

A EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES MORAIS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA

Simone dos Santos Paludo

Dissertação apresentada como exigência parcial
para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia
sob a orientação da Profa. Dra. Sílvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento

Porto Alegre, Novembro de 2002.

*“Dedico esse trabalho as crianças em situação de rua,
que me ajudaram a perceber o potencial que todos os seres
humanos possuem para superar as adversidades e ser feliz.”.*

AGRADECIMENTOS

Ao terminar esse trabalho lembro de muitas pessoas que foram imprescindíveis para a construção e a realização deste. Por esta razão gostaria de agradecer o apoio, o incentivo, a paciência e o carinho que disponibilizaram durante este percurso.

- Agradeço a toda a minha família pelo respaldo e credibilidade ao meu projeto profissional, especialmente aos meus pais, Elisabete e Moacir, pelo incomensurável amor e dedicação dispensados ao longo da minha vida. À minha irmã Tininha e meu irmão Dudu, pelo carinho, amor e compreensão dedicados em todos momentos.

- À Profa. Dra. Silvia Helena Koller, pelo carinho e atenção a mim dedicados durante esses dois anos. Por seu exemplo de pesquisadora, profissional e pessoa que despertou em mim o desejo de seguir a vida acadêmica. Por ter sido muito mais do que uma orientadora de mestrado e se transformado em uma grande amiga.

- Ao meu amor, Cristiano, por ter me apoiado, de forma incondicional, em todos os momentos das nossas vidas. Em especial, no momento da decisão de partir rumo ao meu futuro profissional. Não posso esquecer de agradecer as importantes contribuições feitas a esse trabalho.

- A minha importante equipe de pesquisa, Mariangela Bragagnolo, Débora Seger e Valéria Marchi, pela dedicação e amor dispensados durante esse trabalho. Por todas as manhãs de passeios no centro quando não encontrávamos as crianças, pelas maravilhosas entrevistas, reflexões, transcrições, desabafos. Obrigado por compartilharem comigo esses momentos e as emoções despertadas no contato com os meninos e as meninas em situação de rua.

- A todos cepianos, Elder, Lucas, Jú, Joane, Lísia, Normanda, Alessandra, Clarissa, Marta, Joana, Vicente e demais colaboradores agradeço pela amizade e aprendizagem compartilhadas. Gostaria de agradecer, em especial, a Carol, pela valiosa ajuda nos momentos finais desse trabalho. A atenção dispensada durante todo o processo, principalmente no período de análise dos dados. Sem sua ajuda, esses resultados não seriam possíveis.

- Ao Dr. Jonathan Haidt pela atenção e confiança dispensada durante todo o processo de construção desse estudo e pelas valiosas contribuições teóricas.

- Aos professores que compuseram a banca, Dra. Ângela Biaggio (*In memoriam*), Dra. Cleci Maraschin e a Dra. Neuza Guareschi, pela atenção oferecida e pelas importantes contribuições trazidas nas diferentes etapas deste estudo.

- À Dra. Rita Lopes, por aceitar colaborar e contribuir com esse estudo.

- À todas amigas *psi*. Em especial aquelas que continuaram ao meu lado nessa nova etapa: Letícia, Cissa, Paula e Fran por compreenderem os dias de ausência, alegria, pânico, medo, tranqüilidade, mania. Por todo o carinho, estímulos, desabafos, relatos que permeavam nossos encontros diários. Vocês me fazem acreditar que amigos são para sempre.

- Aos incontáveis amigos de Rio Grande, que apesar da distância se fizeram presentes em todos os momentos. As palavras de apoio e estímulo da Stella, Nath e Tati. As caronas valiosas do Mello, Dionello, Bruno, Rogério e Janice. O carinho dos amigos: Nice, Taís, Vi, Lílian, Camila, Carol, Tati, Virginia, Álvaro.

- Aos amigos do Mestrado: Fran, Dani, Elder, Giana, Letícia, Afonso, Adri, Caro, Carol, Raquel, Carlo, Rochele e Iara. Por todos os momentos difíceis e alegres que compartilhamos durante esses dois anos.

- A amiga Maria Ângela Yunes pela dedicação e carinho. Um verdadeiro “achado” durante o Mestrado!

- Aos professores deste programa de Pós-Graduação que contribuíram para o meu engrandecimento enquanto pesquisadora,

- À CAPES, pelo auxílio financeiro oferecido para a realização desse estudo,

- Aos profissionais das casas de acolhimento visitadas, pela colaboração e atenção dispensadas a mim e minha equipe.

- Toda a minha gratidão às crianças e adolescentes em situação de rua que fizeram parte dessa pesquisa. Por todos os momentos que vivenciamos e compartilhamos. Agradeço, pela confiança em mim depositada. E, por promover o desenvolvimento das minhas próprias emoções enquanto pesquisadora, psicóloga e pessoa.

SUMÁRIO

Lista de Figuras.....	7
Lista de Tabelas.....	8
Resumo.....	9
Abstract.....	10
Capítulo I	
I.Introdução.....	11
1.1 Crianças em situação de rua	12
1.2 Desenvolvimento da Moralidade e das Emoções Morais.....	17
Capítulo II	
II. Método.....	29
2.1 Participantes.....	29
2.2 Procedimentos.....	29
2.3 Instrumentos e Procedimentos.....	32
2.4 Considerações Éticas.....	39
Capítulo III	
III. Resultados e Discussão.....	41
3.1 Os dados bio-sócio-demográficos.....	41
3.2 Emoções atribuídas aos personagens da história.....	58
3.3 Emoções morais atribuídas aos personagens da história.....	64
3.3.1 Culpa.....	65
3.3.2 Vergonha.....	70
3.3.3 Indiferença.....	73
3.3.4 Orgulho.....	77
3.4 Finais selecionados para a história.....	80
3.5 Relevância da situação de maltrato em função da experiência pessoal.....	87

Capítulo IV	
Considerações Finais.....	99
Referências.....	105
Anexos	
Anexo A	
Consentimento Informado.....	114
Anexo B	
Entrevista Semi-estruturada.....	115
Anexo C	
<i>Cartões do Scripted-Cartoon Narrative Bullying – SCAN BULLYING</i>	
Lâminas centrais de 1 a 10 (sexo masculino) - SCAN BULLYING.....	116
Lâminas centrais de 1 a 10 (sexo feminino) - SCAN BULLYING.....	117
Lâminas finais de 1 a 5 (sexo masculino) - SCAN BULLYING.....	118
Lâminas finais de 1 a 5 (sexo feminino) - SCAN BULLYING.....	119
Anexo D	
Conteúdo das lâminas centrais do SCAN BULLYING.....	120
Conteúdo das lâminas finais do SCAN BULLYING.....	120
Anexo E	
Roteiro da entrevista do SCAN BULLYING.....	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Local onde as crianças e os adolescentes em situação de rua entrevistados dormem.....	45
Figura 2. Motivos de saída para a rua das crianças e os adolescentes em situação de rua entrevistados.....	47
Figura 3. Tipo de trabalho exercido pelas crianças e os adolescentes em situação de rua entrevistados.....	50
Figura 4. Trabalho realizado pelas mães dos participantes do estudo.....	52
Figura 5. Trabalho realizado pelos pais dos participantes do estudo.....	52
Figura 6. Configuração familiar dos participantes do estudo.....	55
Figura 7. Atraso escolar dos participantes do estudo.....	57
Figura 8. Atribuição de culpa aos personagens da história.....	66
Figura 9. Tomada de perspectiva empática de culpa.....	68
Figura 10. Atribuição de vergonha aos personagens da história.....	70
Figura 11. Tomada de perspectiva empática de vergonha.....	72
Figura 12. Atribuição de indiferença aos personagens da história.....	74
Figura 13. Tomada de perspectiva empática de indiferença.....	76
Figura 14. Atribuição de orgulho aos personagens da história.....	77
Figura 15. Tomada de perspectiva empática de orgulho.....	79
Figura 16. Finais selecionados para a história.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Identificação dos participantes: sexo, idade e tempo de rua.....	42
Tabela 2. Emoções atribuídas aos personagens e a tomada de perspectiva empática.....	61

RESUMO

A rua tem sido utilizada como contexto de desenvolvimento por crianças e adolescentes. É importante questionar como essa trajetória, permeada de eventos de risco, pode afetar ou influenciar o desenvolvimento moral e emocional dessa população. As emoções morais, como culpa, vergonha, orgulho, são constantes e universais. No entanto, as variações em seu conteúdo moral resultam da interação com o contexto histórico e cultural. Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo investigar e descrever a expressão das emoções morais de crianças e adolescentes em situação de rua a partir da aplicação de uma entrevista semi-estruturada e do instrumento psicológico *Scripted Cartoon Narrative Bullying*. Através da inserção ecológica no contexto da rua, foram selecionadas 17 participantes, de ambos os sexos, com idades variando entre 11 e 16 anos ($M= 14,05$; $DP = 1,24$), para participarem da pesquisa. Os resultados apresentam uma descrição da expressão das emoções morais de crianças e adolescentes no contexto ecológico da rua. Integrando os resultados encontrados pode-se afirmar que as crianças e os adolescentes em situação de rua possuem e expressam emoções morais que refletem suas vivências cotidianas. Ou seja, a rua e a trajetória de vida dessa população não impede o desenvolvimento moral e emocional, mas essas vivências oferecem diferentes conceitos e interesses morais e afetivos. Pode-se concluir que esses meninos e meninas apresentam respostas diferentes, de forma mais significativa, na organização das suas expressões afetivas e emocionais às transgressões. Os achados sugerem que essas respostas e expressões são construídas nas suas experiências sociais, incluindo as de maltrato, violência e vitimização.

Palavras-chaves: situação de rua; emoções morais; inserção ecológica.

ABSTRACT

The street has been used as development context by children and adolescents. It is important to question as that path, permeated of risk events, it can affect or to influence the moral and emotional development of that population. The moral emotions as guilt, shame, pride, are constant and universal. However, the variations in historical and cultural context would lead to the creation of culturally variable moralities. The present study investigated and described the expression of the children's moral emotions and adolescents in street situation, using semi-structured interview and the psychological instrument "Scan Bullying Test". Through the ecological insertion in the street's context, 17 participants were selected, of both sexes, with ages varying between 11 and 16 years ($M = 14,05$; $DP = 1,24$). Results suggest a description of the expression of the children's moral emotions and adolescents in the ecological street's context. Results suggest that the children and the adolescents in street situation possess and express moral emotions that reflect their daily existences. In other words, the street and the path of life of that population does not impede the moral and emotional development, but those existences offer different concepts and moral interests. It can be concluded that those boys and girls present different answers, in a more significant way, in the organization of their emotional expressions to the transgressions. The findings suggest that those answers and expressions are built in their social experiences, including mistreat, violence and victimization.

Key-words: street situation; moral emotions; ecological study.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Atualmente tem aumentado o interesse de pesquisadores pelo desenvolvimento de crianças em situação de rua. Muitos estudos têm focalizado diferentes aspectos do desenvolvimento dessas crianças (Alves, 2002; Neiva-Silva, 2003; Santana, 2003). A literatura, de modo geral, aponta para as adversidades a que essas crianças estão expostas, enfatizando as situações de risco físico, social e emocional. Poucos estudos descrevem as crianças em situação de rua como seres humanos em desenvolvimento, que apresentam características psicológicas sadias, apesar das dificuldades impostas pelo ambiente hostil no qual estão inseridas (Swart-Kruger & Donald, 1996; Koller & Hutz, 1996). Entretanto, existe uma idéia ainda mais otimista que afirma que a vida na rua pode facilitar e promover o desenvolvimento (Aptekar, 1996).

Apesar da importância das investigações sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua, poucos estudos têm enfatizado o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das mesmas. Devido à complexidade que envolve a vida nas ruas, as crianças e os adolescentes que utilizam esse espaço como moradia experenciam diferentes sentimentos e valores morais. O ambiente no qual estão inseridos proporciona o desenvolvimento de diversas influências, ora positivas, ora negativas. Tal perspectiva admite que, em um mesmo contexto ecológico-evolutivo, diferentes caminhos de desenvolvimento podem ser percorridos, tornando-as vulneráveis ou resilientes (Brito, 1999). Entretanto, o impacto do ambiente familiar inicial e o decorrente desenvolvimento na rua influenciam e determinam o desenvolvimento cognitivo, emocional e moral dessa população.

O presente estudo tem por objetivo investigar a expressão das emoções morais apresentadas pelas crianças em situação de rua ao se depararem nos papéis de vítima, agressor e observador. Além disso, o conhecimento e a compreensão do desenvolvimento moral e da expressão das emoções morais dessa população propicia a obtenção de informações sobre estas crianças e adolescentes que podem subsidiar ações de prevenção e intervenção.

1.1 Crianças em situação de rua

O espaço da rua tem sido utilizado por muitas crianças e adolescentes como ambiente de moradia, e o “viver na rua” abrange seu trabalho, sua educação, seus relacionamentos, seu lazer, entre outras atividades. Essa população é bastante heterogênea e utiliza o espaço da rua em diferentes momentos e objetivos. Devido a essa diversidade e complexidade, torna-se difícil uma única definição para caracterizá-los. Dessa forma, a literatura revela controvérsias referentes à definição e à caracterização da população de crianças e adolescentes em situação de rua (Aptekar, 1996; Hutz & Koller, 1999; Koller & Hutz, 1996; Yunes, Arrieche & Tavares, 1997).

Pesquisadores têm utilizado alguns indicadores básicos para caracterizar a relação que crianças e adolescentes estabelecem com a rua (Alves, 1998; Aptekar, 1996; Forster, Barros, Tannhauser & Tannhauser, 1992; Hutz & Koller, 1999 & Martins, 1996a). Recentemente, foi proposta uma classificação a partir de cinco parâmetros: a vinculação com a família; a atividade exercida; a aparência; o local em que se encontra a criança ou o adolescente e a ausência de um adulto responsável junto à mesma (Neiva-Silva & Koller, 2002). Estes indicadores permitem uma definição mais acurada do que a literatura que os caracteriza como meninos(as) de rua ou meninos(as) na rua. O primeiro grupo (de rua), caracterizado por aqueles que não possuem mais vínculo familiar estável, consiste de crianças que abandonaram ou foram abandonados pela família, e estão confinados na rua. Assim, o viver na rua representa seu desenvolvimento, socialização, interações, trabalho, educação e seu lazer. A socialização dessas crianças ocorre pela dinâmica da rua, a qual tem suas próprias leis (Bandeira, Koller, Hutz & Forster, 1994; Forster e cols., 1992). O outro grupo, chamado de meninos na rua, é constituído de crianças e adolescentes que possuem laços familiares, apesar de apresentarem uma aparência de abandono. Utilizam o espaço da rua como lugar de lazer e trabalho, visando a obter seu sustento e auxiliar a família, retornando diariamente para casa (Forster e cols., 1992). Entretanto, Alves (1991) afirmou que essa distinção é bastante tênue, uma vez que existem dificuldades em limitar a precisão das definições. Admitiu que a maioria das crianças e adolescentes encontradas na rua não é abandonada, pois, geralmente, eles mantêm um ponto de referência com relação ao grupo familiar. Esses dados podem ser corroborados pelos resultados encontrados nos estudos que investigaram a relação de meninos de rua com a família, escola e atividades diárias (Bandeira, Koller, Hutz & Forster, 1994; Koller, 1994; Reppold, Kuschick, Dani, Raffaelli & Koller, 1998). Devido à complexidade do espaço da rua e às dificuldades de definição desta população, Koller e Hutz (1996) sugeriram a denominação deste grupo como crianças em situação de rua, ressaltando a necessidade de um entendimento mais

aprofundado da história de vida de cada criança, a fim de agrupá-las por semelhanças, mas respeitando suas individualidades e a dinâmica intrínseca de suas realidades de vida.

