Carlson, H. M. Needs assessment of female street kids: Children in danger. Paper presented at the American Psychological Association Convention, New York, 1987.
- Jansen, P., Richter, L. M., Griesel, R. & Joubert, J. Glue sniffing: A description of social, psychological and neuro-psychological factors in a group of South African "street children". South African Journal of Psychology, v. 20, p. 150-158, 1990.
- Jarvis, M. Brazilian street kids. Society, v. 29, p. 65-69, 1992.
- Johnson, J.J. Kids without homes. New York: Franklin Watts, 1991.
- Kagan, S., Knight, G. Social motives among Anglo-American and Mexican-American children: Experimental and projective measures. Journal of Research in Personality, v. 15, p. 93-106, 1981.
- Karabenick, S. A., Lerner, R. M., Beecher, M., Beecher, M. D. Relation of political affiliation to helping behavior on election day, November 7th, (1972). Journal of Social Psychology, v. 91, p. 223-227, 1973.
- Karylowski, J. Doing good to feel good vs. doing good to make others feel good. School Psychology International, v.3, p. 139-156, 1982.
- Kelley, H. H. Attribution theory in social psychology. In D. Levin (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation (Vol.15). Lincoln: University of Nebraska Press, 1967.

- Kipper, D. A., Yinon, Y. The effects of modeling with expressed conflict on children's generosity. Journal of Social Psychology, v.106, p. 227-278, 1978.
- Knaul, F., Vasconcelos, A. Passage house as a model for AIDS education of street children. AIDS Education and Prevention, v. 3, p. 73, 1981.
- Knight, G., Kagan, S. Acculturation of prosocial and competitive behaviors among second- and third- generation Mexican-American children. Journal of Cross-Cultural Psychology, v. 8, p. 273-284, 1977.
- Kohlberg, L. Moral and religious education and the public schools: A development view. In: T. Sizer (Ed.). Religion and Public Education. Boston, Houghton Mifflin, 1967.
- Kohlberg, L. Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research, (p.325-480). Chicago: Rand McNally, 1969.
- Kohlberg, L. From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: T. Mischel (Ed.), Cognitive development and genetic epistemology. New York: Academic Press, p. 151-235, 1971.
- Kohlberg, L. Moral education for a society in moral transition. Educational Leadership, v. 33, p. 46-54, 1975.
- Kohlberg, L. Essays on moral development: The psychology of moral development, (Vol. II). New York: Harper & Row, 1984.
- Kohlberg, L., Higgins, A., Power, F. C. Kohlberg's approach to moral education. 1989.
- Koller, S. H. Diferenças no nível de julgamento moral entre menores institucionalizados infratores e não-infratores. Estudos de Psicologia, v. 6, p. 127-134, 1988.
- Koller, S. H., Zamora-Ramirez, M. A. Estudo comparativo do nível de julgamento moral entre universitários chilenos e brasileiros. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 4, p. 24-31, 1989.
- Kosof, A. Homeless in America. New York: Franklin Watts, 1988.
- Kozol, J. Rachel and her children. New York: Crown Publishers, 1988.
- Kraljic, M. A. The homeless problem. New York: The H.W. Wilson Company, 1992.
- Krebs, D. Empathy and altruism. Journal of Personality and Social Psychology, v. 32, p. 1134-1146, 1975.
- Krebs, D., Sturupp, B. Role-taking ability and altruistic behavior in elementary school children. Journal of Moral Education, v. 11, p. 94-100, 1981.

- Kruks, G. Gay and lesbian homeless/street youth: Special issues and concerns. Special Issue: Homeless youth. Journal of Adolescent Health, v.12, p. 515-518, 1991.
- Kurdek, L. A. Young adults' moral reasoning about prohibitive and prosocial dilemmas. Journal of Youth and Adolescence, v. 10, p. 262-272.
- Lebenstazjn, B., Frajman, M., Shadid, M., Dietzch Kosin, M., Shitcovsky, M., Oliveira Machado, A. M., Brito, J. J. Prevalencia de anti-cuerpos anti-HIV en "ninos de calle" en São Paulo, Brasil. Revista Costaricense de Ciencias Medicas, v. 8, p. 11-13, 1987.
- Levine, L. E., Hoffman, M. Empathy and cooperation in 4-year-olds. Developmental Psychology, v. 4, p. 533-534, 1975.
- Liben, L.S. Perspective-taking skills in young children: Seeing the world through rose colored glasses. Developmental Psychology, v. 14, p. 87-92, 1978.
- Lipscomb, T. J., Larrieu, J. A., McAllister, H. A., Bregman, N. Modeling and children's generosity: A developmental perspective. Merrill-Palmer Quarterly, v. 28, p. 275-282, 1982.
- Lumsden, C. J., Wilson, E. O. Genes, mind, and culture: The co-evolutionary process. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- Luna, G. C. Street youth adaptation and survival in the AIDS decade. Special Issue: Homeless youth. Journal of Adolescent Health, v. 12, p. 511-514, 1991.
- Lusk, M. W. Street children programs in Latin America. Journal of Sociology and Social Welfare, v. 16, p. 55-77, 1989.
- Lusk, M. W., Peralta, F., Vest, G. W. Street children programs in Latin America. Journal of Sociological Social Welfare, v. 16, p. 55-77, 1989.
- Maccoby, E. E., Jacklin, C. N. The Psychology of Sex Differences. Stanford: Stanford University Press, 1974.
- Maciel, W., Schmidt, B. J., Santoro, M., Azevedo, M. A., Guerra, V. N. A. Street children in Brazil. International Child Health, v. 1, p. 19-20, 1991.
- Madsen, M. C. Developmental and cross-cultural differences in the cooperative and competitive behavior of young children. Journal of Cross-Cultural Psychology, v.2, p. 365-371.
- Malinowski, C. I., Smith, C. P. Moral reasoning and moral conduct. Journal of Personality and Social Psychology, v. 49, p. 1016-1027, 1985.
- March I Cerda, M. X. La profesionalizacion del papel pedagogico de las empresas. In: A. J. Colom (Ed.), Modelos de intervencion socioeducativa. Madrid, Narcea, 1987.

- Marguerat, Y. Reflexions sur les problematiques de la prevention de la delinquance juvenile en Afrique Noire. Revue Internationale de Criminologie et de Police Technique, v. 42, p. 208-213, 1989.
- Martin, G. B., Clark, R. D. III. Distress crying in neonates: species and peer specificity. Developmental Psychology, v. 18, p. 3-9, 1982.
- McKirnan, D. J., Johnson, T. Alcohol and drug use among "street" adolescents. Addictive behaviors, v. 11, p. 201-205, 1986.
- Merritt, A. P., Rafaelli, M. Creating a model HIV prevention program for youth. Child, Youth & Family Services Quarterly, no prelo.
- Meunier, J. Os meninos de Bogotá. Bogotá: Difel, 1978.
- Meyer, J. P., Mulherin, A. From attribution to helping: An analysis of the mediating effects of affect and expectancy. Journal of Personality and Social Psychology, v. 39, p. 201-210, 1980.
- Midlarsky, E. Aiding responses: An analysis and review. Merrill-Palmer Quarterly, v. 14, p. 229-260, 1968.
- Midlarsky, E., Bryan, J. H. Affect expressions and children's imitative altruism. Journal of Experimental Research in Personality, v.6, p. 195-203, 1972.
- Moore, B., Eisenberg, N. The development of altruism. In G. J. Whitehurst (Ed.), Annals of Child Development, (Vol. 1, p. 107-174). Greenwich: JAI Press, 1984.
- Moore J. & Devitt, M. The paradox of deviance in addicted Mexican-American mothers. Gender and Society, v. 3, p. 53-70, 1989.
- Monera Olmos, M. L. La animacion sociocultural como un nuevo tipo de educacion. In A. J. Colom, Modelos de intervenció socioeducativa. Madrid, Narcea, 1987.
- Monteiro, S. A banalização da violência. Jornal da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência, v. 9, p. 5, 1993.
- Morse, S. J. Self-esteem and the seeking and receiving of help: Theoretical and empirical perspectives. In: B. Maher & W. Maher (Eds.), Progress in experimental personality research, v. 11 (p. 115-163). San Diego: Academic Press, 1986.
- Mosquera, J. J. M. Análise crítica da educação de adultos através de características psicossociais do seu desenvolvimento. Educação, v. 9, p. 17-32, 1985.
- Mosquera, J. J. M. A universidade e a produção do conhecimento. Logos, v. 2, p. 6-10, 1990.

- Mussen, P.H., Eisenberg-Berg, N. The roots of caring, sharing, and helping. San Francisco: Freeman, 1977.
- Mussen, P., Rutherford, E., Harris, S., Keassey, C.B. Honesty and altruism among preadolescents. Developmental Psychology, v. 3, p. 169-194, 1970.
- Nadler, A., Romek, E., Shapiro-Friedmann, A. Giving in the kibbutz: Prosocial behavior of city and kibbutz children as affected by social responsibility and social pressure. Journal of Cross-Cultural Psychology, v. 10, p. 57-72, 1976.
- Nelsen, E. A., Grinder, R., Biaggio, A. Relationships among behavioral, cognitive development, and self-report measures of morality and personality. Multivariate Behavioral Research, v. 4, p. 483-500, 1969.
- Nelson, L., Madsen, M. C. Cooperation and competition in four-year-olds as a function of reward contingency and subculture. Developmental Psychology, v. 1, p. 340-344, 1969.
- Nisan, M., Kohlberg, L. Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. Child Development, v. 53, p. 865-876, 1982.
- O'Bryant, S. L. Sibling support and older widows' well-being. Journal of Marriage and Family, v. 50, p. 173-183, 1988.
- Olejnik, A. B., McKinney, J. P. Parental value orientation and generosity in children. Developmental Psychology, v. 8, p. 311, 1973.
- Oliner, P. M. Legitimizing and implementing prosocial education. Humboldt Journal of Social Relations, v. 13, p. 391-410, 1985/86.
- Oliveira, L. Projeto resgate de crianças que estão fora da escola. Revista do Ensino, v. 177, p. 30-33, 1993.
- Orr, L. The homeless opposing viewpoints. San Diego: Greenhaven Press, 1990.
- Orsetti, A. S., Soares, E. S., Vieira, I. M. F., Alves, J., Goulart, M. I. M., Tejera, M. E. M., Malta, T. B., Marques, W. E. U. Um tiro de amor para todos vocês. Meninos de rua: Educação em meio aberto. Belo Horizonte: Barvalle, 1987.
- Payne, F. D. Children's prosocial conduct in structural situations and as viewed by others: Consistency, convergence, and relationships with person variables. Child Development, v. 51, p. 1252-1259, 1980.
- Penna-Firme, T. P., Grinder, R. E., Barreto, M. S. L. Adolescent female prostitution on the streets of Brazil: An exploratory investigation of ontological issues. Journal of Adolescent Research, v. 6, p. 493-504, 1991.

- Penna-Firme, T. P., Stone, V. I., Tijiboy, J. A. The generation and observation of evaluation indicators of the psychosocial development of participants in programmes for street children. In W. Myers, (Ed.) Protecting working children. New York: UNICEF, 1989.
- Perry, D. G., Perry, L. C. Social learning, causal attribution and moral internalization. In R. Kail, G. Bisanz & J. Bisanz (Eds.). Advances in cognitive developmental learning with children, (Vol. 4). New York: Springer-Verlag, 1984.
- Peterson, L. Developmental changes in verbal and behavioral sensitivity to cues of social norms of altruism. Child Development, v. 56, p. 735-745, 1980.
- Peterson, L. Influence of age, task competence, and responsibility focus on children's altruism. Child Development, v. 51, p. 830-838, 1983.
- Piaget, J. The moral judgment of the child. Glencoe: Free Press. (Original publicado em 1932/ Obra consultada publicada em 1965).
- Pillavin, J. A., Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., Clark, R. D. III. Emergency intervention. New York: Academic Press, 1981.
- Presbie, R. J., Coiteaux, P. F. Learning to be generous or sting: Imitation of sharing behavior as a function of model generosity and vicarious reinforcement. Child Development, v. 42, p. 1033-1038, 1971.
- Price, V. A. Characteristics and needs of Boston street youth: One agency's response. Special Issue: Runaway, homeless, and shut-out children and youth in Canada, Europe, and the United States. Children and Youth Services Review, v. 11, p. 75-90, 1989.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., Chapman, M. Children's prosocial dispositions and behavior. In P. H. Mussen (Ed.), Handbook of Child Psychology. Socialization, personality and social development, (Vol.4, p.469-545). New York, Wiley, 1983.
- Rafaelli, M., Campos, R., Merritt, A. P., Siqueira, E. Antunes, C. M., Parker, R., Greco, M., Greco, D., Halsey, N., Street Youth Study Group. Sexual practices and attitudes of street youth in Belo Horizonte, Brazil. Social Science and Medicine, v. 65, p. , 1994.
- Raviv, A., Bar-Tal, D. Demographic correlates of adolescents' helping behavior. Journal of Youth and Adolescence, v. 10, p. 45-53, 1981.
- Raths, L., Harmin, M., Simon, S. B. Values and teaching: Working with values in the classroom. Columbus, Charles E. Merrill Publishing Co., 1966.
- Reisenzein, R. A structural equation analysis of Weiner's attribution-affect model of helping behavior. Journal of Personality and Social Psychology, v. 50, p. 1123-1133, 1986.

- Rest, J. R. Development in judging moral issues. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1979.
- Reuler, J. B. Outreach health services for street youth. Special Issue: Homeless youth. Journal of Adolescent Health, v. 12, p. 561-566, 1991.
- Rialp, V. Street children. World Health, March, p. 8-10, 1991.
- Rizzini, I., Rizzini, I. Menores institucionalizados e meninos de rua: Os grandes temas de pesquisa na década de 80. In A. Fausto e R. Cervini (Eds.), O trabalho e a rua: Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80, (p. 69-90). São Paulo: Cortez, 1991.
- Roos, H. G., Milgram, J. I. Important variables in adult sibling relationship: A qualitative study. In: M. E. Lamb & B. Sutton-Smith (Eds.), Sibling relationships: Their nature and significance across life span, (p. 225-249). Hillsdale: Erlbaum, 1982.
- Rosemberg, F. A concepção de família subjacente a programas para crianças e adolescentes em situação de rua. In E. A. Carlini (Org.), Abuso de drogas entre meninos e meninas de rua do Brasil. UNFDAC-CEBRID, São Paulo: Editora Ave Maria, p. 87-90, 1990.
- Rosemberg, F. Contagem de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de São Paulo. Relatório técnico, Secretaria da criança, família e bem-estar social, 1994.
- Rosenhan, D. L. Some origins of concern for others. In P. Mussen, J. Langer & M. Covington (Eds.), Trends and issues in developmental psychology. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1969.
- Rosenhan, D. L. The natural socialization of altruistic autonomy. In J. Macaulay & L. Berkowitz (Eds.), Altruism and helping behavior, (p.251-268). New York: Academic Press, 1970.
- Rothenberg, B. Children's social sensitivity and the relationship to interpersonal competence, intrapersonal comfort, and intellectual level. Developmental Psychology, v. 2, p. 335-350, 1970.
- Rovere, S. I., Pellegrini, J. C. La vida de Lazzarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades. Buenos Aires, Editorial CREA, 1980.
- Rubin, K. H., Schneider, F. W. The relationship between moral judgment, egocentrism, and altruistic behavior. Child Development, v. 44, p. 661-665, 1973.
- Rushton, J. P. Generosity in children: Immediate and long terms of modeling, preaching, and moral judgment. Journal of Personality and Social Psychology, v. 31, p. 459-466, 1975.