Estas definições possibilitam uma amplitude de informações sobre a relação que essas crianças e adolescentes estabelecem com o espaço da rua. Além disso, fornecem subsídios necessários para a realização de pesquisas e intervenções com essa população. Entretanto, devido a uma constante modificação na população que utiliza o espaço da rua, é importante que os estudos utilizem uma aplicação direta e atualizada dos achados referentes à caracterização e à contagem dos mesmos (Neiva-Silva & Koller, 2002). Em função desses fatores, torna-se necessária a utilização de uma abordagem específica à amostra estudada, considerando a complexidade do ambiente no qual estão inseridos. Este estudo pretende privilegiar uma visão contextualizada da situação e dos processos de interação das crianças e dos adolescentes em situação de rua. Para isto, utilizará a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner (1979/1996, 1998, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998), que enfatiza estudos no ambiente natural e permite focalizar a complexidade do viver na rua, enfatizando quatro dimensões inter-relacionadas: contexto, processo, tempo e pessoa. De maneira geral, os estudos ecológicos valorizam a identificação de aspectos evolutivos saudáveis e a compreensão do desenvolvimento através da interação destas variáveis (Alves, 2002).

Partindo de uma revisão histórica, percebe-se que a descrição dessas crianças no senso comum foi se modificando, assim como, a literatura científica sobre elas. Essas crianças já foram descritas como aberrantes, delinquentes, alcoolistas, marginais, doentes, violentas, sujas, entre outras representações carregadas de valores negativos (Alves, 2002; Koller & Hutz, 1996). Inicialmente, os estudos enfatizavam os déficits desenvolvimentais relacionados ao uso de drogas, promiscuidade, marginalidade, exclusão e desadaptação (Aneci Rosa, Borba & Ebrahim, 1992; Aptekar, 1996; Campos e cols., 1994; Carlini, 1990; Hutz & Foster, 1996), os quais favoreciam uma imagem negativa a respeito desse grupo. Gradualmente, alguns estudos passaram a descrever as crianças em situação de rua como seres em desenvolvimento, que apresentam aspectos saudáveis frente a situações adversas (Aptekar, 1996; Swart-Kruger & Donald, 1996; Koller & Hutz, 1996). Entretanto, esses estudos salientam que, embora descrevam estes aspectos, não consideram a rua um ambiente ideal para o desenvolvimento de qualquer ser humano.

No entanto, a vida na rua muitas vezes representa a melhor alternativa encontrada pelas crianças que sofrem algum processo de vitimização, seja na família de origem ou na sociedade. Alguns pesquisadores procuraram entender as principais causas e motivações que provocam a saída destes de sua casa (Aptekar, 1989a; Bandeira, Koller, Hutz & Foster,

1996; Carpena, 1999; Koller & Hutz, 1996). Entre estes, os problemas sociais, econômicos e afetivos são geralmente apontados como principais fatores que influenciam a saída para a rua. Em seu estudo, Aptekar (1989a) avaliou o funcionamento mental de crianças em situação de rua da Colômbia, e a partir de seus resultados, afirmou que as crianças que estão na rua apresentaram escores mais altos em medidas de saúde mental do que as crianças que permanecem em suas casas. Concluiu que o afastamento das crianças de um ambiente hostil e estressante, que encontram em casa, pode garantir aspectos de sua saúde mental e revelam habilidades de reorganizar a vida, sugerindo que essas crianças não seriam pessoas emocionalmente mais frágeis. Koller e Hutz (1996), concordando com o estudo anterior, apontam para os problemas de relacionamento familiar como os principais motivos que levam as crianças à rua. Dessa forma, também, afirmam que o distanciamento desse ambiente pode ser um indicador de saúde mental. Outros estudos que relatam a versão de crianças sobre a saída de casa para a rua revelam que suas casas são punitivas, hostis e perigosas, e seus pais são descritos como ausentes, desinteressados, violentos e abusivos (Bandeira, Koller, Hutz & Forster, 1996; Swart-Kruger & Donald, 1996). A ausência de cuidados de adultos responsáveis e a presença de um ambiente hostil podem ter profundas implicações ao desenvolvimento emocional e moral dessas crianças.

A partir destas considerações sobre a saída de casa destas crianças, percebe-se a necessidade de compreender a perspectiva e a opinião dos pais a respeito desse fenômeno. Carpena (1999) investigou a visão das famílias de meninos e meninas em situação de rua sobre a situação atual de vida destas crianças, sua saída de casa, as expectativas sobre o futuro e as crenças de controle da família sobre eles. Os resultados revelaram as dificuldades de relacionamento entre as crianças e suas famílias e seus membros, indicando a exposição a vários aspectos de risco no seu desenvolvimento. Os sentimentos de preocupação, culpa e impotência foram os fatores mais apresentados pelos pais, quando questionados sobre a saída do filho de suas casas. Um dado bastante significativo refere-se à percepção da família sobre a vida que seus filhos encontram na rua, o qual indica que eles são conscientes dos riscos e das atividades prejudiciais nas quais as crianças estão envolvidas. No entanto, não existe uma mobilização efetiva por parte da família para reverter a situação. Os achados indicam que os familiares atribuem e recorrem, em grande parte, a causas externas para justificar suas percepções da vida nas ruas. Os resultados sugerem, também, que a visão de futuro dos pais em relação ao filho em situação de rua é significativamente mais negativa do que a da própria criança. No entanto, os pais apresentam expectativas para o futuro de suas crianças dentro da realidade na qual estão inseridos.

Outro aspecto importante refere-se à idade com que estas crianças iniciam o processo de desligamento das suas famílias. Estudos recentes apontam que a migração às ruas inicia aos cinco anos de idade (Aptekar, 1996; Verma, 1999). Esse é, com certeza, um dado assustador, pois essas crianças estão em idade escolar e não possuem maturidade cognitiva, emocional e física para sobreviverem sozinhas em um ambiente caracterizado por diversas situações de risco. Em vista disso, é importante e fundamental que a sociedade, as instituições e a escola ofereçam atenção imediata a esse problema social, a fim de resgatar os vínculos afetivos e o comprometimento com a vida. Além disso, esses dados sugerem a importância da criação de medidas preventivas com base em dados científicos, abordando desde as famílias de origem até a sociedade em geral.

Com isto, a literatura é unânime em relação aos riscos e ao processo de vitimização a que estas crianças e adolescentes estão submetidos. Cabe ressaltar que a vitimização é um processo identificado na interação dos grupos de crianças e adolescentes. Esse processo pode representar um risco para o desenvolvimento adaptativo. Pode ser definido como um fenômeno através do qual um indivíduo é forçado a sair de um grupo, porque representa uma ameaça ao alcance dos objetivos deste (Bukowski & Sippola, 2001).

Dessa forma, para manter-se na rua, ou desenvolvem estratégias para lidar com essas situações, ou tornam-se vulneráveis. As situações de risco físico, social e emocional podem fazer parte do contexto evolutivo de qualquer pessoa e, dessa forma, diferentes mecanismos podem ser utilizados para o enfrentamento dessa situação. Por exemplo, as crianças e os adolescentes que estão na rua precisam desenvolver estratégias de adaptação e de sobrevivência, as quais destinam-se à obtenção de abrigo, alimentação e ao atendimento das demais necessidades vitais. Para resolver os seus problemas essas crianças podem roubar ou trabalhar para conseguir algum dinheiro. Essas diferentes estratégias podem ser caracterizadas como mecanismos de resiliência e vulnerabilidade. Resiliência refere-se à capacidade do indivíduo de enfrentar as situações de risco com estratégias eficazes, de forma a lidar com mudanças e problemas de forma adaptativa. Suas características pessoais, o apoio familiar e o apoio sócio-afetivo são recursos que auxiliam a aplicação dessas estratégias. Contrapondo-se a esse conceito, vulnerabilidade refere-se a uma suscetibilidade individual, que potencializa os efeitos negativos de situações estressantes e resultam em consequências negativas para o desenvolvimento psicológico (Rutter, 1985, 1987). Entretanto, considerando o exemplo anterior, o fato de roubar para comer pode não ser considerado como algo moralmente errado por essas crianças, uma vez que, são estratégias utilizadas para a própria sobrevivência. Uma atitude de transgressão como esta, que é necessária para a sobrevivência, expressa o antagonismo dos valores

coerentes sobre o que é certo ou errado na vida destas crianças. Certamente eles sabem “do ponto de vista teórico” que roubar é considerado como uma atitude “errada”, mas diante da evidência visceral da fome, roubar pode ser a única saída. Diante da fome, não há julgamento moral que resista à atitude de roubar. Uma criança faminta é uma criança vítima de violência social.

Poucos estudos têm sido realizados sobre o desenvolvimento moral destas crianças expostas à violência física, social ou emocional e sobre como eles se sentem diante desta vitimização. Há, no entanto, algumas investigações sobre os efeitos da rua no desenvolvimento moral. Utilizando a teoria de Kohlberg, Barreto (1991) investigou o raciocínio moral de crianças de rua e concluiu não haver diferença significativa ao apresentado por crianças da mesma idade, que vivem em condições mais favoráveis. Koller (1994), utilizando a teoria de Eisenberg-Berg (1979a), demonstrou que crianças em situação de rua, que não freqüentam escolas, raciocinam pró-socialmente no mesmo nível que crianças escolares da mesma faixa etária. Assim, estes estudos confirmam que o viver na rua não impede o desenvolvimento de valores e não gera deficiências morais específicas em crianças e adolescentes.

No entanto, alguns pesquisadores salientam que um ambiente que favoreça à exposição aos riscos pode proporcionar mudanças desenvolvimentais. Garbarino, Kostelny e Dubrow (1991) revisaram as principais mudanças que ocorrem nas crianças que estão expostas a ambientes hostis e perigosos, e enfatizaram que estes impedem o processo de desenvolvimento adaptado. Salientam o impacto negativo desses ambientes nas relações sociais, emocionais e morais das crianças. Dawes e Donald (1994) enfatizaram a relação dos fatores intra-individuais e os fatores interindividuais e contextuais no processo desenvolvimental de cada criança. Esses autores não aceitam a noção de um processo normativo universal, sugerem que cada circunstância de vida da criança pode restringir ou favorecer as suas potencialidades e em conseqüência, as suas habilidades para se engajar ativamente no mundo. Corroborando a evidência de que as características individuais e os fatores contextuais exercem influência no desenvolvimento, um outro estudo investigou como os adolescentes experienciavam a rua e examinou os fatores que uniam os sentimentos positivos e negativos sobre a rua (Raffaelli, Koller, Reppold, Kuschick, Krum & Bandeira, 2001). Os resultados revelaram ampla diversidade de sentimentos despertados pelo viver na rua. As diferenças nas descrições dos sentimentos gerados pela vida na rua estão intrinsecamente ligadas às reações e experiências positivas e negativas, bem como, às características individuais de gênero e idade.

Por fim, percebe-se que essas crianças, independente de suas características individuais e das estratégias utilizadas para o enfrentamento das situações, estão envolvidas em um constante processo de vitimização. De forma que assumem diferentes papéis conforme o contexto, ora são vítimas, ora são vitimizadores. Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman e Kauklainen (1996) descrevem os papéis que são distribuídos em um grupo durante o processo de vitimização. Segundo esses autores, o papel de vítima é atribuído aquele indivíduo que tem pouca possibilidade de escapar de seus agressores, que sofre o processo de vitimização. Já o papel de agressor é atribuído aquele indivíduo que provoca a situação de tormenta e que, na maioria das vezes, recebe apoio dos seus companheiros de grupos para continuar os ataques à vítima. E, finalmente, o papel de testemunha é atribuído aqueles que não participam ativamente do processo de vitimização mas que, de alguma forma, estão envolvidos, ou conscientes do que está acontecendo.

Evidências empíricas mostram que os indivíduos vitimizados estão mais propensos a apresentarem problemas comportamentais e afetivos (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999). Nesse sentido, a vida na rua e o constante processo de vitimização podem ser percebidos como fatores de risco para o desenvolvimento emocional e moral das crianças e adolescentes que se desenvolvem nesse contexto, assim, faz-se necessária a compreensão do desenvolvimento das emoções morais despertadas pela vida na rua.

1.2 Desenvolvimento da Moralidade e das Emoções Morais

Nos anos iniciais da infância emergem a internalização de regras e as habilidades de regular o próprio comportamento de acordo com modelos de conduta. Kagan (1984, 1987) propôs que a consciência de modelos e padrões e a sensibilidade às suas violações emergem na metade do segundo ano de vida das crianças, e estão associadas a fatores maturacionais e cognitivos (citado em Kochanska, Casey & Fukumoto, 1995). Essa consciência de atos certos e errados determinará o desenvolvimento de outros processos sócio-emocionais da consciência, como a angústia associada com a violação de padrões de conduta, vergonha e culpa. Alguns autores têm argumentado que a sensibilidade para a violação dos modelos, ou seja, a percepção da criança sobre as ações certas ou erradas, é uma forma inicial de moralidade (Emde, Biringen, Clyman & Oppenheim, 1991). Outros pesquisadores propuseram que a compreensão da criança sobre os modelos de certo e errado, juntamente com as estratégias auto-referenciais, caracterizadas pela habilidade da criança em reconhecer a própria imagem e, conseqüentemente, refletir e avaliar as suas próprias ações, intenções, estados e habilidades de acordo com os padrões sociais, são necessárias para o aparecimento das primeiras emoções morais (Lewis, Sullivan, Stangeir

& Weiss, 1989). Dessa forma, para um melhor entendimento das emoções morais ou autoconscientes é necessário definir, primeiramente, como ocorre o desenvolvimento moral nas crianças.

De maneira geral, o desenvolvimento moral é o processo pelo qual a criança adquire modelos de certo e errado. Esse processo é chamado de internalização e toma lugar gradualmente nos anos iniciais. Muitos teóricos importantes, entre eles, Freud, Piaget, Kohlberg, Bandura, Turiel, Eisenberg e Shweder, consideram a internalização como um aspecto fundamental do desenvolvimento moral. Várias teorias do desenvolvimento psicológico humano (psicanalíticas, cognitivas e comportamentais) apresentam conceitos explicativos do desenvolvimento moral. Atualmente, as pesquisas psicológicas nessas áreas de conhecimento têm enfatizado três componentes básicos da moralidade: os componentes afetivos, cognitivos e comportamentais.

As teorias psicanalíticas enfatizam os aspectos emocionais do desenvolvimento moral, à medida que, assumem que o tipo de relação emocional da criança com seus pais determinará a sua disposição para internalizar os padrões parentais de certo e errado. Freud (1930/1953) sugere que o senso moral desenvolve-se como resultado de uma forte identificação parental, ou seja, a partir da resolução do Complexo de Édipo. Então, através dessa identificação, a criança internaliza alguns dos complexos padrões de comportamento, traços pessoais e características, motivações, normas morais, valores e proibições que regem as atitudes dos pais. Esses códigos de conduta internalizados formam o superego da criança. Em contraste, a teoria da aprendizagem social propõe uma doutrina da especificidade, ou seja, acreditam que o raciocínio moral e o comportamento moral dependem mais da situação do que da internalização de princípios morais. De acordo com a teoria sócio-cognitiva, 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. Bandura (1997) definiu o comportamento moral como uma classe de respostas socialmente aceita, que são auto-reforçadas ou instrumentadas para evitar culpa, ansiedade ou punição. Argumentou que respostas morais específicas ou hábitos são adquiridos da mesma forma que qualquer outro tipo de comportamento social – através da aprendizagem. Reconheceu, mais tarde, que as crianças devem alcançar um certo nível de cognição antes de compreenderem certos tipos de raciocínio moral, como admite Piaget. Assim, à medida que as crianças crescem, tornam-se mais hábeis e competentes.