- Rushton, J. P. Socialization and the altruistic behavior of children. Psychological Bulletin, v. 83, p. 898-913, 1976.
- Rushton, J. P. Altruism, socialization, and society. Englewoods Cliffs: Prentice Hall, 1980.
- Rushton, J. P., Brainerd, C. J., Pressley, M. Behavioral development and construct validity: The principle of aggregation. Psychological Bulletin, v. 94, p. 18-38, 1983.
- Rushton, J. P., Teachman, G. The effects of positive reinforcement, attributions, and punishment on model induced altruism in children. Personality and Social Psychology Bulletin, v. 4, p. 322-325, 1978.
- Rushton, J. P., Wiener, J. Altruism and cognitive development in children. British Journal of Social and Clinical Psychology, v. 14, p. 341-349, 1975.
- Rutherford, E., Mussen, P. H. Generosity in nursery school boys. Child Development, v. 39, p. 755-765, 1968.
- Sagi, A., Hoffman, M. L. Empathic distress in newborns. Developmental Psychology, v. 12, p. 175-176, 1976.
- Sawyer, J. The altruism scale: A measure of cooperative, individualistic, and competitive interpersonal orientation. American Journal of Sociology, v. 71, p. 407-416, 1966.
- Schwartz, S. H., Howard, J. A. Internalized values as motivators of altruism. In: E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski, J. Reykowski (Eds.), The development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive morality, (p. 229-255). New York: Plenum, 1984.
- Searcy, E., Eisenberg, N. Defensiveness in response to aid from a sibling. Journal of Personality and Social Psychology, v. 62, p. 422-433, 1993.
- Settlage, C. F. Cultural values and the superego in late adolescence. Psychoanalytic Study of the Child, v. 27, p. 74-97, 1972.
- Shantz, C. V. Social cognition. In P. H. Mussen (Ed.), Handbook of Child Psychology: Cognitive Development (Vol.3, p. 495-555). New York: Wiley, 1983.
- Simas Filho, M. Como é a vida na rua. Veja, v. 24(22), p. 40-41, 1991.
- Simner, M. L. Newborn's response to the cry of another infant. Developmental Psychology, v. 5, p. 136-150, 1971.
- Sims, S. A. Sharing by children: Effects of behavioral example, induction, and resources. The Journal of Psychology, v. 100, p. 857-886, 1978.
- Skinner, B. F. Beyond freedom and dignity. New York: Knopf, 1971.

- Smart, R. G., Adlaf, E. M. Substance abuse and problems among Toronto street youth. British Journal of Addiction, v. 86, p. 999-1010, 1991.
- Smart, R. G., Adlaf, E. M. Recent studies of cocaine use and abuse in Canada. Canadian Journal of Criminology, v. 34, p. 1-13, 1992.
- Smith, C. L., Gelfand, D. M., Hartman, D. P., Partlow, M. P. Children's casual attributions regarding help-giving. Child Development, v. 50, p. 203-210, 1979.
- Sole, K., Marton, J., Hornstein, H. A. Opinion similarity and helping: Three field experiments investigating the bases of promotive tension. Journal of Experimental Psychology, v. 11, p. 1-13, 1975.
- Staub, E. Positive social behavior and morality: Social and personal influences, (Vol. 1). New York: Academic Press, 1978.
- Staub, E. Positive social behavior and morality: Socialization and development, (Vol. 2). New York: Academic Press, 1979.
- Staub, E., Noerenberg, H. Property rights, deservingness, reciprocity, friendship: The transactional character of children's sharing behavior. Journal of Personality and Social Psychology, v. 40, p. 271-289, 1981.
- Staub, E., Sherk, L. Need for approval, children's sharing behavior, and reciprocity in sharing. Child Development, v. 41, p. 243-252, 1970.
- Stavsky, L., Mozeson, I. E. The place I call home: Faces and voices of homeless teens. New York: Shapolsky Publishers, 1990.
- Suchodolski, B. Tratado de Pedagogia. Barcelona, Ediciones Peninsula, 1979.
- Sureda Negre, J. Programas socioeducativos de educacion ambiental no formal. In: A. J. Colom (Ed.), Modelos de intervenci3n socioeducativa. Madrid, Narcea, 1987.
- Tietjen, A. Prosocial moral reasoning among children and adults in a Papua New Guinea society. Developmental Psychology, v. 22, p. 861-868, 1986.
- Turiel, E., Edwards, C. P., Kohlberg, L. Moral development in Turkish children, adolescents, and young adults. Journal of Cross-Cultural Psychology, v. 9, p. 75-85, 1978.
- Tyler, F. B., Holliday, M. Y., Tyler, S. L., Echeverry, J. J., Zea, M. C. Street children and play. Children's Environments Quarterly, v. 4, p. 13-17, 1987.
- Tyler, F. B., Tyler, S. L., Echeverry, J. J., Zea, M. C. Making it on the streets in Bogota: A psychosocial study of street youth. Genetic, Social and General Psychology Monographs, v. 117, p. 395-417, 1991.

- Underwood, B., Moore, B. The generality of altruism in children. In N. Eisenberg (Ed.), The development of prosocial behavior, (p. 25-52). New York: Academic Press, 1982a.
- Underwood, B., Moore, B. Perspective taking and altruism. Psychological Bulletin, v. 91, p. 143-173, 1982b.
- Unger, R. K. Toward a redefinition of sex and gender. American Psychologist, v. 34, p. 1085-1094, 1979.
- UNICEF United Nations Children's Fund. The state of the world's children. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- UNICEF United Nations Children's Fund. The state of the world's children. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Urbina, C., Koller, S.H., Gonzalez, C., Vegas, C. Estudo comparativo do nível de julgamento moral entre crianças e adolescentes chilenos e brasileiros. Revista Chilena de Psicologia, no prelo.
- Vasconcelos, A. SOS Meninas. Recife, Companhia Editora de Pernambuco, 1990.
- Vasconcelos, A. Working with street girls. Childhope Conference, Washington, 1991.
- Weiner, B. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag, 1986.
- Wesley, F., Karr, C. Vergleich der ansichten und Erziehungshaltungen deutscher und amerikanischer mütter. Psychologische Rundschau, v. 18, p. 852-861, 1968.
- White, G. M. & Burnam, M. A. Socially cued altruism: Effects of modeling, instructions, and age on public and private donations. Child Development, v. 46, p. 559-563, 1975.
- White, C. B., Bushnell, N., Regnemer, J. L. Moral development in Bahamian school children: A 3-year examination of Kohlberg's stages of moral development. Developmental Psychology, v. 14, p. 58-65, 1978.
- Whiting, B. B., Edwards, C. P. Children of different worlds: The formation of social behavior. Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- Whiting, B. B., Whiting, J. W. H. Children of six cultures: A psychocultural analysis. Cambridge: Harvard University Press, 1975.
- Whiting, J. W. H., Whiting, B. B. Altruistic and egoistic behavior in six cultures. In I. Nader & T. Maretzki (Eds.), Cultural illness and health, (p.56-66). Washington: American Anthropological Association, 1973.