A teoria cognitiva enfatiza os aspectos intelectuais da moralidade, ou raciocínio moral, focalizando nas mudanças que ocorrem a partir do desenvolvimento do pensamento

da criança. Piaget (1977) foi o primeiro a investigar a moralidade sob uma perspectiva cognitiva e do desenvolvimento. Dedicou-se à análise do desenvolvimento das regras em jogos infantis, buscando compreender o comportamento das crianças diante de um sistema de regras. Segundo ele, “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1977, p.11). Acreditava que o entendimento das regras morais e convencionais pelas crianças teria que corresponder ao seu nível geral de desenvolvimento cognitivo. Piaget propôs dois estágios evolutivos no desenvolvimento do raciocínio moral da criança: heteronomia e autonomia. O estágio de heteronomia caracteriza-se pelo predomínio do respeito unilateral, do realismo moral e da responsabilidade objetiva. Nesta fase, a criança possui uma concepção de regra como algo exterior à consciência e imposta pelo adulto. As ações são julgadas em função da responsabilidade sobre a gravidade ou o prejuízo causado, desconsiderando as intenções e motivos. A partir dos oito anos de idade, inicia a fase autônoma, na qual as crianças começam a intensificar os julgamentos de acordo com as intenções e, não somente, pelas conseqüências. Nesta fase, emerge a cooperação, possibilitadora do surgimento do respeito mútuo e da responsabilidade subjetiva.

O psicólogo americano Kohlberg estendeu o trabalho de Piaget sobre o julgamento moral, para incluir a adolescência e a idade adulta e, também, como Piaget, atribuiu um papel fundamental à evolução do raciocínio. Kohlberg (1976, 1969) propôs que o crescimento moral progride em uma seqüência hierárquica invariante de três níveis morais, cada qual composto por dois estágios distintos. De acordo com Kohlberg, a ordem desses estágios é invariante, porque depende do desenvolvimento de habilidades cognitivas. Neste sentido, a evolução do pensamento lógico e a consolidação das operações formais são condições necessárias para a emergência do desenvolvimento moral. Assim, procurou determinar os estágios universais no desenvolvimento dos julgamentos morais, propondo aos participantes dilemas morais na forma de histórias. As respostas são analisadas com base nos motivos apresentados para a decisão tomada frente aos dilemas, e não baseados em se a ação é julgada como certa ou errada.

De acordo com psicólogos cognitivos desenvolvimentalistas (Piaget, Kohlberg, Turiel), o desenvolvimento moral é um processo racional e cognitivo, no qual a criança constrói um código moral por si mesma, baseada nas interações com pares. Dessa forma, os adultos e as figuras de autoridade não transmitem regras e normas diretamente, a moralidade da criança é autoconstruída a partir da cultura que a cerca. Nucci e Turiel (1983) afirmam que as crianças julgam os aspectos morais e os convencionais baseados no prejuízo causado. As ações que causam prejuízos intrínsecos para outros são reconhecidos

como errados, e as regras que previnem essas ações são entendidas como necessárias e universais.

Todas essas teorias e experimentos explicam o julgamento moral focalizando seus aspectos cognitivos, tais como raciocínio e julgamento moral. Entretanto, a partir de 1980, houve um aumento no interesse pela base emocional do desenvolvimento moral, especialmente pelas emoções morais. Dessa forma, surgiram muitos trabalhos relevantes sobre o papel das emoções morais no comportamento moral. Algumas pesquisas transculturais demonstraram que as reações emocionais são, freqüentemente, melhores preditoras de julgamentos morais (Haidt, Koller & Dias, 1993; Shweder, Mahapatra & Miller, 1987). O presente estudo será norteado a partir dessas idéias propostas por Shweder e Haidt, as quais enfatizam o papel da emoção no desenvolvimento da moralidade.

Shweder e colaboradores (1987) propuseram uma “teoria da comunicação social” para o desenvolvimento moral, na qual os pais apresentam o que é moralmente importante à criança através de suas reações emocionais. As crianças prestam atenção à fala, à expressão e ao tipo de situação nas quais os adultos demonstram suas emoções. A partir dessas pistas emocionais, as crianças determinam o domínio da moralidade e as respostas apropriadas às violações morais. Shweder e colaboradores (1987) sugeriram que o domínio da moral varia de cultura para cultura e não é universal. No seu estudo, verificaram que muitas culturas tendem a moralizar três grupos particulares dos aspectos sociais, baseados em três concepções de *self*: a ética da comunidade, de autonomia e de divindade. Cada ética é baseada em diferentes conceitualizações de pessoa: como possuidora de um grande empreendimento coletivo e interdependente (comunidade), como uma estrutura individual (autonomia) ou como uma entidade espiritual (divindade). Assim, o modelo apresentado por Shweder envolve uma abordagem intuicionista, a qual sugere que o julgamento moral é causado por intuições morais, que são avaliações rápidas e espontâneas, seguidas no tempo pelo raciocínio moral, após alguma elaboração. Segundo Haidt (2001), as intuições morais, incluindo as emoções morais, aparecem imediatamente após um determinado evento e condicionam os julgamentos morais de acordo com as influências sociais e culturais para o grupo ou comunidade no qual o indivíduo está inserido.

Haidt, Koller e Dias (1993) conduziram um estudo para verificar os pressupostos da teoria de Shweder, no que diz respeito à variação cultural do domínio moral. Examinaram as respostas de brasileiros e norte-americanos, de diferentes níveis socioeconômico, frente a ações ofensivas, mas não prejudiciais, como por exemplo, limpar o banheiro com a bandeira nacional ou comer o cachorro de estimação após morto. Os resultados indicaram variações culturais e sócioeconômicas no domínio da moralidade. Os participantes

norte-americanos de alto nível sócioeconômico exibiram julgamentos baseados em convenções sociais ou preferências pessoais, assumiram que as ações de desrespeito não são moralizadas, ou seja, não apresentam conseqüências prejudiciais interpessoais. Enquanto que os grupos de nível socioeconômico baixo, especialmente os brasileiros, julgaram como morais as ações de desrespeito. Argumentam que algumas culturas permitem que os julgamentos morais estejam relacionados com asserções intuitivas ou afetivas (por exemplo, “isto está errado, porque isto é repugnante”), entretanto, em outras culturas o julgamento é baseado na razão (por exemplo, “isto pessoalmente me incomodaria, mas isto não está errado). Assim, os autores encontraram fortes evidências de que o julgamento moral pode ser resultado de uma intuição moral e em outras, resultado do raciocínio moral. Confirmando assim, a importância das reações emocionais (intuição/afeto) para um melhor entendimento da moralidade das crianças.

Enfatizando as relações das emoções com os valores morais, no estudo intitulado, “*Contempt, Angry, Disgust (CAD) Triad Hypothesis*” (Rozin, Lowery, Imada & Haidt, 1999), os autores propuseram que as emoções de desprezo, raiva, e nojo (contempt-angry-disgust) são respostas a violações dos três códigos morais propostos por Shweder – ética da comunidade, de autonomia, e de divindade. Testaram esta proposta em estudantes norte-americanos e japoneses, com o objetivo de investigar a possibilidade de generalização do *CAD-Triad Hypothesis*, apresentando descrições de situações envolvendo um tipo de violação moral, e solicitando a indicação de uma palavra apropriada ao evento (raiva, desprezo, nojo) ou a expressão facial (indicada em seis fotos). Rozin e colaboradores (1999) encontraram evidências que sustentaram a sua hipótese, afirmando assim que, desprezo, raiva e nojo agem como guardiões da ordem moral, motivando as pessoas a modificarem as suas relações com as violações morais. Entretanto, sugerem que somente a raiva pode ser considerada uma emoção moral prototípica, uma vez que motivará uma tendência de ação pró-social, a partir de uma ação direta para reparar a ordem moral.

A partir dos achados desses estudos, percebe-se a inter-relação das emoções e do comportamento moral. Dessa forma, torna-se necessário definir e caracterizar as emoções, a fim de proporcionar um melhor entendimento das emoções ditas morais. Emoções podem ser definidas como um estado afetivo produzido pelas respostas fisiológicas e avaliações cognitivas que motivam uma ação. Os teóricos desenvolvimentalistas (Ekman, 1992) acreditam que as emoções estão presentes no nascimento ou se desenvolvem nos meses após o nascimento e podem ser indicadas pelas expressões faciais que os bebês comunicam. Também concordam que, os bebês experimentam e comunicam seis emoções primárias, quando completam o seu primeiro aniversário – alegria, medo, raiva, surpresa,

tristeza e nojo. À medida que essas crianças tornam-se autoconscientes, ou seja, capazes de agir, pensar e comunicar sobre si mesmas às outras pessoas, emergem novas emoções denominadas morais. As emoções morais incluem orgulho, vergonha, culpa, constrangimento e inveja. Essas emoções são reguladoras do comportamento moral. Lewis, Sullivan, Stanger e Weiss (1989) sugerem que o desenvolvimento das emoções autoconscientes é derivado em parte, do desenvolvimento das capacidades cognitivas e das experiências de socialização das crianças (Allesandri & Lewis, 1996).

Para Haidt (2000), as emoções morais são aquelas que respondem a violações morais ou que motivam o comportamento moral. Considerou duas características para identificá-las, os eliciadores desinteressados e as tendências de ações pró-sociais. Os eliciadores desinteressados são caracterizados pela ocorrência de eventos, sejam esses bons ou ruins, que conseqüentemente provocarão algum tipo de emoção. Essas emoções podem ser provocadas facilmente, por diferentes eventos, que não afetarão diretamente a pessoa. A emoção provocada motivará algum tipo de ação em resposta ao evento eliciador, seja essa uma ação de tendência pró-social ou não. A ação pró-social refere-se ao engajamento da pessoa em ações que beneficiem outras pessoas ou a sociedade. Assim, quanto mais desinteressados forem os eliciadores, e quanto mais tendências pró-sociais apresentarem, mais prototípicas serão as emoções morais. Por exemplo, o fato das crianças em situação de rua encontrarem outras crianças utilizando algum tipo de droga pode provocar sentimentos de raiva ou simpatia. Nesse caso, o fato que provocou a emoção é um eliciador desinteressado, ou seja, não tem a intenção intrínseca de provocar algum tipo de emoção a outras pessoas. E, conseqüentemente, as emoções motivarão a algum tipo de ação como uma resposta ao evento eliciante. Considerando o exemplo anterior, a emoção provocada na criança irá motivá-la a ajudar as outras crianças ou evitá-las. Dessa forma, a emoção pode motivar a pessoa a aumentar a sua tendência a se engajar em certas ações pró-sociais, classificadas pelo grau que beneficiam outros ou apóiam a ordem social.

As emoções servem a uma variedade de funções na vida diária, enfatizando a atenção das pessoas a eventos importantes, motivando-as e dirigindo-as a subseqüentes comportamentos. Além disso, as emoções ajudam as pessoas a distinguir características morais em contextos específicos, motivam o comportamento moral e revelam os valores morais e a preocupação consigo mesmo e com os outros (Eisenberg, 2000). Vergonha e culpa são emoções morais que surgem de discrepâncias entre o comportamento e as características da própria pessoa e de seus modelos morais. São freqüentemente confundidas, mas são respostas afetivas distintas a falhas pessoais e transgressões. De maneira geral, a literatura aponta para algumas similaridades entre as emoções de vergonha

e culpa (Ferguson, Stegge, Miller & Olsen, 1999; Tangney, Miller, Leith & Baumeister, 1996). Ambas referem-se a afetos negativos associados com a auto-avaliação de que algo foi feito errado e estão, freqüentemente, ligadas a transgressões interpessoais ou a situações nas quais as pessoas acreditam ter violado normas do próprio comportamento. Geralmente, também são usadas na socialização das crianças a fim de ensiná-las a obedecer a normas sociais e tratar outras pessoas de forma socialmente desejável. Uma importante diferença entre as emoções de vergonha e culpa é o foco. A experiência de vergonha é direta sobre o *self*, o qual é foco da avaliação. Já no sentimento de culpa, o *self* não é o objeto central de avaliação negativa, mas a ação realizada (Lewis, 1971, citado em Tangney e cols., 1996).

A culpa pode ser definida como uma emoção disfórica associada com o reconhecimento de uma violação moral pessoal ou de um modelo social (Kugler & Jones, 1992). De acordo com a literatura, a culpa pode, também, ser definida como uma emoção baseada na agitação, na qual a pessoa experencia medo, preocupação, ansiedade, tensão e desejo de reparação aos comportamentos percebidos como violações de modelos internos morais. A culpa envolve, ainda, uma avaliação negativa de um comportamento específico, ou seja, as pessoas sentem remorso, tensão, arrependimento pela má ação que fizeram e sentem necessidade de repará-la. Geralmente a culpa é provocada pela avaliação de prejuízo causado, como danos ou ameaças a outros. Baumeister, Stillwell e Heatherton (1994) concordam que a culpa parece ser uma reação mais forte e poderosa, quando atinge pessoas mais próximas, como pais e amigos. Entretanto, a culpa tem sido considerada uma emoção moral prototípica, pois motiva um comportamento de ajuda à vítima ou motiva a reparar e melhorar as relações com ela e com os outros, evitando gerar mais culpa.

Em contraste, a vergonha é uma emoção que envolve sentimentos de desamparo, incompetência e um desejo de escapar e evitar o contato com outras pessoas, procurando uma avaliação negativa de si mesmo (Leith & Baumeister, 1998; Ferguson e cols., 1999). Geralmente, a vergonha é provocada pela percepção do próprio indivíduo de que algo está errado consigo, devido a falhas no cumprimento de modelos morais ou incompetência. Sendo um comportamento de submissão, a vergonha reduz a presença social das pessoas, criando uma motivação a esconder-se ou retirar-se. Yves de La Taille (2002) analisou a relação entre vergonha e moralidade a fim de demonstrar que a vergonha é uma emoção fundamental, não apenas para a conduta moral dos homens, mas também para o desenvolvimento moral da criança e do adolescente. Em seu estudo, abordou quatro tópicos essenciais para vincular a vergonha e a moralidade: a relação entre o juízo próprio e o juízo alheio, a relação entre a vergonha prospectiva e retrospectiva, os aspectos positivos e negativos da vergonha e o lugar do Eu na vergonha.

Assim como a culpa e a vergonha, a gratidão tem um lugar especial na vida moral, uma vez que resulta e estimula o comportamento moral. McCullough, Kilpatrick, Emmons e Larson (2001) propuseram uma teoria da gratidão denominando-a de afeto moral, sugerindo três funções morais para a gratidão: barômetro moral (indica uma resposta a percepção de benefício a partir de uma ação moral realizada por outra pessoa), motivo moral (motiva a pessoa grata a comportar-se pró-socialmente em direção ao benfeitor e outras pessoas) e reforçador moral (encoraja os benfeitores a comportar-se moralmente no futuro). Outros pesquisadores também consideram a gratidão como uma emoção moral positiva, e apontam como principais eliciadores a percepção de benefícios para si e para outros, os quais motivam comportamentos pró-sociais, como agradecimentos e favores aos benfeitores (Haidt, 2000).