- Wilson, E. O. Sociobiology: The new synthesis. Cambridge: Harvard University Press, 1975.
- Wilson, E. O. On human nature. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- Wright, B. A. Altruism in children and the perceived conduct of others. Journal of Abnormal and Social Psychology, v. 37, p. 218-233, 1942.
- Yarrow, M. R., Scott, P. M., Waxler, C. Z. Learning concern for others. Developmental Psychology, v. 8, p. 240-260, 1973.
- Yarrow, M. R., Waxler, C. Z. Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. Child Development, v. 47, p. 118-125, 1976.
- Yinon, Y., Sharon, I., Azgad, Z., Barshir, I. Helping behavior of urbanities, moshavniks, and kibbutzniks. Journal of Social Psychology, v. 113, p. 143-144, 1981.
- Youniss, J. Development in reciprocity through friendship. In: C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings, R. Ianotti (Eds.). Altruism and aggression: Biological and Social Origins (p. 88-106). Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., King, R. Child rearing and children's prosocial initiations toward victim of distress. Child Development, v. 50, p. 319-330, 1979.
- Zarabatany, L., Hartmann, D. P., Gelfand, D. M., Vinciguerra, P. Gender differences in altruistic reputation: Are they artifactual? Developmental Psychology, v. 21, p. 97-101.

ANEXOS

ANEXO I

CATEGORIAS UTILIZADAS PARA A CODIFICAÇÃO DO JULGAMENTO MORAL PRÓ-SOCIAL

I. Categorias correspondentes ao Nível 1:

1. Autoridade e/ou da punição:

Evitação de punição e deferência inquestionável ao poder são avaliados com relação ao próprio direito do sujeito. As consequências físicas da ação determinam sua bondade sem levar em conta os valores e as necessidades humanas (similar ao estágio 1 de Kohlberg). Um exemplo deste tipo de raciocínio é a seguinte afirmação: "Se eu não ajudar, alguém pode descobrir e me punir".

2. Hedonismo:

a. *Hedonismo Pragmático*: Orientação para o ganho egoísta do próprio self (além do ganho resultante da reciprocidade direta), por exemplo, "Eu não iria ajudar, porque eu poderia estar faminto".

b. *Hedonismo Pragmático com uma racionalização social aceitável*: O indivíduo expressa considerações hedonísticas acompanhada de uma racionalização vaga, fraca e/ou não socialmente aceitáveis as quais são encobertas por preocupações hedonísticas, por exemplo: "Ele não deveria ajudar, porque então ele poderia ir para a universidade e ajudar mais gente com o seu trabalho algum dia".

3. Reciprocidade Direta:

Orientação para o ganho pessoal devido a reciprocidade direta (ou falta de) do receptor do ato, por exemplo: "Ela deveria ajudar, porque eles lhe dariam comida na próxima vez que ela necessitasse".

4. Relacionamento Afetivo:

A identificação do indivíduo com os outros, seu apreço pelos outros, e a relação dos outros com as suas necessidades são importantes considerações no raciocínio moral individual, por exemplo: "Ela deveria ajudar, porque ela provavelmente tem amigos nesta cidade".

5. Pragmatismo:

Orientação para assuntos práticos que não são relacionados com considerações egoísticas, por exemplo: -"Eu iria ajudar, porque eu sou um cara forte!".

II. Categoria correspondente ao Nível 2:

1. Necessidade (raciocínio orientado para as necessidades):

a. *Preocupação pelas necessidades físicas e materiais dos outros*: Orientação para as condições físicas do outro e perdas materiais, como por exemplo: -"Ele precisa do sangue".

b. *Preocupação pelas necessidades psicológicas dos outros*: Orientação para as condições psicológicas e para o stress afetivo das outras pessoas, como por exemplo: -"Eles ficariam felizes se recebessem a comida".

III. Categorias correspondente ao Nível 3:

1. Aprovação ou Orientação interpessoal: Orientação para a aprovação e a aceitação dos outros, na decisão de qual é o comportamento correto, por exemplo: -"Seus pais ficariam orgulhosos se ele ajudasse".

2. Estereotipia:

a. *Estereotipia da pessoa boa ou má*: Orientação para o bom e o mau, como por exemplo: -"A criança deve ajudar, porque ela é legal".

b. *Estereotipia do comportamento da maioria*: Orientação para o comportamento "natural" e o que a maioria das pessoas fariam naquela situação, como por exemplo: -"É apenas natural ajudar" ou "Todo mundo faria isto".

c. *Estereotipia da imagem dos outros e de seus papéis*: Orientação para as imagens estereotipadas dos outros e das expectativas sociais com relação aos seus papéis, como por exemplo: -"Eu ajudaria, porque crianças paralíticas são amáveis", ou "Ele deveria ajudar, porque ele é professor e este é o seu dever de profissão".

IV. Categorias correspondentes ao Nível 4a:

1. Empatia ou Orientação empática manifesta:

a. *Orientação simpática*: Expressão de preocupação simpática e cuidado pelos outros, como por exemplo: -"Ele se sentiria triste por eles".

b. *Desempenho de papéis*: O indivíduo toma a perspectiva do outro e usa explicitamente esta perspectiva no seu raciocínio, como no exemplo: -"Eu estou tentando me colocar no lugar do outro...".

2. Afeto internalizado:

a. *Afeto positivo internalizado simples e afeto positivo relacionado com consequências*: O indivíduo simplesmente estabelece que irá sentir-se melhor com uma ação ou um dado curso de ação sem dar uma razão ou diz sentir-se bom pelas consequências do seu ato para com a outra pessoa. O afeto deve ser usado em um contexto que aparece internalizado, como por exemplo: -"Ela deveria ajudar, porque ver os habitantes da cidade alimentados lhe farão sentir-se boa".

b. *Afeto positivo internalizado de auto-respeito e correspondente aos próprios valores*: Orientação para sentir-se bom como resultado de valores internalizados correspondentes, como por exemplo: -"Eu me sentiria melhor sabendo que isto corresponde aos meus princípios".

c. *Afeto internalizado negativo sobre as consequências do comportamento*: Preocupação com sentimentos maus ou de culpa devido a consequências de um ato, como por exemplo: -"Ela sentirá culpa, porque eles ficarão famintos".

d. *Afeto internalizado negativo devido a perda de auto-respeito e/ou falta de correspondência com os próprios valores*: Orientação para sentimentos maus como resultado da falta de correspondência com valores internalizados, como por exemplo: -"Ele pensaria mau de si mesmo se não fizesse a coisa certa".

V. Categoria correspondente aos Níveis 4b e 5:

1. Outros raciocínios abstratos ou internalizados:

a. *Orientação para normas, leis ou valores internalizados*: Orientação para uma responsabilidade internalizada, obrigação, ou necessidade de manter as leis e as normas e valores aceitáveis, como por exemplo: -"Ela tem obrigação de ajudar aos necessitados".

b. *Preocupação pelos direitos dos outros*: Orientação para proteger os direitos dos outros e prevenir injustiças que violem os direitos dos outros, como por exemplo: -"Eu ajudaria, porque o direito da criança de caminhar foi violado".

c. *Reciprocidade generalizada*: Orientação para a reciprocidade indireta na sociedade (isto é, troca que não é de um-para-um, mas eventualmente beneficia a todos), por exemplo: -"Se todos ajudassem a todos, todos nós estaríamos muito melhor".

d. *Preocupação com a condição da sociedade*: Orientação para o melhoramento social da comunidade como um todo, como por exemplo: -"Se todos ajudassem, a sociedade poderia ser muito melhor".