Entre as emoções ditas morais podem ser incluídas a empatia e a simpatia. A empatia é uma resposta afetiva que se origina da compreensão do estado emocional do outro, à medida que o indivíduo assume um sentimento similar ao qual o outro está experienciando (Eisenberg, 2000). Por exemplo, se uma criança em situação de rua observa um companheiro triste pelo fato de ter sido maltratado por outros, sente-se triste também, devido à condição em que o mesmo se encontra. Desta forma, essa criança experienciou uma emoção de empatia ao colocar-se no lugar do outro e perceber os sentimentos despertados pelo evento. Eisenberg (2000) distingue o conceito de simpatia, sugerindo que este é uma resposta emocional originada da compreensão do estado emocional do outro, mas não provoca a mesma emoção da outra pessoa.

Alguns estudos têm investigado as emoções morais ou autoconscientes, em crianças e adolescentes. Ferguson, Stegge e Damhuis (1991) investigaram as concepções das emoções autoconscientes, de vergonha e culpa, em crianças de dez a doze anos de idade. Os resultados sugeriram que as emoções de culpa são despertadas pelas violações a normas morais, enquanto, que as emoções de vergonha resultam de transgressões morais e sociais. Leitão (1999) investigou as diferenças sexuais e de faixa etária a partir da culpa e responsabilidade pessoal para com outras pessoas. Utilizou uma série de dilemas morais, com finais abertos, para que as crianças pudessem contar a história, descrever os pensamentos, emoções, atitudes e motivos dos personagens. As respostas foram analisadas a partir da teoria psicanalítica kleiniana, e os resultados mostraram que os meninos mais novos apresentaram mais respostas de culpa persecutória e menos respostas de culpa depressiva do que os meninos e meninas mais velhas. Além disso, as respostas indicando preocupação por outras pessoas, baseadas em princípios morais, aumentaram com a idade e foram mais freqüentes nos meninos.

Outros estudos têm investigado a expressão dessas emoções envolvendo crianças expostas a situações de risco. Alessandri e Lewis (1996) investigaram a expressão de vergonha e orgulho em crianças maltratadas e não-maltratadas. Os resultados sugeriram diferenças de gênero e das condições das crianças na expressão das emoções frente a falhas nas tarefas. As meninas maltratadas apresentaram mais expressões de vergonha comparadas às meninas não maltratadas e em ambas condições dos meninos. Os dados indicaram que durante a interação das crianças maltratadas e suas mães, essas apresentam mais comentários e afetos negativos, os quais influenciam o autoconceito e sentimentos de competência da criança. Um resultado interessante sugeriu que os meninos maltratados mostraram menos vergonha e orgulho do que todas as outras crianças testadas, indicando que na interação com suas mães, elas atribuíam as falhas e os sucessos em termos de fatores externos ao *self*. Além disso, os resultados sugerem que o conhecimento de modelos morais, o seu próprio comportamento e o comportamento dos pais contribuem para a expressão e a avaliação das emoções autoconscientes das crianças.

Loos, Ferreira e Vasconcelos (1999) compararam crianças institucionalizadas e crianças de baixa renda para verificar a emergência de culpa. Foram utilizadas quatro histórias envolvendo alegria, tristeza, raiva e culpa, os quais deveriam ser indicados pelas fichas contendo essas emoções. Também foram utilizadas outras duas histórias a fim de identificar cinco níveis de culpa relacionadas à situação de acidente ou dano intencional. Segundo os autores, o critério utilizado para a escolha dos grupos refere-se ao método disciplinar ao qual as crianças estão expostas no momento atual, no entanto, também foi considerado o ambiente anterior a institucionalização. Esses critérios tiveram como objetivo a investigação das possíveis relações existentes entre determinados aspectos de vivência pessoal concernentes aos modelos morais aos quais foram expostos. Foram encontradas concepções distintas de culpa determinadas pela idade e intenção, e não devido ao grupo de origem. Concluíram que a semelhança entre os grupos pode estar relacionada com os modelos de moralidade com os quais tiveram contato no início de suas vidas, uma vez que, nenhuma delas foi privada deste. Os autores verificaram a presença de violência doméstica em ambos os grupos, e sugeriram que esses vínculos primários podem ter influenciado o desenvolvimento moral dessas crianças.

Em recente estudo, Smetana, Toth, Cicchetti, Bruce, Kane e Daddis (1999) revelaram que crianças abusadas fisicamente e/ou crianças negligenciadas, comparadas a crianças não maltratadas, não diferiam nas suas avaliações de transgressões morais, todas as crianças as julgaram como sérias e erradas. Entretanto, quando examinaram os julgamentos e respostas emocionais às transgressões, observaram que as crianças

negligenciadas apresentaram mais medo, quando julgando as vítimas em situações hipotéticas de injustiça, do que as crianças abusadas fisicamente e as crianças não maltratadas. Smetana e colaboradores (1999) concluíram com esse estudo que os julgamentos morais diferiam em função do contexto e do tipo de transgressão, mas não devido à condição da criança. Também concluíram que as respostas afetivas diferiam dependendo do tipo de condição de vitimização e gênero. Assim, observaram que as crianças maltratadas apresentam respostas diferentes das não-maltratadas, de forma mais significativa, na organização das suas respostas afetivas, do que nas suas avaliações morais. Esses resultados corroboram a evidência de que as crianças que são maltratadas ou que têm histórias de violência não são menos maduras moralmente do que outras crianças (Smetana et al., 1984). Entretanto, as crianças maltratadas diferem das não-maltratadas no julgamento das respostas emocionais às transgressões. Os achados apóiam a hipótese de que as avaliações de crianças maltratadas são construídas nas suas experiências sociais, incluindo as de maltrato.

Koenig, Cicchetti e Rogosch (2000), também, pesquisaram o desenvolvimento moral de crianças vítimas e não-vítimas de maus tratos, observando a interação dessas crianças com suas mães, seguida por um período de brinquedo livre, a fim de observar a submissão para as tarefas propostas pelas mães e o surgimento espontâneo de afeto negativo. Os resultados sugerem que as crianças maltratadas exibem diferenças afetivas e comportamentais no seu desenvolvimento moral, com efeitos diferenciais baseados no tipo de maltrato. As crianças abusadas fisicamente evidenciam menos internalização moral, ou seja, exibem apenas uma mera cooperação e menos aceitação das tarefas maternas. Enquanto que as crianças negligenciadas não diferem das crianças não maltratadas no nível de internalização. Esses achados indicam que os subtipos de maltrato têm um impacto diferencial, e são consistentes com pesquisas anteriores que sugerem diferenças no desenvolvimento e na adaptação (Smetana, Toth, et al., 1999). Aparentemente, os maltratos físicos (abuso sexual e abuso físico) têm um impacto mais severo na internalização moral do que a omissão das necessidades e cuidados básicos. No entanto, os resultados sugeriram que as crianças negligenciadas expressam mais afeto negativo quando comparadas às outras crianças, enquanto que as crianças abusadas fisicamente não diferem das não maltratadas. Sugeriram, assim, que as crianças negligenciadas têm um maior nível de raiva, devido à perda de atenção e à ausência de cuidados necessários por parte de seus pais. O aumento na expressão de afetos negativos pode ser prejudicial para o desenvolvimento moral, porque a raiva e os sentimentos negativos, dirigindo-se para outros, são cruciais para o desenvolvimento de culpa (Hoffman, 1983). A culpa

internalizada motiva a criança a inibir comportamentos anti-sociais e a engajar-se em comportamentos pró-sociais. Dessa forma, o prejuízo no desenvolvimento moral nas crianças maltratadas deve resultar das diferenças afetivas nas respostas a situações morais.

Haidt, Koller, Santos, Frohlich e Pacheco (1996) investigaram as histórias de vida de adolescentes de rua, através de relatos de emoções, como alegria, tristeza, raiva, desprezo, vergonha, culpa, pena e nojo. Os resultados revelaram alta frequência de eventos de risco nas trajetórias de vida dessas, no entanto, a expressão da sensibilidade e de suas emoções apareceu preservada. Este estudo encontra-se “inacabado”, uma vez que não dedicou-se à concluir a análise metodológica dos relatos. No entanto, esse foi fundamental para a elaboração desse projeto, e sustentou a idéia de que a partir do relato, as crianças em situação de rua retomam e traduzem as situações do cotidiano, apontando os valores positivos ou negativos e as emoções morais envolvidas no contexto no qual estão inseridas.

Os estudos e argumentos apresentados até aqui indicam que a emoção tem um papel essencial no desenvolvimento social e emocional das crianças e, além disso, possibilitam conhecer e compreender a moralidade delas. Essa nova proposta teórica afirma que a moralidade é construída, principalmente, pelas emoções (Dunn, 1988; Kagan, 1987; Kochanska, 1993, 1994). Além disso, compreende a criança como um indivíduo inserido em uma cultura e um determinado tempo histórico que decide o que é certo e errado através de suas emoções. Embora as emoções sejam constantes e universais, as variações em seu conteúdo moral resultam da interação com o contexto histórico e cultural (Kagan, 1987). Essa idéia está intimamente ligada a idéia de relativismo do Shweder e colaboradores (1987), a qual enfatiza que as emoções incluem as influências culturais como parte da aquisição moral. De acordo com Shweder e Haidt (1993), as emoções revelam características da realidade social. Propõe também que as emoções morais, como a culpa, vergonha e simpatia são combinadas às intuições morais, as quais operam rapidamente, sem necessidade de reflexão e argumentação.

As crianças adquirem a moralidade através da família, da sociedade e da cultura. Os pais têm um papel insubstituível no desenvolvimento moral, a primeira regulação social se dá pela da família, uma vez que esses introduzem as leis, as regras e a lógica social através da autoridade parental e das reações emocionais (Damon, 1988). As emoções dos pais têm um papel fundamental na comunicação das regras às crianças, ensinam através das expressões faciais e verbais o que é moralmente relevante. No entanto, as crianças em situação de rua constituem o único grupo de crianças que crescem sem supervisão parental moral e afetiva permanente. De modo geral, podem ser caracterizadas como crianças maltratadas, vítimas de abuso físico e/ou negligenciadas. Uma vez que essas crianças e

adolescentes testemunham, participam de forma voluntária ou não à atos de violência na sua comunidade e na própria família. Podem assumir o papel de autor da violência, à medida que transgridem as normas de convivência na sociedade ou rompem com uma regra moral que protege o patrimônio e a vida. Para realização desses atos de persuasão, ameaça e punição, o agressor utiliza mecanismos de controle, os quais são carregados de hostilidade e agressividade (Koller, 2000). Além disso, a vida cotidiana dessas crianças possibilita que leis e regras sejam “transgredidas” todos os dias. Dessa forma, pode-se acreditar que as suas idéias e sentimentos sobre modelos morais, autoridades, leis, direitos e propriedade são provavelmente, diferentes das crianças estudadas usualmente. Conseqüentemente, pode-se supor que existam diferenças entre as emoções morais sentidas pelas crianças em situação de rua e as crianças crescendo sob a presença de autoridade adulta.

Em vista disso, o presente estudo tem por objetivo investigar a expressão das emoções morais apresentadas pelas crianças em situação de rua ao experienciarem os papéis de vítima, agressor e observador.

CAPÍTULO II

MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram deste estudo 17 crianças e adolescentes em situação de rua, com idades entre onze e dezesseis anos ($M = 14,05$, $DP = 1,24$), de ambos os sexos (29% de meninas e 71% de meninos). Estas serão identificadas por características exteriores, tais como a aparência, vinculação com a família, a atividade exercida, o local em que se encontra a criança ou o adolescente e a ausência de um adulto responsável junto à mesma (Neiva-Silva & Koller, 2002). Mais informações sócio-demográficas sobre os participantes estão apresentadas no Capítulo III, na seção de Resultados.

2.2 Procedimentos

Os estudos realizados com essa população possuem algumas particularidades em relação aos procedimentos de coleta de dados. Assim, o presente estudo baseia-se nas preocupações éticas e metodológicas discutidas nas recentes pesquisas envolvendo as crianças e adolescentes em situação de rua do Centro de Estudos Psicológicos de Meninos e Meninas de rua (Alves, 1998; Alves & cols., 1999; Hutz & Koller, 1999).

A primeira etapa consistiu na capacitação teórica, metodológica e ética da equipe para realizar a coleta de dados. A capacitação dos entrevistadores foi feita através de um treinamento, com o objetivo de preparar os entrevistadores para abordar essas crianças e aplicar os instrumentos. Inicialmente, a preparação envolveu seminários teóricos, leituras especializadas e discussão de questões éticas, a fim de discutir os principais temas abordados. Esse treinamento foi essencial para que os entrevistadores estivessem familiarizados com os tópicos da investigação e com a realidade vivenciada pelas crianças em situação de rua, uma vez que esta realidade pode mobilizar diversos tipos de sentimentos e preconceitos. Foram realizadas, ainda, reuniões semanais com o objetivo de simular a aplicação das entrevistas, discutir as emoções e os sentimentos acarretados por estas. Estes procedimentos possibilitaram qualificar os entrevistadores e garantir o rigor metodológico.

Devido às características específicas da coleta de dados com crianças e adolescentes em situação de rua muitas dificuldades e desafios foram encontrados. Um aspecto crucial que desencadeou algumas mudanças no procedimento de coleta foi a sazonalidade. O presente estudo foi realizado nos meses de junho a outubro, significando em termos climáticos a presença de dias muito frios, chuvas, vento e outras adversidades

climáticas. Além disso, pode ser observado uma evasão dessa população das ruas de Porto Alegre devido à temperatura baixa. Este aspecto foi de extrema importância quando era necessário “procurar” na rua as crianças e adolescentes alvo deste estudo. Além disso, os procedimentos da entrevista e da aplicação do instrumento inicialmente foram planejados para ocorrer ao ar livre. Muitos foram os dias em que a equipe não encontrou nenhuma criança ou adolescente em situação de rua neste espaço. Estas condições alteraram o planejamento dos pesquisadores previamente concebido em relação ao procedimento de coleta. Em decorrência dessa movimentação das crianças e adolescentes e das condições climáticas, novas estratégias foram impostas.

A primeira atitude tomada frente às dificuldades encontradas foi procurar a Fundação de Assistência Social que coordena as instituições que acolhem essa população. Esse contato permitiu a inserção ecológica da equipe (Cecconelo & Koller, 2003) no ambiente da rua através do acompanhamento dos pesquisadores nas “rondas” e na abordagem de rua. A ajuda dos educadores de rua foi essencial no mapeamento, em termos de horários, locais de maior frequência, locais de tráfico sexual e de drogas, dessas crianças e adolescentes. Além disso, permitiu a vinculação com algumas crianças moradoras de rua. Outra estratégia adotada foi a inclusão de algumas instituições abertas, ou seja, casas que acolhem essa população durante o período da manhã e da tarde, para a coleta de dados. Foram selecionadas duas instituições de acordo com o perfil de crianças que recebiam durante o funcionamento. A primeira delas consistia em um serviço de referência quanto ao atendimento da saúde, como da medicina, da enfermagem, da odontologia e da psicologia. Foi selecionada por receber crianças e adolescentes em situação de rua. O alojamento diurno, por sua vez, representa a possibilidade de a equipe de pesquisa entrar em contato com crianças e adolescentes em suas atividades diárias. Esse espaço proporcionou um importante vínculo das pesquisadoras com os seus frequentadores. Em ambas casas, houve o cuidado de não descaracterizar a população alvo do estudo.

A fim de cumprir com os aspectos éticos necessários à pesquisa com essa população, os procedimentos foram orientados por recomendações expostas na literatura (Hutz & Koller, 1999; Conselho Federal de Psicologia, 2000; Estatuto da Criança e do Adolescente; 1990). Dessa forma, antes da inserção da equipe nas instituições, foram apresentados os objetivos da pesquisa e outros esclarecimentos necessários, para que os dirigentes das instituições estivessem bem informados para assinarem o consentimento livre e esclarecido (Anexo A). A partir do consentimento a equipe iniciou o procedimento de Inserção Ecológica para o estudo do desenvolvimento dessa população no contexto,

tanto a rua como as casas de acolhimento (Ceconelo e Koller, 2003). A inserção ecológica privilegiou a inserção do pesquisador no ambiente de pesquisa com o objetivo de estabelecer proximidade com o seu objeto de estudo. Dessa forma, as pesquisadoras puderam acompanhar as crianças e adolescentes em situação de rua que freqüentaram duas instituições e as ruas da capital. Nas instituições a equipe de pesquisa participou das atividades de cada instituição por um período de tempo e através da sua presença no contexto ecológico da instituição como pesquisadores, obtiveram informações, por meio de observações e conversas informais, durante as atividades cotidianas e nos eventos ocasionais. Tal inserção permitiu conhecer os participantes e observar aspectos relacionados ao fenômeno estudado de forma direta ou indiretamente. Esse procedimento metodológico foi de extrema importância, uma vez que permitiu o engajamento direto das pesquisadoras no contexto das crianças e adolescentes, tanto na rua como nas instituições. Além disso, possibilitou uma maior confiança desses nas pesquisadoras facilitando e garantindo confiabilidade dos dados coletados.

Para realização da coleta de dados, foi necessária a presença de dois entrevistadores treinados, a fim de garantir a segurança das crianças e adolescentes em situação de rua e dos entrevistadores, além de permitir uma maior confiabilidade nos dados coletados. A coleta de dados foi realizada de segunda a sexta-feira, em horários bastante variados, pois se constatou não ser possível seguir apenas os já reconhecidos pela literatura como os mais adequados. Devido à dinâmica da rua, as condições climáticas, e a própria movimentação dessas (centro, bairros, parques) a determinação dos horários só pôde ser realizada após diversas tentativas feitas pelas pesquisadoras. Depois de identificada, a criança ou adolescente foi abordada pelos entrevistadores que se apresentaram como sendo da universidade e solicitaram sua permissão para participar da pesquisa. Esse primeiro contato foi extremamente importante para o estabelecimento de confiança e empatia, e conseqüentemente, para a realização da entrevista. Os objetivos do estudo foram explicados para o participante da forma mais simples possível, utilizando-se de vocabulário coloquial. Sendo aceitas a participação na pesquisa e a utilização do gravador, iniciava-se a coleta de dados. Devido à presença intensa de ruídos no ambiente da rua, os entrevistadores, juntamente com o participante, escolheram um lugar adequado, cômodo e seguro para a entrevista e a aplicação dos instrumentos. É importante ressaltar, também, que os entrevistadores estiveram atentos a situações que poderiam prejudicar o desempenho ou a atenção do entrevistado, entre esses, o uso de substâncias psicoativas, presença de autoridade policial, eventos culturais, etc.

Nas instituições, as entrevistas foram feitas em horários selecionados de acordo a frequência das crianças nas casas, e em momentos nos quais não havia atividades previamente programadas. No entanto, a inserção ecológica possibilitou a participação da equipe em atividades diárias da casa de acolhimento, como jogos de vôlei, *videogame*, aulas pedagógicas, almoços, festas, entre outras. Essas permitiram um contato inicial com esses adolescentes e, conseqüentemente, uma vinculação de confiança que favorecia o convite para a participação no estudo. Os procedimentos para solicitação de consentimento foram realizados da mesma forma que as entrevistas feitas no ambiente da rua. Outro aspecto importante a ser ressaltado foi a escolha do local da entrevista na instituição. Era sempre solicitado ao participante que escolhesse um local onde se sentisse à vontade para conversar.

Esses aspectos relacionados às peculiaridades dessa população tornaram a coleta de dados um desafio permeado de limitações e alterações, mas ao mesmo tempo, instigante, fascinante e desafiador. A aproximação com essas crianças e adolescentes permitiu um maior contato com a “realidade” vivenciada por eles, ampliando a lente com a qual se enxerga o mundo. A base para essa afirmação está na certeza de que a criança em situação de rua está em pleno desenvolvimento como qualquer outra. Embora sua trajetória seja marcada por situações de risco e vulnerabilidade, a possibilidade de resiliência está constantemente presente. A visão ecológica permitiu identificar esses “agentes” promotores de resiliência em diversos momentos do estudo, salientando a capacidade dos indivíduos de superação. Assim, é possível confirmar a importância da inserção da equipe, bem como de todos os indivíduos que “invadem” a vida e o cotidiano dessas meninas e meninos a fim de promover o desenvolvimento. Cabe ressaltar que à medida que o desenvolvimento moral e emocional deles foi investigado, foi permitido trabalhar, desenvolver e lidar com as próprias emoções e limitações dos membros da equipe, enquanto pesquisadoras, psicólogas e indivíduos.

2.3 Instrumentos e Procedimentos

Devido à complexidade que envolve a vida de crianças e adolescentes em situação de rua foi necessário realizar esta pesquisa no contexto da rua, local onde esta população está se desenvolvendo. A proposta bioecológica de investigação por observação naturalística privilegia a inserção ecológica do pesquisador no ambiente a ser estudado. Segundo Bronfenbrenner (1979/1996), o modelo bioecológico se constitui em um referencial teórico-metodológico apropriado para a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento-no-contexto. Para isto, a equipe de pesquisa se propôs a uma inserção no

ambiente ecológico no qual vivem esses meninos e meninas, com o objetivo de conhecer a sua realidade, acompanhando-os através de visitas frequentes às casas de acolhimento, observações, conversas informais e entrevistas. A inserção ecológica permitiu a aproximação tanto para os participantes e dos investigadores da pesquisa. As entrevistas, bem como a presença constante e significativa possibilitou aos participantes contarem eventos de vida e, conseqüentemente, refletir e aprender com eles e, também, em decorrência dessa interação a equipe de investigadores pôde captar unidades de sentido importantes para responder às questões de pesquisa e desenvolver novas hipóteses teóricas. Segundo Ceconello e Koller (2003), a equipe precisa tornar-se parte do ambiente para adquirir a condição de inserida ecologicamente no contexto da pesquisa.

Primeiramente, foi realizada a entrevista semi-estruturada (Anexo B), com o objetivo de coletar dados bio-sócio-demográficos dos participantes, tais como idade, sexo, experiência escolar e com o trabalho, local de moradia e lazer e contato com a família. Foi feita a aplicação individual deste instrumento para que as respostas de um participante não influenciassem as respostas de outras crianças presentes. Devido à situação particular da rua e às próprias características dessa população, foi necessário que os entrevistadores estivessem preparados e treinados para enfrentar as mais diversas situações e problemas que podem ocorrer durante a entrevista e a aplicação dos instrumentos. Esses podem ser identificados pela falta de interesse do entrevistado, o cansaço, a dificuldade de falar sobre assuntos mobilizadores, as interrupções de outros companheiros, entre outros. Embora a literatura ressalte que essas crianças valorizam o contato com adultos e pesquisadores e, geralmente, não recusam a sua participação (Hutz & Koller, 1999).

A entrevista inicial foi essencial para estabelecer um diálogo informal com o participante do estudo. Um aspecto interessante que facilitou a vinculação com as crianças e tornou a entrevista atrativa foi o uso do gravador. Foi permitido ao adolescente explorar o equipamento antes de iniciar a aplicação dos instrumentos. O interesse maior era em ouvir a própria voz. Outra possibilidade recomendada foi o oferecimento do gravador à criança, sugerindo que ele(a) escolhesse o local onde ficaria o gravador, por exemplo, no banco, no chão, no colo do participante. Esse procedimento demonstrou confiança por parte das pesquisadoras nos entrevistados. Além disso, sentiram-se “donos da situação”, pois poderiam interromper a entrevista quando quisessem ou, até, terem posse. Cabe ressaltar que as pesquisadoras tiveram o cuidado de utilizar o vocabulário mais simples possível a fim de facilitar a compreensão das perguntas. Além disso, a forma de realização das perguntas variou de acordo com cada adolescente devido às características individuais do participante. Na maioria das vezes, eles(as) detalharam eventos de vida e suas atividades

neste momento. Foi preferido não interromper para seguir o roteiro, deixando-os contar livremente o que gostariam e o que acreditavam ser mais interessante. Foram incluídas questões adicionais quando o entrevistador considerou necessário clarificar o conteúdo de algumas respostas e, também, para explorar relatos particulares dos participantes. Dessa forma, mais dados foram obtidos e mais suporte para conversar com essa população, uma vez que eram utilizadas as próprias respostas das crianças para investigar melhor alguns eventos que fossem considerados relevantes para o estudo. Assim, o tempo de aplicação da entrevista variou entre cinco e 60 minutos. Outro dado significativo diz respeito à inexistência de recusa na rua em relação à participação no estudo. Já dentro das instituições, apenas um menino não quis continuar a entrevista, justificando que estava com sono e fome.

Situações adversas foram extremamente comuns durante a realização das entrevistas. Dentro das instituições ocorreram interrupções por parte dos monitores e amigos. Já na rua foram comuns eventos políticos, interrupção de outros colegas ou, até mesmo, por parte das pessoas que estavam passeando no centro da cidade. Essas evidenciam a necessidade de capacitação dos entrevistadores, que precisam contornar a situação da melhor forma possível.

Após foi realizada a aplicação de uma versão adaptada do instrumento psicológico *Scripted-Cartoon Narrative Bullying - SCAN BULLYING* (Almeida, del Barrio, Marques, Gutiérrez & van der Meulen, 2001). Esse instrumento de avaliação psicológica contém 15 cartões que envolvem situações neutras e situações de vitimização (Anexo C), a descrição do conteúdo das lâminas encontra-se em anexo (Anexo D). Os cartões do instrumento foram coloridos a fim de tornar o instrumento mais atrativo e lúdico para essa população e para facilitar o reconhecimento dos personagens e da continuidade da história. Esses cartões foram apresentados em uma seqüência fixa e ordenada, de forma individual, aos participantes do estudo. O *Scan Bullying* consta de uma versão masculina e outra feminina, atendendo à necessidade de controlar o efeito de gênero na elaboração das narrativas de maltrato. O desenho das duas versões preserva os aspectos específicos das atividades das meninas e rapazes dos grupos etários considerados. Como instrumento de pesquisa, o seu desenho e a técnica assemelham-se ao formato de outros procedimentos de avaliação utilizados na exploração do melhor nível de raciocínio. Com a finalidade de mobilizar mecanismos e processos cognitivos, o entrevistador coloca questões sobre diferentes aspectos relacionados com o contexto interpessoal da vitimização entre pares. Estas questões foram formuladas reportando-se às situações representadas na história e, no decurso da entrevista, seguindo a tradição cognitivo-desenvolvimental (Anexo E). Foi

sugerido, num primeiro momento, que o participante contasse uma história a partir dos desenhos dos cartões através da instrução explícita para que o sujeito conte a história, a partir do seu ponto de vista: “*Conta-me, o que pensas que acontece nesta história, desde o princípio até o fim?*”, possibilitando assim, avaliar o conhecimento individual e a compreensão do contexto interpessoal da vitimização. Na seqüência narrativa, foi feita uma série de questões especificamente orientadas para determinar a existência de maltrato e o tipo de participação ou papel do sujeito. Em um segundo momento, o participante deveria identificar os possíveis sentimentos e emoções dos diferentes personagens da história (vítima, agressor ou grupo de agressores e os observadores). Após foi solicitado à criança ou ao adolescente que relatasse o que poderia ele/a próprio/a sentir se estivesse no papel desses diferentes personagens. A expressão das emoções morais foi investigada através de questões referentes à culpa, vergonha, orgulho e indiferença. Ainda foram exploradas as estratégias de confronto e reparação emocional a partir das situações descritas nos cartões pelo participante. E, finalmente, foi solicitado que o sujeito selecionasse um final para sua história e explorasse a relevância da situação de maltrato em função da experiência pessoal relatada através de material autobiográfico. O procedimento da entrevista foi padronizado, de forma a assegurar condições idênticas na avaliação dos aspectos que são sucessivamente analisados.

Algumas considerações podem ser feitas acerca deste instrumento. Vale ressaltar a eficácia e o êxito do *Scan Bullying* com crianças em situação de rua, os desenhos permitiram um espaço lúdico, projetivo e atrativo para os participantes. A coloração feita nos personagens permitiu a identificação desses do início ao final da história. No entanto, em relação ao roteiro da entrevista como um todo, constatou-se que é extensa, tornando-se cansativa para os participantes, especialmente a parte 3 do instrumento, a qual refere-se às estratégias de confronto. Um aspecto curioso que pôde ser constatado durante a coleta de dados foi que as crianças e adolescentes que estavam na rua disponibilizavam um maior tempo para a entrevista, o qual ultrapassava uma hora de conversa. Já alguns participantes entrevistados dentro das instituições tinham mais “pressa” ao final da aplicação do instrumento, devido aos diversos estímulos que possuíam dentro da casa, como *videogame*, mesa de sinuca, jogos de futebol, almoço e lanche. Este dado surpreendeu pois os participantes que eram encontrados na rua estavam trabalhando, como engraxates ou vendedores, e se acreditava que poderiam sentir-se prejudicados pelo afastamento das atividades. Dessa forma, vale destacar a importância da atenção dispensada pelas pesquisadoras aos meninos e meninas participantes do estudo. Esses dados confirmam que

as crianças valorizam o contato com adultos, pois envolve um momento de atenção e cuidado (Hutz & Koller, 1999).

Outro aspecto que merece destaque é a dificuldade que essa população tem de contar ou narrar uma história. Na maioria das vezes, os episódios eram descritos de acordo com o seu conteúdo, como pode ser constatado no discurso de um participante: *“Aqui ele tá indo para o colégio... Aqui é que ele não brinca assim. Tá tudo brincando só ele que não, nem convidaram para brincar. Aqui tão folgando da camisa dele. Aqui não tão deixando ele passar, é malandro assim. Aqui pegam as coisa dele assim, aqui ele tá triste que rasgaram o caderno dele, aqui empurraram ele e caiu, aqui querem dar droga para ele, aqui assim tão com inveja do cabelo dele, assim e querem cortar. Aqui, assim, que ele resolveu assim, sair do colégio, assim. Mas ai largar os amigos e as amizade dele de mão...”* (E., 14 anos, sexo masculino).

Apenas um adolescente “inventou” uma história, criando personagens e diálogos. Além disso, muitas perguntas e conceitos referentes às emoções morais precisaram ser construídas juntamente com os participantes. Os conceitos de culpa, vergonha, indiferença e orgulho não faziam parte do vocabulário cotidiano dessas crianças e adolescentes. Verificou-se a dificuldade de “nomear” as emoções, e para ajudá-los foram utilizados exemplos cotidianos que tinham sido abordados quando relataram seus eventos de vida. A descrição que os participantes faziam das emoções de culpa e vergonha foram bastante semelhantes, embora solicitadas em momentos diferentes da entrevista, por exemplo, *“Culpa é quando alguém faz alguma coisa que não podia, vergonha é quando faz alguma coisa e a pessoa vai xingar no meio da rua”* (T., 15 anos, sexo masculino), *“Culpa é quando a gente tá fazendo alguma coisa errada, vergonha é quando o cara tá fazendo alguma coisa errada e depois fica envergonhado”* (E.S., 15 anos, sexo masculino). Outro tipo de resposta bastante comum sobre essas emoções entre a população foi *“...não sei explicar...”* (V., 13anos, sexo feminino). Dessa forma, as pesquisadoras relatavam eventos ou situações rotineiras para esclarecer e facilitar o entendimento do que havia sido solicitado. O termo indiferença foi substituído por expressões coloquiais, tais como, *“não estou nem aí, não se importa, tanto faz”* uma vez que no estudo piloto foi constatada a dificuldade de entendimento dessa emoção.