ANEXO II

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

INSTRUÇÕES

1. Este livreto contém o material a ser utilizado nas entrevistas com os meninos e meninas de rua:
2. Leia com a atenção as instruções e procure supervisão em caso de dúvida.
3. Dirija-se à instituição sempre com outro pesquisador do grupo. Vista-se adequadamente à situação. Não carregue valores consigo. Tenha apenas o material necessário: cópias deste livreto, papel em branco e objeto escrevente.
4. Na instituição, solicite à Coordenação que lhe proporcione um lugar tranquilo para iniciar o trabalho. Depois, peça que lhe sejam encaminhados meninos e meninas de rua, um de cada vez, que durmam na rua ou em instituições.
5. Apresente-se para o(a) menino(a) e explique que você vem da Universidade. Diga que você está fazendo um estudo com outros colegas sobre meninos(as) como eles e que você gostaria muito de contar com a colaboração dele(a) para a realização do seu trabalho.
6. Se você sentir que o(a) menino(a) não está muito interessado em continuar o trabalho, tente estimulá-lo. Se você não obtiver sucesso páre antes de iniciar a Entrevista de Julgamento Moral Pró-Social. Agradeça ao menino(a) e comece o trabalho com outro(a). No entanto, não desista facilmente, tente fazer com que ele(a) interesse-se pela entrevista e por você.
7. Faça a entrevista com ENTUSIASMO, prestando MUITA atenção no que vai ser dito pelo menino ou menina de rua, anote tudo que considerar importante, contando com a cooperação do mesmo para tal. Você deve dizer que precisa anotar tudo que for dito e portanto conta com a ajuda do(a) menino(a) para que toda a informação seja registrada. Permita que o(a) menino(a) veja o que você está anotando. Não prometa a ele(a) qualquer recompensa por ter respondido as perguntas a você.
8. Não faça entrevistas quando considerar que está cansado ou não está animado o suficiente para que a entrevista seja um sucesso. Isto é fundamental! Lembre-se que esta criança tem poucas chances de ter alguém interessado(a) em ouvi-la!
9. Agradeça sempre ao menino ou menina pela sua ajuda após a entrevista!

SUCESSO e MUITO OBRIGADO!

ENTREVISTA INICIAL COM MENINOS DE RUA

- Manter um diálogo informal com os sujeitos procurando obter as seguintes informações:

01. Identificação: _____

02. Idade: _____ Sabe a data de aniversário? () Sim ______
() Não

03. Sexo: () masculino
() feminino

04. Você vai à escola? () Sim () Não
Qual tipo de escola? () Formal () Aberta
Sabe ler ou escrever? () Sim () Não

- Se o menino disser que não vai à escola formal agora, pergunte:
Foi na escola? () Sim () Não
Por quanto tempo? _____
Por que saiu da escola? _____

05. O que faz durante o dia? Trabalha? Brinca?

06. Onde dorme? _____
Com quem vive? _____
Por quê? _____

- Se o menino não referir a família, pergunte:
Mantem contato com a família? () Sim () Não
Quando foi em casa pela última vez? _____

08. Recebe alguma ajuda, como roupas e comida? () Sim () Não
De quem? _____

Data da entrevista:

Local:

Entrevistador:

ANEXO III

ENTREVISTA DE JULGAMENTO MORAL PRÓ-SOCIAL

Forma Masculina

- Primeira história:

1. Primeiro leia a história:

O valentão

Um dia enquanto João estava brincando, ele viu um menino valentão empurrando e fazendo troça de outra criança que João não conhecia. Não havia qualquer adulto por perto. Enquanto João assistia, um dos meninos continuava empurrando o outro menino ao chão cada vez que ele tentava se levantar. João estava se divertindo em seu brinquedo, e o valentão poderia fazer o mesmo com ele se ele tentasse ajudar.

2. Pergunte:

a. O que você pensa que João deveria fazer? Ele deveria tentar ajudar o outro menino que ele não conhecia, ou ele deveria ficar brincando?

b. Por quê?

c. Se o sujeito disser que João não deve ajudar, diga:

- "Então você pensa que João deve ficar brincando, mesmo que isto signifique que o menino vai continuar sendo empurrado ao chão pelo valentão?"

OU: Se o sujeito disser que João deve ajudar, diga:

- "Então você pensa que João deveria tentar ajudar o outro menino que ele não conhecia, mesmo que o valentão possa fazer o mesmo com ele também?"

3. Inclua outros receptores de ajuda:

a) Vamos fazer de conta que o menino que está sendo empurrado ao chão é um irmão do João. O que você acha que o João deveria fazer? Por quê?

b) Agora vamos fazer de conta que o menino que está sendo empurrado ao chão é um amigo do João. O que você acha que o João deveria fazer? Por quê?

c) E se o menino que está sendo empurrado ao chão é um menino de quem o João não gosta? O que você acha que o João deveria fazer? Por quê?

d) Podemos pensar também no caso do menino que está sendo empurrado ao chão ser um menino rico. O que você acha que o João deveria fazer? Por quê?

e) O menino que está sendo empurrado ao chão pode ser um menino que acabou de dar uma ajuda para o João. O que você acha que o João deveria fazer? Por quê?

4. ENTÃO: Peça para a criança recontar a história para você.

- Segunda história:

1. Primeiro leia a história:

O acidente

Um dia, um menino chamado Mário estava indo para a recreação de uma instituição de caridade. No meio do caminho, ele viu um menino desconhecido que caiu e machucou a perna. O menino pediu a Mário para ir chamar alguém que pudesse levá-lo no Pronto Socorro. Mas se Mário corresse para chamar alguém para o menino, ele poderia atrasar-se para a recreação da instituição.

2. Pergunte:

a. O que você pensa que Mário deveria fazer? Ele deveria correr e chamar alguém para levar o menino desconhecido para o Pronto Socorro ou deveria ir para a recreação da instituição?

b. Por quê?

c. Se o sujeito disser que Mário deve ajudar, diga:

- "Então você pensa que Mário deve correr e chamar alguém para levar o menino para o Pronto Socorro, mesmo que ele vá perder a recreação?"

OU: Se o sujeito disser que Mário não deve ajudar, diga:

- "Então você pensa que Mário deveria ir para a recreação, mesmo que isto signifique que o menino vai ficar caído na calçada sem a sua ajuda?"

3. Inclua outros receptores de ajuda:

a) Vamos fazer de conta que o menino que machucou a perna é um amigo do Mário. O que você acha que o Mário deveria fazer? Por quê?

b) Agora vamos fazer de conta que o menino que machucou a perna é um irmão do Mário. O que você acha que o Mário deveria fazer? Por quê?

c) Talvez o menino que machucou a perna seja um menino de quem o Mário não gosta. O que você acha que o Mário deveria fazer? Por quê?

d) Podemos pensar também no caso do menino que machucou a perna ser um menino que acabou de dar uma ajuda para o Mário. O que você acha que o Mário deveria fazer? Por quê?

e) O menino que machucou a perna pode ser um menino rico. O que você acha que o Mário deveria fazer? Por quê?

4. ENTÃO: Peça para a criança recontar a história para você.

- Terceira história:

1. Primeiro pergunte o seguinte: -"Você sabe o que é uma enchente?".
2. Se a criança souber deixa-a explicar, do contrário explique: "Uma enchente acontece quando a água de um rio sobe até às margens e transborda sobre tudo que tem em torno. A água vai dentro das casas, pátios e sobre tudo por onde passa".
3. Verifique se a criança entendeu e leia a história:

A enchente

Uma pobre vila em cima do morro conseguiu juntar apenas comida suficiente para alimentar o seu povo sem que sobrasse alguma coisa. Neste mesmo período, uma vila próxima que ficava lá embaixo no morro sofreu uma enchente e toda a comida da vila foi arruinada, não sobrando comida para que eles comessem. O povo da vila que sofreu a enchente, pediu comida para o povo da pobre vila de cima do morro. Se o povo de cima do morro desse a comida para o povo lá de baixo do morro, eles poderiam ficar famintos depois de terem trabalhado tão duro para produzir sua comida. Eles não iriam morrer mas poderiam ficar muito famintos e com dores. Suas barrigas doeriam.

4. Pergunte:

a. O que você acha que o povo de cima do morro deveria fazer? Eles deveriam dar a comida para a outra vila ou não?"

b. Por quê?

c. Se o sujeito disser o povo de cima do morro deve dividir, diga:

- "Então você pensa que o povo de cima do morro deve dividir a comida mesmo que a barriga deles vá doer de fome?"

OU: Se o sujeito disser que o povo de cima do morro deve guardar a sua comida, diga:

- "Então você pensa que o povo de cima do morro deve guardar a sua comida, mesmo que isto signifique que o povo da vila lá embaixo do morro não terá comida?"

5. Inclua outros receptores de ajuda:

a) Vamos fazer de conta que as pessoas que vivem em cima do morro são irmãs das pessoas que vivem na vila lá debaixo do morro. O que você acha que o povo de cima do morro deveria fazer? Por quê?

b) Agora vamos fazer de conta que o povo debaixo do morro é rico. O que você acha que o povo de cima do morro deveria fazer? Por quê?

c) E se na vila debaixo do morro morassem amigos do povo de cima do morro, o que você acha que eles deveriam fazer? Por quê?

d) Podemos pensar também no caso dos povos das duas vilas não se gostarem. O que você acha que eles deveriam fazer? Por quê?

e) O povo debaixo do morro também pode ter dado uma ajuda ao povo de cima do morro em uma ocasião anterior. O que você acha que eles deveriam fazer? Por quê?

6. ENTÃO: Peça para a criança recontar a história para você.

- Quarta história:

1. Leia a história:

O artesanato

Roberto era um homem jovem que era muito bom artista. Foi pedido a ele que ajudasse algumas crianças de uma vila, que não tinham nenhum trabalho a aprender alguns trabalhos manuais, assim elas poderiam fazer alguma coisa para ganhar algum dinheiro. Roberto era a única pessoa na cidade que poderia fazer este trabalho porque ele era muito bom artista e professor. Mas a ajuda a estas crianças pobres tomaria muito do tempo livre que Roberto

dispunha depois do seu trabalho e Roberto queria terminar um quadro para participar de um importante concurso de pintura que estava se aproximando. Se Roberto não pudesse trabalhar em seu quadro durante todo o seu tempo livre, ele provavelmente perderia o concurso e não receberia o prêmio de ganhador que era dinheiro.

2. Então pergunte:

a. O que você pensa que Roberto deveria fazer? Ele deveria continuar pintando o seu quadro para ganhar o concurso ou ele deveria ensinar trabalhos manuais para as crianças pobres?

b. Por quê?

c. Se o sujeito disser que Roberto não deve ajudar e deve continuar pintando o quadro, diga:

- "Então você pensa que Roberto deve continuar pintando o quadro e ganhar o dinheiro mesmo que isto signifique que as crianças pobres não irão aprender os trabalhos manuais?"

OU: Se o sujeito disser que Roberto deve ajudar, diga:

- "Então você pensa que Roberto deveria ajudar as crianças pobres a aprender trabalhos manuais, mesmo que isto signifique que ele não será capaz de ganhar o concurso e o dinheiro?"

3. Inclua outros receptores de ajuda:

a) Vamos fazer de conta que foi pedido a Roberto que ensinasse trabalhos manuais para umas crianças ricas. O que você acha que o Roberto deveria fazer? Por quê?

b) Agora vamos fazer de conta que as crianças que o Roberto deve ensinar são amigas dele. O que você acha que o Roberto deveria fazer? Por quê?

c) E se o Roberto não gosta das crianças a quem ele foi pedido para ensinar, o que você acha que o Roberto deveria fazer? Por quê?

d) Podemos pensar também no caso de que foi pedido a Roberto que ensinasse aos seus irmãos. O que você acha que o Roberto deveria fazer? Por quê?

e) Estas crianças podem ter dado uma ajuda a Roberto recentemente. O que você acha que o Roberto deveria fazer? Por quê?

4. ENTÃO: Peça para a criança recontar a história para você.

- Quinta história (só para os adolescentes):

1. Leia a história:

A doação de sangue

Um jovem homem chamado Carlos tinha um tipo de sangue muito raro. Um dia logo depois de Carlos ter iniciado um novo emprego, um doutor chamou Carlos para pedir-lhe a doação de uma grande quantidade de sangue para alguém doente que necessitava de sangue do mesmo tipo do dele para melhorar. Carlos era a única pessoa na cidade com o tipo de sangue da pessoa doente, e uma vez que esta era uma doença séria e incomum, o sangue deveria ser doado uma porção de vezes em um período de várias semanas. Então, se Carlos concordasse em doar o seu sangue, ele deveria ir para o hospital por uma ou duas semanas. Esta hospitalização poderia fazer Carlos sentir-se enfraquecido por um tempo, e ele poderia perder o tempo e o pagamento do seu novo emprego.

2. Pergunte:

a. O que você pensa que Carlos deveria fazer? Ele deveria sair doar o seu sangue para ajudar a pessoa doente, ou ele deveria continuar em seu emprego?

b. Por quê?

c. Se o sujeito disser que Carlos não deve ajudar, diga:

- "Então você pensa que Carlos deve ficar no seu emprego, mesmo que isto signifique que a pessoa doente fique sem sua doação?" .

OU: Se o sujeito disser que Carlos deve ajudar, diga:

- "Então você pensa que Carlos deveria ir para o hospital e tentar ajudar a pessoa doente, mesmo que isto signifique que ele vai perder tempo e o pagamento por estes dias?"

3. Inclua outros receptores de ajuda:

a) Vamos supor que foi pedido a Carlos que doasse sangue para um irmão dele.

O que você acha que o Carlos deveria fazer? Por quê?

b) Agora vamos fazer de conta que a pessoa a quem Carlos deve doar sangue é amiga dele. O que você acha que o Carlos deveria fazer? Por quê?

c) E se o Carlos não gosta da pessoa a quem ele foi pedido para doar sangue, o que você acha que o Carlos deveria fazer? Por quê?

d) Podemos pensar também no caso de que foi pedido a Carlos que doasse sangue para uma pessoa rica. O que você acha que o Carlos deveria fazer? Por quê?

e) Esta pessoa que agora precisa de sangue pode ter dado uma ajuda a Carlos anteriormente. O que você acha que o Carlos deveria fazer? Por quê?

ENTREVISTA DE JULGAMENTO MORAL PRÓ-SOCIAL

Forma Feminina

- Primeira história:

1. Primeiro pergunte o seguinte: -"Você sabe o que é uma enchente?".
2. Se a criança souber deixa-a explicar, do contrário explique: "Uma enchente acontece quando a água de um rio sobe até às margens e transborda sobre tudo que tem em torno. A água vai dentro das casas, pátios e sobre tudo por onde passa".
3. Verifique se a criança entendeu e leia a história:

A enchente

Uma pobre vila em cima do morro conseguiu juntar apenas comida suficiente para alimentar o seu povo sem que sobrasse alguma coisa. Neste mesmo período, uma vila próxima que ficava lá embaixo no morro sofreu uma enchente e toda a comida da vila foi arruinada, não sobrando comida para que eles comessem. O povo da vila que sofreu a enchente, pediu comida para o povo da pobre vila de cima do morro. Se o povo de cima do morro desse a comida para o povo lá de baixo do morro, eles poderiam ficar famintos depois de terem trabalhado tão duro para produzir sua comida. Eles não morreriam mas poderiam ficar muito famintos e com dores. Suas barrigas doeriam.