Embora tenham sido encontradas estas dificuldades na aplicação desse instrumento, as adaptações possibilitaram o êxito do *Scan Bulliyng* com adolescentes em situação de rua. A sua aplicação consistia em um momento de descontração e criatividade para os participantes, além de “promover” a confiança do entrevistado ao sentir-se acolhido e escutado. Considerando que este facilita a projeção de conteúdos particulares, a história

que contavam daquele menino ou menina era permeada de eventos vividos pelos mesmos. Naquele momento compartilhavam suas histórias, seus medos, tragédias com o protagonista. O roteiro da entrevista abordou algumas “situações delicadas” com bastante sutileza, uma vez que eles poderiam se colocar no lugar de espectador. Essa etapa permitiu que, em um segundo momento, os participantes repetissem e/ou relatassem as suas histórias de vida quando sugerido. A última parte do instrumento foi essencial para o entendimento do contexto em que vivem essas crianças e adolescentes, já que permitiu ao participante contar suas semelhanças com os personagens e com os episódios relatados, independente do papel que assumam, seja como vítima, testemunha ou agressor. De uma maneira geral, os relatos de eventos de vida foram permeados de situações de vitimização. Podem ser destacados eventos envolvendo conteúdos sobre violência doméstica, participação em *gangues*, abusos sexuais, uso abusivo de drogas, envolvimento em mortes e até tentativa de suicídio. Este espaço propiciou a expressão de diversas emoções, tanto por parte dos participantes como por parte das pesquisadoras. Podem ser destacadas a culpa, o medo, o arrependimento, a raiva, a alegria, a pena entre outros. Assim, quando os relatos mobilizavam, de alguma forma, os participantes, seja através do choro, da revolta, angústia e ansiedade, era oferecido um “apoio” nesse momento. Algumas entrevistas foram interrompidas para acolher e fornecer um suporte emocional às meninas ou aos meninos. Esses momentos foram dedicados à escuta, ao acolhimento e, até mesmo, ao silêncio.

Cabe ressaltar que as pesquisadoras tiveram o cuidado de terminar a entrevista ressaltando os aspectos positivos percebidos na vida dessas crianças a fim de “aliviar” o sofrimento vivido novamente pelos participantes no momento dos relatos. Além disso, após a entrevista dispensávamos tempo para conversas informais, brincadeiras, sugestões e, até mesmo, encaminhamentos. Em relação aos participantes que estavam e/ou freqüentavam as Casas de Acolhimento pôde ser feito um acompanhamento durante as visitas semanais à instituição. Dessa forma, novos contatos foram feitos através de conversas, brincadeiras e participação nas atividades diárias. Pôde-se perceber que essa postura facilitou a vinculação e o estabelecimento de confiança dos participantes e, até mesmo, de outros usuários do serviço, que não puderam ser incluídos na amostra devido aos critérios relacionados à idade. Essas estratégias utilizadas durante a inserção ecológica da equipe permitiu “desfazer” a imagem negativa que estas crianças e adolescentes tinham dos pesquisadores ou de qualquer indivíduo que se aproxime deles. Embora não apresentem resistência à participação em pesquisas ou entrevistas, se mostram apreensivos e ansiosos em relação ao papel que irão assumir nesses momentos. A partir de relatos dos próprios participantes pôde-se constatar um papel invasivo e, até mesmo, abusivo dos

entrevistadores em relação à essa população, *“Já fiz várias entrevistas com essa gente da universidade, é assim, ó, eles vem perguntam um monte de coisas e nunca mais a gente vê, nem sei o nome do cara que falou comigo”*. Muitas vezes os pesquisadores não explicitam claramente o objetivo do trabalho, ou ainda, o tipo de participação ou colaboração que esses meninos e meninas poderão oferecer. Essa atitude reforça, de alguma forma, a vulnerabilidade dessa população. Além disso, demonstra a exploração e a vitimização imposta sobre eles, uma vez que a omissão de informações sobre os estudos e as pesquisas decorre da idéia de incapacidade de compreensão por parte desses moradores de rua. No entanto, essa é uma “crença” das pessoas, pesquisadores ou da sociedade que não convive diretamente com eles.

O contato próximo com as crianças em situação de rua permite perceber que existe, realmente, a denominada sabedoria de rua que proporciona estratégias adequadas ou não para lidar com o cotidiano. Da mesma forma pode-se constatar que estão se desenvolvendo no contexto da rua, tanto nos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Sabe-se que esse desenvolvimento pode ser deficitário, mas não é interrompido simplesmente pelo fato de utilizarem o ambiente da rua como moradia. Dessa forma, devem ser respeitadas enquanto cidadãos e seus direitos devem ser assegurados. Embora existam resoluções que permitem a participação dessa população nos estudos “sem a utilização do consentimento informado”, ou seja, sem a assinatura da criança ou adolescente em papéis que comprovem a sua voluntariedade no estudo, é primordial o respeito ao desejo e ao direito do conhecimento prévio dos objetivos, da participação, dos benefícios e riscos que estão presentes na proposta. A inserção da equipe no contexto ecológico é uma importante ferramenta no estudo com crianças e adolescentes em situação de rua, além de, garantir a validade ecológica do estudo. Conhecer o ambiente no qual as crianças e adolescentes estão inseridos e a linguagem que utilizam são algumas das estratégias que favorecem a aproximação desses jovens. Os pesquisadores devem estar preparados e treinados para se comunicar efetivamente, sendo empáticos, capazes de escutar o que está sendo dito sem julgar as atitudes e condutas. Nesse estudo, a inserção ecológica possibilitou um maior contato com eles(as), tanto na rua como nas instituições, permitindo que esses meninos e meninas pudessem sentir-se acolhidos, ouvidos e importantes para o estudo.

2.4 Considerações Éticas

As questões éticas na pesquisa envolvendo seres humanos têm sido amplamente discutidas. Recentemente, foi divulgada a Resolução nº 196 que consiste em diretrizes e normas que regulam as pesquisas com os seres humanos (Ministério da Saúde, 1996). Segundo essa resolução, as pesquisas devem atender às exigências éticas e científicas, caracterizadas pelo consentimento livre e esclarecido, a ponderação entre os riscos e os benefícios e a relevância social da pesquisa. Na área da Psicologia, após várias discussões, o Conselho Federal de Psicologia inseriu uma resolução acerca da ética nas pesquisas, no Código de Ética Profissional dos Psicólogos (Resolução nº 016, 2000). A partir destas Resoluções, importantes avanços foram feitos, favorecendo e assegurando o bem-estar e a saúde dos participantes. Uma importante colaboração da Resolução nº 016 refere-se à pesquisa com as populações consideradas em situação de risco, uma vez que, não exigem o consentimento informado de pais que não tenham contato sistemático com os seus filhos, guardiões legais que não tenham condições cognitivas para avaliar as conseqüências da participação das crianças na pesquisa e, ainda, pais ou guardiões que tenham abusado, negligenciado ou sido coniventes com o abuso de seus filhos.

A pesquisa com crianças e adolescentes em situação de rua, assim como as pesquisas que envolvem uma situação de risco em geral, apresentam algumas particularidades metodológicas e éticas. Lisboa e Koller (2000) abordam e discutem amplamente essas questões, salientando os compromissos éticos que devem ser assumidos pelo pesquisador. Ressaltam, ainda, a necessidade de adequação teórica e metodológica, assim como a contextualização, acerca das questões que permeiam o desenvolvimento da população que será investigada. Essas questões levantadas pelas autoras possibilitam articular estratégias e linhas de ação que norteiem a pesquisa e a intervenção junto à essa população exposta ao risco.

No presente estudo, foi respeitada a decisão da criança ou do adolescente sobre a sua participação frente à apresentação clara dos objetivos e procedimentos da pesquisa. Devido às dificuldades encontradas durante a coleta de dados foram feitas visitas a algumas instituições, que recebem a população selecionada para o estudo, a fim de solicitar o consentimento livre e esclarecido para realização das entrevistas no local. Além disso, foi respeitada a decisão dos dirigentes e funcionários das instituições de permitir a presença, a participação e a inclusão da equipe nas atividades diárias (inserção ecológica). Outro aspecto ressaltado foi a garantia de sigilo e proteção à criança, às instituições, aos funcionários e dirigentes. Cabe ao entrevistador respeitar os direitos da criança e evitar expô-la a situações que potencializem seus riscos.

Devido à situação de rua, às características dessas crianças e adolescentes e em respeito às instituições visitadas não foi fornecido nenhum tipo de recompensa como gratificação à participação na pesquisa, uma vez que essa atitude impossibilitaria a livre escolha e seria um atrativo para várias participações. No entanto, outras formas de assistência foram disponibilizadas, como o fornecimento de referências de serviços sociais e instituições.

Os instrumentos utilizados neste estudo foram elaborados com o intuito de não causar nenhum dano ou prejuízo aos participantes. A entrevista semi-estruturada obedeceu a uma seqüência lógica, envolvendo dados sociodemográficos e ecológicos. O uso dos cartões e os relatos, certamente, envolveram sentimentos e conteúdos emocionalmente mobilizadores, e para isso, os entrevistadores estiveram atentos e tiveram uma atitude empática e disponível para abordar as questões trazidas à tona. Cabe ressaltar, que a literatura aponta que a simples presença de adultos que se disponham a ouvir estas crianças e adolescentes é extremamente recompensador, pois trata-se, muitas vezes, da primeira possibilidade de que isto ocorra em suas vidas (Hutz & Koller, 1999).

Ao final da pesquisa, serão disponibilizados os resultados do estudo às instituições participantes, como forma de devolução.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados e a respectiva discussão sobre os dados obtidos a partir da entrevista semi-estruturada e do *Scan Bullying*. Na primeira parte, serão destacados os dados bio-sócio-demográficos a fim de caracterizar a amostra que compõe esse estudo. Posteriormente, serão expostos e discutidos os resultados sobre a expressão das emoções morais apresentadas pelas crianças em situação de rua ao se depararem nos papéis de vítima, agressor e observador e a percepção que as crianças e os adolescentes em situação de rua possuem sobre o seu contexto de vitimização. Os dados obtidos nesta etapa da pesquisa, por uma questão didática, foram divididos por temas. Serão apresentadas, respectivamente, as emoções atribuídas aos personagens, as emoções morais, subdivididas em culpa, vergonha, indiferença e orgulho, os finais selecionados e a relevância da situação de maltrato em função da experiência pessoal relatada através de material autobiográfico.

3.1 Os dados bio-sócio-demográficos

A partir dos dados obtidos na entrevista semi-estruturada (Anexo A) foi feita uma análise de frequência, a fim de realizar um levantamento das informações quantitativas para uma descrição mais acurada da amostra. Além disso, foi realizada uma análise qualitativa dos dados segundo o método de Bardin (1977/1979). Tal método consistiu na categorização temática do conteúdo das respostas, ou seja, buscou-se na fala dos participantes exemplos que descrevessem o teor de determinada categoria, de maneira a explicitá-la ao leitor. Esta descrição é de extrema importância para a validação e a generalização dos estudos com crianças em situação de rua, uma vez que há uma impossibilidade de se obter uma amostra representativa desta população, devido à sua diversidade, dinâmica e a ausência de dados estatísticos absolutos (Aptekar, 1996).

A Tabela 1 apresenta a caracterização dos participantes desse estudo por sexo, idade e tempo de rua, obtidos através da entrevista semi-estruturada.

Tabela 1. Identificação dos Participantes, Sexo, Idade e Tempo de Rua

Identificação	Sexo	Idade	Tempo de rua
1. V A	Feminino	13	6 anos
2. E L	Masculino	14	4 anos
3. E M	Masculino	15	8 anos
4. A N	Feminino	14	8 anos
5. D I	Feminino	15	2 dias
6. L E	Masculino	12	não informou
7. E D	Masculino	15	1 ano
8. T I	Masculino	14	3 meses
9. J A	Masculino	13	4 meses
10. G L	Masculino	14	5 anos
11. C R	Feminino	15	3 anos
12. T B	Masculino	15	3 anos
13. F E	Masculino	14	2 anos
14. S A	Masculino	11	não informou
15. R A	Masculino	14	1 mês
16. C A	Feminino	15	1 mês
17. L I	Masculino	16	não informou

Inicialmente, havia sido proposta a participação de crianças com idades entre oito e 12 anos. No entanto, devido à ausência da referida população na rua foi estabelecido um limite maior de idade. A inserção ecológica da equipe no contexto da rua e nas casas de acolhimento levou a equipe a constatar uma maior frequência de adolescentes com idades entre 12 e 18 anos. É importante comentar algumas questões acerca dessa modificação. A primeira refere-se à amplitude da faixa etária, a qual variou entre 11 e 16 anos. Embora esse período envolva diferentes fases desenvolvimentais características da adolescência não houve discrepâncias entre os resultados. Além disso, verificou-se, a partir dos resultados obtidos no estudo piloto, que a variável idade não interferiu nas respostas dadas pelos participantes, uma vez que não foram percebidas diferenças cognitivas entre os adolescentes. Da mesma forma, os adolescentes mais velhos não apresentaram resistência à utilização das lâminas do *Scan Bullying*, as quais constam de desenhos lúdicos. A partir dessas considerações, participaram deste estudo 17 crianças e adolescentes em situação de rua, de ambos os sexos, sendo 5 meninas e 12 meninos. A idade média destes foi de 14 anos ($M = 14,05$, $DP = 1,24$), variando entre 11 e 16 anos.

Dentre os participantes, apenas cinco participantes voltavam para suas casas todos os dias. Esse é uma distinção apontada entre os meninos que utilizam a rua como espaço de moradia e aqueles que a utilizam como local de trabalho e lazer. É uma referência à já

mencionada distinção entre meninos *de* rua e meninos *na* rua (Alves, 1991; Forster, Bastos, Tannhauser & Tannhauser, 1992; Hutz & Koller, 1996). É interessante que os próprios meninos salientam sua “definição” ao falar sobre a sua vinculação com a rua. O menino F. E. (14 anos) relatou que, muitas vezes, durante o tempo que fica trabalhando no centro da cidade, os traficantes o procuram para vender drogas pois acreditam que “ele é de rua”, conforme pode ser constatado em seu relato: “*Eles são da rua aqui onde eu trabalho. Que eles pensam que eu também sou da rua, né. E eu falo que não*”.

Um primeiro aspecto a ser discutido refere-se à predominância de participantes do sexo masculino (71% do total $N = 17$). Este dado corrobora a literatura existente sobre essa população, a qual aponta uma presença mais constante de meninos na rua (Aptekar, 1996; Martins, 1996a; Neiva-Silva; 2003; Raffaelli e cols, 2000; Santana, 2003;). Devido à inserção ecológica da equipe esse fato pôde ser observado, também dentro das casas de acolhimento. O número de meninas nesses locais também era reduzido, mas não inexistente. As meninas que participaram desse estudo representam 29%, e foram encontradas apenas nas casas de acolhimento visitadas. Cabe ressaltar que as meninas mostraram-se mais disponíveis do que os meninos quando convidadas a participar do estudo. Esse comportamento era facilitado pela “ociosidade” das meninas em algumas atividades que se restringiam aos meninos, como o jogo de futebol. Geralmente, elas não participavam dos jogos e ficavam apenas assistindo nas arquibancadas, tal fato colaborou para a voluntariedade delas na pesquisa. Além disso, pôde-se constatar que, de maneira geral, as instituições oferecem mais atividades destinadas aos meninos, como *snooker*, *videogame*, jogos esportivos restritos aos meninos, entre outros. Havia poucos espaços decorados com objetos socialmente considerados femininos, como bichinhos de pelúcia, espelhos, etc.

Outra importante questão que deve ser levantada e discutida é o tempo que essas crianças e adolescentes estão freqüentando o espaço da rua, ou seja, a idade com que estes jovens migraram para esse novo ambiente. Os resultados obtidos apontam para a idade mínima de seis anos e máxima de 15 anos de idade para o início dessa migração. Em relação ao tempo, esse variou no período de dois dias a oito anos (ver Tabela 1), sendo que 53% dos adolescentes informaram estar na rua há mais de um ano, 23% já estão nesse ambiente há alguns meses, 18% não soube informar e apenas 6% estava há somente dois dias na rua. Além disso, pode-se constatar nos relatos que essa migração é feita por saídas diversas e em diferentes períodos durante a vida dessas adolescentes “*Eu sai anteontem, eu sai de noite, daí eu fui para rodoviária, fiquei toda a noite na rodoviária caminhando. Ai ontem, eu fiquei de dia, a manhã toda e a metade da tarde na redenção sentada. Depois eu*

fui lá na Casa Harmonia, lá.... Não eu já conhecia já, porque quando eu tinha 12 pra 13 anos eu sai de casa, ai eu já tive aqui, já tive em todas casas aqui, entendeu... no colégio ali, na casa harmonia, acolhimento noturno. Mas quando eu sai nessa vez não passou de 3 meses... Não era tão ruim, porque eu ia pra casa a hora que eu queria. Eu voltava pra casa, ia lá tomava banho, deixava as minhas roupas, trocava de roupa pegava dinheiro com a minha mãe e voltava pra rua. Eu ficava 2 semanas, voltava pra casa de novo, ficava uma noite em casa e voltava de novo” (D. I., 15 anos, sexo feminino).

Esse é, com certeza, um dado assustador, que já foi apontado em outros estudos com essa mesma população, os quais afirmaram que o processo de desligamento com a família começa por volta dos cinco anos de idade (Aptekar, 1996; Verma, 1999). Cabe ressaltar que essas crianças estão em idade escolar e não possuem maturidade cognitiva, emocional e física para sobreviverem sozinha em um ambiente caracterizado por diversas situações de risco.

Carpena (1999) investigou essa problemática a partir da perspectiva que as famílias possuem sobre essas crianças e adolescentes que abandonam ou são excluídos de seus lares. Seu estudo revelou a percepção que as famílias de meninos e meninas em situação de rua possuem sobre a situação atual de vida destas crianças, sua saída de casa e as expectativas sobre o futuro. Os resultados indicaram a presença de dificuldades no relacionamento familiar. Os sentimentos de preocupação, culpa e impotência foram os fatores mais apontados pelos pais, quando questionados sobre a saída do filho de suas casas. Esse dado é ressaltado à medida que os pais afirmam ser conscientes dos riscos existentes no ambiente da rua e das atividades prejudiciais que seus filhos estão envolvidos. No entanto, não existe uma mobilização efetiva por parte da família para reverter a situação.

Em vista disso, é importante e fundamental que a sociedade, as instituições e a escola ofereçam atenção imediata a esse problema social, a fim de resgatar os vínculos afetivos e o comprometimento com a vida. Novamente, esses dados evidenciam a importância da criação de medidas preventivas, abordando desde as famílias de origem até a sociedade em geral. As crianças não deveriam sair, mas quando recém-chegadas às ruas deveriam receber uma atenção imediata, uma vez que os vínculos com a família podem ser reconstituídos mais facilmente nesse momento. As instituições e os programas sociais assumem um papel extremamente importante na vida dessa população à medida que buscam ou recorrem a esses novos contextos para o seu desenvolvimento. A Figura 1 apresenta os locais, nos quais esses adolescentes dormem.

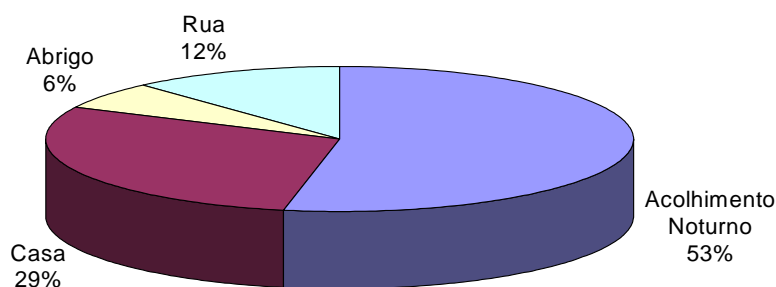


Figura 1: Local onde as crianças e adolescentes em situação de rua entrevistados dormem

Os dados referentes ao local onde dormem os participantes desse estudo são bastante instigantes. A complexidade do contexto da rua expressa-se até mesmo na definição e identificação do local de moradia, uma vez que 88% desses não apontam a rua como local de moradia. Dentre os 17 participantes apenas dois (12%) afirmaram morar na rua “*Eu moro e durmo na rua... no... Bradesco, lá na Praça da Alfândega. Vai fazer um mês... um mês e cinco dias. Durmo com as minhas amigas e os meus amigos*” (C. I., 15 anos, sexo feminino). Nove participantes (53%) indicaram o Acolhimento Noturno e um o abrigo (6%) como resposta ao local de moradia. A partir dos relatos dos participantes pode-se perceber que a referência à casa de acolhimento indica a “saída da rua”, significa uma estratégia para resistir aos dias frios, para higiene pessoal, alimentação, entre outros motivos. “*Ficar no Acolhimento, ajuda. Melhorou claro, por causa que todo dia eu posso tomar banho, ter a minha roupa limpinha, ter minha cama quentinha para dormir, não importa se tá chovendo, não importa se tá caindo granizo, se tá caindo sapo, não importa se tá caindo piolho, não importa se tá caindo nada. Eu sei que lá dentro lá eu to protegido. Lá dentro eu sei que se eu tive um contra, lá dentro eles não podem fazer nada porque os monitor não vão deixar. Lá eu tô mais seguro*” (E. M., 15 anos, sexo masculino); “*Nós ficava sempre junta, só que daí quando a gente sentia fome, sentia vontade de tomar banho, sentia vontade de se arrumar para sair, daí a gente ia lá no acolhimento noturno*” (A. A., 14 anos, sexo feminino).

Essas citações refletem a dificuldade de vinculação às instituições que, embora, ofereçam um espaço protetivo para essa população, não se estabelecem como um novo lar. Todos dizem utilizar esse espaço apenas quando lhes é conveniente, “*Ah, eu fui ontem, vou alguns dias. Mas eu já tinha ido outras vezes (T. I., 14 anos, sexo masculino)*”. De uma maneira geral, esses jovens utilizam as instituições apenas para o suprimento das suas necessidades básicas, sem possuírem a perspectiva de uma reinserção social em função da saída do espaço da rua. Ao mesmo tempo, quando questionadas se moram na rua, imediatamente respondem que “dormem” no Acolhimento. A inserção ecológica da equipe permitiu compreender essa contradição nas respostas como uma busca de *status* ou, ainda, uma resposta socialmente aceita, uma vez que a equipe pode verificar que vários participantes que afirmaram dormir em um albergue específico, não estiveram naquele local durante a coleta. Além disso, confirma o quanto a rua e a instituição estão presentes na rotina da maioria dos adolescentes. A participação em instituições ou programas disponíveis, os quais prestam os mais variados serviços, é considerada uma importante característica dessa população. Segundo Santana (2003), a rotina destes meninos e meninas é permeada pela ida aos mais diversos serviços de atendimento existentes. Salienta, ainda, que assumir a rua como um espaço de moradia significa acessar, de alguma forma, o espaço das instituições. É inegável a importância que essas instituições de atendimento e, conseqüentemente os seus funcionários, desempenham na vida de crianças e adolescentes em situação de rua.

Apenas cinco participantes moram com suas famílias, o que representa 29% da amostra. É interessante vincular esse dado ao motivo de saída para a rua, uma vez que todas as crianças e adolescentes que informaram morar em suas casas estavam utilizando o espaço da rua para ajudar no sustento familiar. Todos foram entrevistados durante o período de trabalho, especialmente no centro da cidade, onde procuravam clientes para obter o dinheiro do dia. “*Eu ajudo também em casa. Só que daí se eu fico em casa não tem o que comer à noite. Daí fica ruim. Ontem eu fiz quinze, né! Levei dez pra casa, e cinco eu comprei a fralda pro meu irmão. Um pacote de fralda. E daí deu só pra janta. Daí hoje de meio dia meu pai teve que vender a latinha que ele tinha pra poder comer de meio dia*” (F. E., 14 anos, sexo masculino, engraxate).

Outra importante questão envolvida nessa discussão refere-se à história anterior à inserção na rua. A trajetória da criança ou adolescente até chegar definitivamente a morar na rua passa por uma sucessão de fracassos ocorridos na sua interação com a família, parentes, amigos, escola, entre outros (Santana, 2003). No entanto, a vida na rua, muitas vezes, representa uma alternativa encontrada pelas crianças que sofrem algum processo de

vitimização, seja na família de origem ou na sociedade. Vários estudos investigaram os principais motivos que provocaram a saída destes de suas casas (Aptekar, 1989; Bandeira, Koller, Hutz & Forster, 1996; Koller & Hutz, 1996). De maneira geral, os problemas sociais, econômicos e afetivos são apontados como principais fatores que influenciam a saída para a rua. A Figura 2 apresenta os principais motivos de saída para rua apontados pelos participantes do estudo.

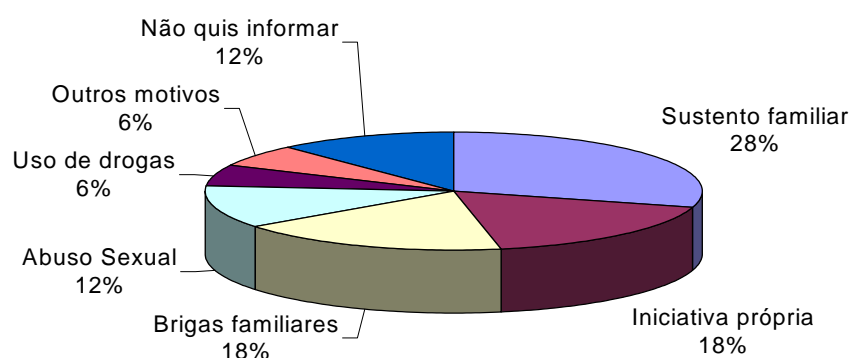


Figura 2: Motivos de saída para a rua das crianças e adolescentes em situação de rua entrevistados

Quando questionados sobre os motivos que os levaram à saída de suas casas, 12% dos entrevistados não quis informar o evento ou a justificativa para sua migração. O fato de negarem a resposta à essa questão, levanta a hipótese sobre a dificuldade de falar sobre assuntos relacionados, diretamente, aos vínculos afetivos e ao contexto familiar. Apenas 28% dos adolescentes referiram o sustento familiar como principal motivo de saída para a rua. É interessante salientar que essas respostas foram dadas pelas crianças que possuem vínculo efetivo com suas famílias ($n = 5$), como descrito anteriormente. Nesse caso, o espaço da rua é utilizado apenas para o trabalho “*Eu estudo de manhã, e na quinta e sexta eu solto cedo, às 10hs. Daí eu venho para cá trabalhar. Aqui comecei com 12. Antes eu trabalhava assim de vender suco... Na sinaleira, suco de garrafinha. Tive que parar, porque fizeram uma, disseram que não dava para trabalhar, parece que tava dizendo que menor não pode trabalhar, que tá explorando, daí eu fui para casa. Agora gosto mais de trabalhar de engraxar. Aqui e lá no Parcão, na Goethe, na Cidade Baixa.... Mas o lugar*

que eu mais gosto é aqui... Depois umas sete horas eu vou pra casa....” (F.E, 14 anos, sexo masculino).

Destacam-se na Figura 2 as categorias brigas familiares e iniciativa própria, ambas representam 18% das respostas da população e envolvem, de maneira direta ou indireta, a violência doméstica. Estudos confirmam esse tipo de violência como um importante motivo para que as crianças abandonem suas casas (Aneci Rosa, Borba & Ebrahim, 1992; Aptekar, 1996). A maioria dos casos de maus tratos ocorre dentro das próprias residências, tendo como principal agressor um parentesco com o abusado, seja esse pai, mãe, padrasto, madrasta, tio, entre outros. Segundo Koller (1999), essa violência tem sido definida como “ações e/ou omissões que podem cessar, impedir, deter ou retardar o desenvolvimento pleno dos seres humanos”. Esses atos são cometidos por adultos que deveriam ser, a princípio, responsáveis pela segurança, proteção e supervisão da criança ou do adolescente. Em relação à categoria denominada “iniciativa própria” os relatos referem-se, principalmente, às fugas de casa motivadas pelos maus tratos dos familiares “*Morei, de 1 ano até os 3. Ai dos 3 até os 7 morei com o meu pai... Por causa que não deu certo com um nem com o outro, daí eu fugi de casa. Ah, meu pai bebia, batia daí eu peguei e fugi de casa, eu quis, não dava mais..” (E. M., 15 anos, sexo masculino).* Outro fator apontado pelos meninos, ainda referente à fuga, deve-se a furtos na comunidade onde moravam “... *Por causa que na boca do meu pai to sujo (risos). Ah, aprontei várias coisas... roubei bicicleta, vídeo cassete, televisão... da vizinhança. Tive que fugir, não posso voltar mais lá!” (J. A., 13 anos, sexo masculino),* ou furtos dentro da própria casa, conforme o relato de T. I., 14 anos, sexo masculino “*Não posso ir pra casa. Por causa do meu padrasto. Ah, porque eu roubei o cavalo dele, e agora ele quer me pegar. Eu não volto mais lá, não gosto. Eu quis sair de lá”.* As justificativas e motivações das brigas familiares são as mais diversas, no entanto, promovem a saída dos jovens de suas casas “*Briguei com a minha família, é a segunda vez já que eu tô na rua. Já tinha vindo pra rua antes, fiquei 3 meses já na rua. Foi em fevereiro. Eu tinha brigado também com a minha mãe... tudo por causa do meu irmão. Ele fica mexendo comigo, fica implicando, bate no cara só por causa de que ele é maior. Ai eu brigava com ele e a minha mãe batia em mim (R. A., 14 anos, sexo masculino)”.* Segundo D. I., 15 anos, sexo feminino, uma briga foi motivo suficiente para sair de casa “*Fazia 8 meses, fazia 8 meses que a gente tava junto. Eu briguei porque ele me traiu com uma colega de serviço dele, ficou com ela, mas ai ele falou que ficou só um dia e não sabia que eu tava desconfiada que tava grávida. Mas assim mesmo eu não perdoei, não acreditei”.* A partir desses relatos percebe-se a necessidade de priorizar as questões que antecedem à saída para a rua, muitas dessas poderiam ser esclarecidas ou

amenizadas a partir de programas preventivos, que promovam redes de apoio sociais e efetivas com essas famílias.