4. Pergunte:

a. O que você acha que o povo de cima do morro deveria fazer? Eles deveriam dar a comida para a outra vila ou não?" Por quê?

b. Se o sujeito disser o povo de cima do morro deve dividir, diga: -"Então você pensa que o povo de cima do morro deve dividir a comida mesmo que a barriga deles vá doer de fome?"

OU: Se o sujeito disser que o povo de cima do morro deve guardar a sua comida, diga: - "Então você pensa que o povo de cima do morro deve guardar a sua comida, mesmo que isto signifique que o povo da vila lá embaixo do morro não terá comida?"

5. Inclua outros receptores de ajuda:

a) Vamos fazer de conta que as pessoas que vivem em cima do morro são irmãs das pessoas que vivem na vila lá embaixo do morro. O que você acha que o povo de cima do morro deveria fazer? Por quê?

b) Agora vamos fazer de conta que o povo embaixo do morro é rico. O que você acha que o povo de cima do morro deveria fazer? Por quê?

c) E se na vila embaixo do morro morassem amigos do povo de cima do morro, o que você acha que eles deveriam fazer? Por quê?

d) Podemos pensar também no caso dos povos das duas vilas não se gostarem. O que você acha que eles deveriam fazer? Por quê?

e) O povo embaixo do morro também pode ter dado uma ajuda ao povo de cima do morro em uma ocasião. O que você acha que eles deveriam fazer? Por quê?

6. ENTÃO: Peça para a criança recontar a história para você.

- Segunda história:

1. Primeiro leia a história:

O acidente

Um dia, uma menina chamada Maria estava indo para a recreação de uma instituição de caridade. No meio do caminho, ela viu uma menina desconhecida que caiu e machucou a perna. A menina pediu a Maria para chamar alguém que pudesse levá-la ao Pronto Socorro. Mas se Maria corresse para chamar alguém para a menina, ela poderia atrasar-se para a recreação da instituição.

2. Pergunte:

a. O que você pensa que Maria deveria fazer? Ela deveria correr e chamar alguém para levar a menina desconhecida para o Pronto Socorro ou deveria ir para a recreação da instituição?

b. Por quê?

c. Se o sujeito disser que Maria deve ajudar, diga:

- "Então você pensa que Maria deve correr e chamar alguém para levar a menina para o Pronto Socorro, mesmo que ela vá perder a recreação?"

OU: Se o sujeito disser que Maria não deve ajudar, diga:

- "Então você pensa que Maria deveria ir para a recreação, mesmo que isto signifique que a menina vai ficar caída na calçada sem a sua ajuda?"

3. Inclua outros receptores de ajuda:

a) Vamos fazer de conta que a menina que machucou a perna é uma amiga da Maria. O que você acha que a Maria deveria fazer? Por quê?

b) Agora vamos fazer de conta que a menina que machucou a perna é uma irmã da Maria. O que você acha que a Maria deveria fazer? Por quê?

c) Talvez a menina que machucou a perna seja uma menina de quem a Maria não gosta. O que você acha que a Maria deveria fazer? Por quê?

d) Podemos pensar também no caso da menina que machucou a perna ser uma menina que acabou de dar uma ajuda para a Maria. O que você acha que a Maria deveria fazer? Por quê?

e) A menina que machucou a perna pode ser uma menina rica. O que você acha que a Maria deveria fazer? Por quê?

4. ENTÃO: Peça para a criança recontar a história para você.

- Terceira história:

1. Leia a história:

O artesanato

Susan era uma mulher jovem que era muito boa artista. Foi pedido a ela que ajudasse algumas crianças de uma vila, que não tinham nenhum trabalho a aprender alguns trabalhos manuais, assim elas poderiam fazer alguma coisa para ganhar algum dinheiro. Susan não conhecia estas crianças, mas era a única pessoa na cidade que poderia fazer este trabalho porque ela era muito boa artista e professora. Mas a ajuda a estas crianças pobres tomaria muito do tempo livre que Susan dispunha depois do seu trabalho e Susan queria terminar um quadro para participar de um importante concurso de pintura que estava se aproximando. Se Susan não pudesse trabalhar em seu quadro durante todo o seu tempo livre, ela provavelmente perderia o concurso e não receberia o prêmio de ganhadora que era dinheiro.

2. Então pergunte:

a. O que você pensa que Susan deveria fazer? Ela deveria continuar pintando o seu quadro para ganhar o concurso ou ela deveria ensinar trabalhos manuais para as crianças?

b. Por quê?

c. Se o sujeito disser que Susan não deve ajudar e deve continuar pintando o quadro, diga:

- "Então você pensa que Susan deve continuar pintando o quadro e ganhar o dinheiro mesmo que isto signifique que as crianças pobres não irão aprender os trabalhos manuais?"

OU: Se o sujeito disser que Susan deve ajudar, diga:

- "Então você pensa que Susan deveria ajudar as crianças pobres a aprender trabalhos manuais, mesmo que isto signifique que ela não será capaz de ganhar o concurso e o dinheiro?"

3. Inclua outros receptores de ajuda:

a) Vamos fazer de conta que foi pedido a Susan que ensinasse trabalhos manuais para umas crianças ricas. O que você acha que a Susan deveria fazer? Por quê?

b) Agora vamos fazer de conta que as crianças que o Susan deve ensinar são amigas dela. O que você acha que a Susan deveria fazer? Por quê?

c) E se a Susan não gosta das crianças a quem ela foi pedida para ensinar, o que você acha que a Susan deveria fazer? Por quê?

d) Podemos pensar também no caso de que foi pedido a Susan que ensinasse às suas irmãs. O que você acha que a Susan deveria fazer? Por quê?

e) Estas crianças podem ter dado uma ajuda a Susan recentemente. O que você acha que a Susan deveria fazer? Por quê?

4. ENTÃO: Peça para a criança recontar a história para você.

- Quarta história:

1. Primeiro leia a história:

A valentona

Um dia enquanto Ana estava brincando, ela viu uma menina valentona empurrando e fazendo troça de outra criança que Ana não conhecia. Não havia qualquer adulto por perto. Enquanto Ana assistia, uma das meninas continuava empurrando a outra menina ao chão cada vez que ela tentava se levantar. Ana estava se divertindo em seu brinquedo, e a valentona poderia fazer o mesmo com ela se ela tentasse ajudar.

2. Pergunte:

a. O que você pensa que Ana deveria fazer? Ela deveria tentar ajudar a outra menina que ela não conhecia, ou ela deveria ficar brincando?

b. Por quê?

c. Se o sujeito disser que Ana não deve ajudar, diga:

- "Então você pensa que Ana deve ficar brincando, mesmo que isto signifique que a menina vai continuar sendo empurrada ao chão pela valentona?"

OU: Se o sujeito disser que Ana deve ajudar, diga:

- "Então você pensa que Ana deveria tentar ajudar a outra menina que ela não conhecia, mesmo que a valentona possa fazer o mesmo com ela?"

3. Inclua outros receptores de ajuda:

a) Vamos fazer de conta que a menina que está sendo empurrada ao chão é uma irmã da Ana. O que você acha que a Ana deveria fazer? Por quê?

b) Agora vamos fazer de conta que a menina que está sendo empurrado ao chão é uma amiga da Ana. O que você acha que a Ana deveria fazer? Por quê?

c) E se a menina que está sendo empurrada ao chão é uma menina de quem a Ana não gosta? O que você acha que a Ana deveria fazer? Por quê?

d) Podemos pensar também no caso da menina que está sendo empurrado ao chão ser uma menina rica. O que você acha que a Ana deveria fazer? Por quê?

e) A menina que está sendo empurrado ao chão pode ser uma menina que acabou de dar uma ajuda para o Ana. O que você acha que o Ana deveria fazer? Por quê?

4. ENTÃO: Peça para a criança recontar a história para você.

- Quinta história (só para adolescentes):

1. Leia a história:

A doação de sangue

Uma jovem mulher chamada Sara tinha um tipo de sangue muito raro. Um dia logo depois de Sara ter iniciado um novo emprego, um doutor a chamou para pedir-lhe a doação de uma grande quantidade de sangue para alguém doente que necessitava de sangue do mesmo tipo do dela para melhorar. Sara era a única pessoa na cidade com o tipo de sangue da pessoa doente, e uma vez que este era uma doença séria e incomum, o sangue deveria ser doado uma porção de vezes em um período de várias semanas. Então, se Sara concordasse em doar o seu sangue, ela deveria ir para o hospital por uma ou duas semanas. Esta hospitalização poderia fazer Sara sentir-se enfraquecida por um tempo, e ela poderia perder o tempo e o pagamento do seu novo emprego.

2. Pergunte:

a. O que você pensa que Sara deveria fazer? Ela deveria sair doar o seu sangue para ajudar a pessoa doente, ou ela deveria continuar em seu emprego?

b. Por quê?

c. Se o sujeito disser que Sara não deve ajudar, diga: - "Então você pensa que Sara deve ficar no seu emprego, mesmo que isto signifique que a pessoa doente fique sem sua doação?" .

OU: Se o sujeito disser que Sara deve ajudar, diga:

- "Então você pensa que Sara deveria ir para o hospital e tentar ajudar a pessoa doente, mesmo que isto signifique que ela vai perder tempo e o pagamento por estes dias?"

3. Inclua outros receptores de ajuda:

a) Vamos supor que foi pedido a Sara que doasse sangue para uma irmã dela. O que você acha que a Sara deveria fazer? Por quê?

b) Agora vamos fazer de conta que a pessoa a quem Sara deve doar sangue é uma amiga dela. O que você acha que a Sara deveria fazer? Por quê?

c) E se a Sara não gosta da pessoa a quem ela foi pedida para doar sangue, o que você acha que a Sara deveria fazer? Por quê?

d) Podemos pensar também no caso de que foi pedido a Sara que doasse sangue para uma pessoa rica. O que você acha que o Sara deveria fazer? Por quê?

e) Esta pessoa que agora precisa de sangue pode ter dado uma ajuda a Sara anteriormente. O que você acha que a Sara deveria fazer? Por quê?

ANEXO IV

VALORES DE "t" SIGNIFICATIVOS

1. Ajuda diferencial entre receptores de ajuda:

1.1. Para escores de ajuda diferencial para cada receptor para todos os sujeitos (n=80) - referente à Tabela 3

Receptores	t*
Ajudou e desconhecido	4.58
Ajudou e irmão	3.19
Ajudou e amigo	2.55
Ajudou e rico	12.81
Ajudou e não gosta	12.36
Rico e desconhecido	10.77
Rico e irmão	11.82
Rico e amigo	11.29
Não gosta e desconhecido	11.13
Não gosta e irmão	12.19
Não gosta e amigo	11.66

* gl=79

1.2. Para escores de ajuda diferencial para cada receptor para os sujeitos dos grupos de rua e escola: - referente à Tabela 5

Receptores	Meninos(as) de rua Meninos(as) de escola	
	t*	t*
Desconhecido e irmão	—	2.48
Desconhecido e amigo	—	2.14
Ajudou e desconhecido	2.05	4.31
Ajudou e irmão	2.75	—
Ajudou e amigo	2.08	—
Ajudou e rico	10.26	8.12
Ajudou e não gosta	9.57	7.93
Rico e desconhecido	9.21	6.76
Rico e irmão	9.48	7.52
Rico e amigo	9.76	6.60
Rico e não gosta	—	2.17
Não gosta e desco.	9.38	6.61
Não gosta e irmão	9.08	8.10
Não gosta e amigo	9.09	7.42

* gl=39

2. Ocorrência das categorias de Julgamento Moral Pró-social

2.1. Para o escore de ocorrência da categoria "Hedonismo" entre os receptores de ajuda - referente à Tabela 8

Receptores	t*
Desconhecido e irmão	3.14
Desconhecido e amigo	2.43
Desconhecido e ajudou	4.64
Desconhecido e não gosta	9.38
Irmão e ajudou	2.48
Irmão e rico	3.93
Irmão e não gosta	10.90
Amigo e ajudou	2.53
Amigo e rico	3.26
Amigo e não gosta	10.44
Ajudou e rico	5.88
Ajudou e não gosta	11.13
Rico e não gosta	7.19

* gl=79

2.2. Para o escore de ocorrência da categoria "Reciprocidade Direta" entre os receptores de ajuda - referente à Tabela 9

Receptores	t*
Desconhecido e amigo	6.13
Desconhecido e ajudou	27.54
Desconhecido e não gosta	3.72
Irmão e amigo	5.05
Irmão e ajudou	21.09
Irmão e rico	2.30
Amigo e ajudou	16.72
Amigo e rico	2.66
Amigo e não gosta	6.14
Ajudou e rico	18.12
Ajudou e não gosta	26.43
Rico e não gosta	3.57

*gl=79

2.3. Para o escore de ocorrência da categoria "Relacionamento Afetivo" entre os receptores de ajuda - referente à Tabela 10

Receptores	t*
Desconhecido e irmão	7.17
Desconhecido e amigo	9.62
Desconhecido e rico	2.82
Irmão e ajudou	7.98
Irmão e rico	8.20
Irmão e não gosta	8.77
Amigo e ajudou	10.28
Amigo e rico	10.59
Amigo e não gosta	11.11

* gl=79

2.4. Para o escore de ocorrência da categoria "Pragmatismo" entre receptores de ajuda - referente à Tabela 12

Receptores	t*
Desconhecido e irmão	4.91
Desconhecido e amigo	7.70
Desconhecido e ajudou	7.92
Desconhecido e não gosta	6.40
Irmão e ajudou	2.11
Irmão e rico	5.77
Rico e amigo	8.18
Rico e ajudou	8.77
Rico e não gosta	7.58
Não gosta e ajudou	2.13

* gl=79

2.5. Para o escore de ocorrência da categoria "Necessidade" entre receptores de ajuda - referente à Tabela 13

Receptores	t*
Desconhecido e irmão	8.25
Desconhecido e amigo	10.91
Desconhecido e ajudou	15.09
Desconhecido e rico	8.07
Desconhecido e não gosta	9.38
Irmão e amigo	2.34
Irmão e ajudou	6.06
Ajudou e amigo	4.49
Ajudou e rico	4.41
Ajudou e não gosta	4.39

* gl=79

2.6. Para o escore de ocorrência da categoria "Estereotipia" entre receptores de ajuda - referente à Tabela 14

Receptores	t*
Desconhecido e amigo	2.05
Desconhecido e ajudou	3.80
Irmão e amigo	3.32
Irmão e ajudou	4.41
Irmão e rico	3.30
Irmão e não gosta	3.18
Ajudou e rico	4.52
Ajudou e não gosta	4.56

* gl=79

2.7. Para o escore de ocorrência da categoria "Empatia" entre receptores de ajuda - referente à Tabela 15

Receptores	t *
Ajudou e desconhecido	3.63
Ajudou e irmão	3.31
Ajudou e amigo	3.38
Ajudou e não gosta	2.97
Rico e desconhecido	3.45
Rico e irmão	2.90
Rico e amigo	3.13
Rico e não gosta	2.69

* gl=79

2.8. Para o escore de ocorrência da categoria "Afetos internalizados" entre receptores de ajuda - referente à Tabela 16

Receptores	t*
Ajudou e desconhecido	3.65
Ajudou e irmão	2.85
Ajudou e amigo	2.05
Rico e desconhecido	2.22

* gl=79