Outro fator que merece consideração é a saída de casa devido a situações de abuso sexual. A violência sexual corresponde aos atos de natureza sexual impostos a uma criança ou adolescente por um adulto que explora seu “poder”, sob a forma de assédio verbal, invasão de limites corporais ou psicológicos através de toques ou palavras, e relações sexuais genitais, orais ou anais (De Antoni & Koller, 2002). Esse tipo de violência pode ser encontrado nos relatos das meninas: *“Eu saí de casa, por causa que quase fui estuprada pelo meu padrasto. Esses dias eu tava na cama ai ele pegou e passou a mão em mim, minha mãe foi trabalhar... Começou a passar a mão em mim... a mão em mim... e só. Ai eu comecei a gritar, ai eu fui pra sala e fiquei assim como eu tô (ela nos mostra a posição em que ficou, encolhida com as pernas e os braços encolhidos junto ao corpo). Ele falava que se eu contasse para a minha mãe ele ia mandar as gurias me bater. Eu apanhava um monte, de várias gurias eu apanhava... daí eu saí de casa...”* (C. A., 15 anos, sexo feminino). Essa informação é corroborada em outros estudos que investigaram os motivos de saída para a rua (Bandeira, Koller, Hutz & Forster, 1994; Koller, 1994). O uso de drogas (6%) também foi indicado como um dos facilitadores para o abandono dos lares.

Em relação à experiência de trabalho na rua executados pelas crianças e adolescentes é importante ressaltar que as atividades foram aquelas que os próprios adolescentes definiram como tal. Quando questionados se faziam alguma atividade para conseguir ganho financeiro, 24% dos participantes mencionaram não desempenhar atividades de trabalho e 76% afirmaram exercer atividades que visam a obter recursos. A Figura 3 apresenta as atividades relatadas pelos adolescentes.

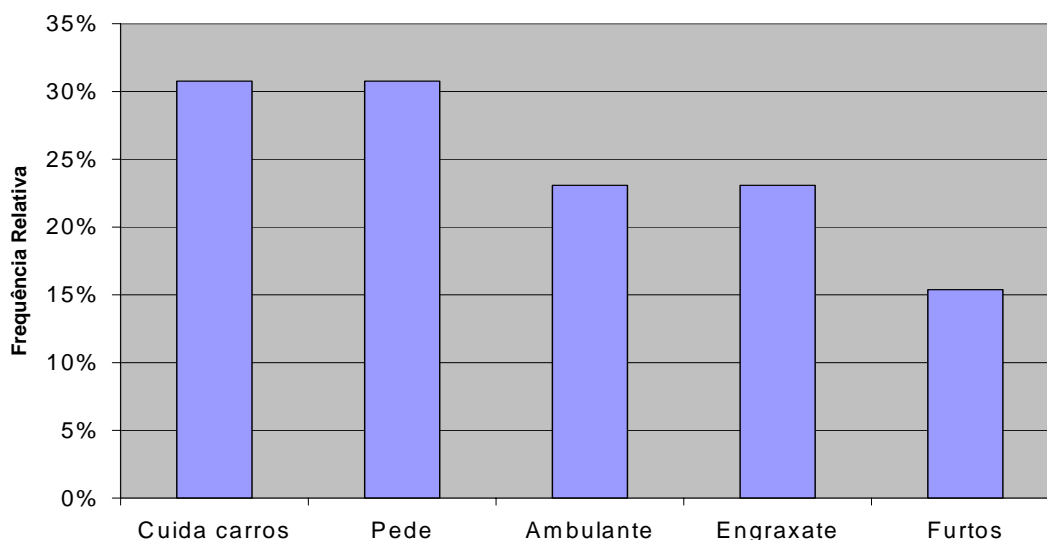


Figura 3: Tipo de trabalho exercido pelas crianças e adolescentes em situação de rua entrevistados

De maneira semelhante à descrita na literatura (Martins, 1996a), os dados demonstram que dentre as principais atividades encontram-se a guarda de automóveis nos estacionamentos e em vias públicas (31%), mendicância (31%), venda de alimentos (23%), engraxate (23%) e furtos (15%). É necessário ressaltar que essas atividades e a facilidade que estas crianças e adolescentes têm para obter dinheiro “cristaliza”, de alguma forma, a vida na rua. É espantosa a quantia que arrecadam ao final do dia com esses trabalhos lícitos, sem considerar as atividades ilícitas que são ainda mais atrativas para esses meninos e meninas. Além disso, os próprios adolescentes têm consciência desse fato e aproveitam esse espaço para obter o que desejam, por exemplo, “*Cuidava carro, ficava pedindo esmola. Sempre ficava com dinheiro, cuidava carro. Na rua não tem como o cara passar fome, sempre se arruma, vem alguém e da comida*” (R. A., 14 anos, sexo masculino). As doações, a caridade e outros favores da comunidade contribuem para a perpetuação desta situação de miserabilidade.

A atividade exercida como trabalho por meninos e meninas em situação de rua é uma das questões mais difíceis de ser discutida. O ambiente da rua proporciona diversas oportunidades de “ganhos financeiros”, sejam esses lícitos ou ilícitos. Com certeza, esse é um dos principais atrativos para essa população preferir a rua a outros ambientes, como a escola e a própria casa. O dinheiro obtido com essas atividades é utilizado na aquisição de alimentos, lazer e drogas: “*Já roubei 285 reais... o cara estava com a carteira e eu passei. Eu não me arrependi, fiquei com o dinheiro para mim. Fiquei como o dinheiro para mim e*

gastei tudo. Ô meu, demorei cinco dias para gastar o dinheiro. Ih, comprei um monte de coisas, era cachorro-quente, era pipoca, era... joguei videogame, aluguei uma moto, fiz o escambal!!! Comprei baseado, loló... fiz festa...!!!” (J. A., 13 anos, sexo masculino).

Outro fator que é bastante relevante e que favorece a saída desses adolescentes para a rua é a atual situação econômica do país, uma vez que muitas famílias sobrevivem abaixo da linha da miséria. A falta de educação formal dos pais impossibilita a aquisição de um emprego e, conseqüentemente, de condições financeiras para manter a família. A falta de emprego dos pais, o grande número de integrantes na família, as contas mensais, local de moradia que, muitas vezes, é afastado dos centros comerciais e implicam gastos com transporte, entre outros fatores, contribuem para essa migração, e tornam essas pessoas ainda mais vulneráveis. Dessa forma, esses fatores incrementam, de forma significativa, para a saída das crianças e adolescentes para a rua, a fim de obter ganhos financeiros para colaborar com o sustento familiar. A Figura 4 apresenta as atividades exercidas pela mãe e a Figura 5 as atividades exercida pelo pai dos participantes desse estudo.

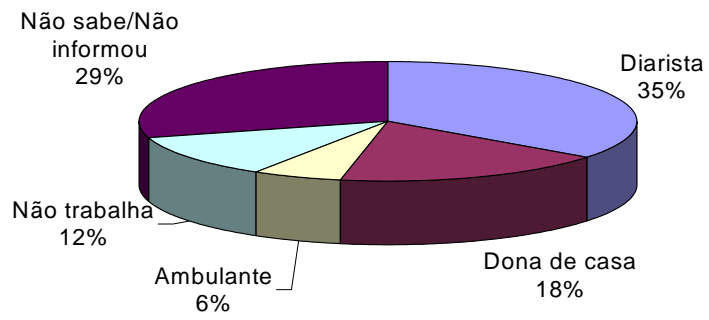


Figura 4: Trabalho realizado pelas mães dos participantes do estudo

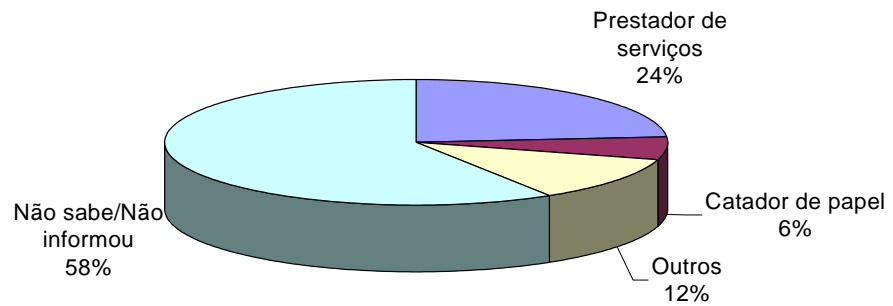


Figura 5: Trabalho realizado pelos pais dos participantes do estudo

De acordo com as Figuras 4 e 5, pode-se constatar que apenas 42% dos pais e 41% das mães exercem alguma atividade laboral. Em relação ao trabalho da mãe, os participantes indicaram que 30% não trabalham fora de suas residências e 29% não souberam informar a atividade que é exercida pela mãe. Um dado que merece considerável atenção refere-se ao desconhecimento dos adolescentes de quem é seu pai. Esse pode ser constatado quando foi questionado o trabalho do pai, 58% dos entrevistados não souberam informar qual o tipo de atividade exercida pelo pai pois não o conhecem.

A ausência da figura paterna nessas famílias desperta diversas questões a serem discutidas. Primeiramente, o desconhecimento, o abandono ou, até mesmo, a negação do pai frente ao papel que “deveria” exercer tornam essas famílias mais vulneráveis, tanto financeiramente quanto emocionalmente. No relato do menino G. L. (14 anos) pode-se constatar ressentimento e tristeza ao contar que seu pai não o reconhece como filho: *“Ele fala que eu não sou filho dele, eu nem dou bola. Mas eu nunca falei com ele, só conheço... Ele é alto e sarara. Não nem dou bola. Nem dou bola pra ele, não me importo com ele... nem dou bola pra ele”*. A fragilização financeira dessas famílias, devido à falta da contribuição do pai influencia, diretamente, no desenvolvimento emocional, social, cognitivo e físico dessas crianças. Esse dado é evidenciado pela falta da atividade laboral da mãe, uma vez que 59% dessas mulheres não possuem qualquer tipo de atividade que produza ganho financeiro. Dessa forma, as mães solicitam que os filhos assumam o sustento da família, indo para as ruas trabalhar como engraxate, esmolar, cuidar carros, entre outras atividades que possam ajudar economicamente em suas casas. Esse novo papel assumido por esses meninos e meninas promove um distanciamento da infância e das atividades típicas desse período. A partir dos relatos dos participantes pode-se confirmar, que devido à ausência do pai, as mães buscam novos companheiros que as ajudem financeiramente e, também, na criação de seus filhos. No entanto, a exposição dessas crianças ao ambiente da rua, aos recasamentos, a miséria, bem como o afastamento da escola, das brincadeiras e dos amigos tornam-se fatores de risco poderosos ao desenvolvimento saudável. E, conseqüentemente, impulsionam à saída dessas crianças de suas famílias.

Investigar a relação que a criança e o adolescente em situação de rua mantém com suas famílias, a princípio, parece um desafio. Ao abordar essa problemática frente à realidade dessa população é preciso desconstruir uma série de preconceitos e valores pré-concebidos. Essa questão merece ser compreendida em sua totalidade, não restringindo-se apenas à existência de contato familiar ou, ainda, se existe realmente alguma família. Através dos dados obtidos pode-se constatar que apenas uma menina (6%) não conhece

nenhum familiar e afirma não ter família, pois foi abandonada aos seis meses de idade. No entanto, somente 29% dos participantes relataram ir para casa todos os dias, ou seja, pertencem ao grupo de meninos que utiliza a rua como espaço de sobrevivência e sustento familiar. O restante dos participantes afirmou manter algum tipo de contato, 29% afirmaram ter ido em suas casas há um mês, 12% há três meses, 18% há um ano e 6% há dois anos. Esses dados corroboram os estudos que demonstram a existência de vínculos entre esses adolescentes e suas famílias, mesmo que esses sejam esporádicos (Alves, 1998; Neiva-Silva, 2003; Santana, 2003). Em geral, o contato é reduzido devido aos motivos que os levaram a deixar esses lares, conforme exposto anteriormente.

Cabe ressaltar que a definição de família foi dada pelos adolescentes, que indicavam pai, mãe, avó, amigos, padrasto ou vizinhos como integrantes da mesma. Dessa forma, pode-se compreender o verdadeiro significado dessa instituição para cada participante. Algumas vezes, as configurações familiares “assustam” pela diversidade de seus componentes, casamentos e recasamentos, como pode ser constatado no discurso de F. E., 14 anos, sexo masculino: *“Porque daí ele (pai) casou com a minha vó, se juntou com a minha vó, depois com a minha tia né? Daí minha mãe, antes né, só tinha três filhos, ficou sozinha... Daí ela contou que não tinha dinheiro pra nada. E ela não podia sair antes dos quarenta dias, né. Daí ela devia de dar, pra poder pagar a comida. Daí ela deu a nenê pra uma mulher rica”*. No entanto, pode ser destacada a naturalidade com que os adolescentes falam a respeito do assunto. Para eles essa situação não configura-se como um problema, ao contrário, são abordadas e interpretadas como cotidianas e “normais”. Essa familiaridade com o recasamento e separações é tão presente na vida dessas crianças e adolescentes que quando questionados sobre suas famílias encontram dificuldades de nomear o número de irmãos, padrastos e parentes que possuem. Um outro dado que chama atenção na configuração dessas famílias é o número de irmãos que as crianças e adolescentes possuem nas suas casas, o qual varia entre um e 12 ($M = 5,69$, e $DP = 3,07$). Em geral, as famílias possuem um grande número de integrantes, sendo compostas principalmente por mães, irmãos e padrasto, como pode ser visto na Figura 6.

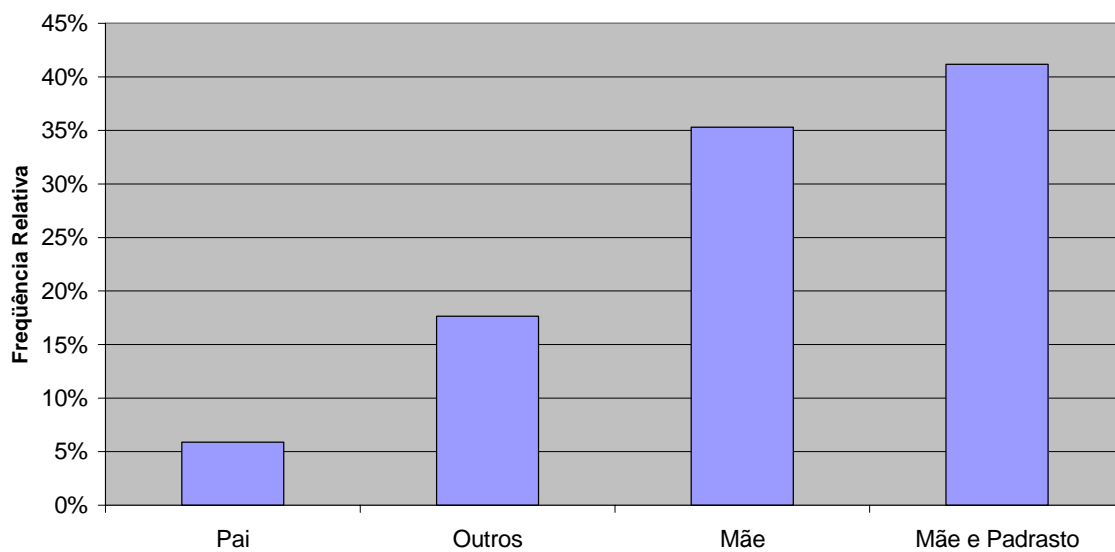


Figura 6: Configuração familiar dos participantes do estudo

É importante ressaltar que esses dados foram obtidos quando questionava-se a configuração familiar que os entrevistados possuíam antes de sair de suas casas. É possível observar a partir da Figura 6 que 41% dos participantes relataram morar com a mãe e padrasto e 35% afirmaram morar apenas com a mãe. Identificou-se que a mulher cuidadora tem grande importância dentro da estrutura familiar desta população. Somando-se os adolescentes que moram apenas com as mães e aqueles que vivem com a mãe e o padrasto encontra-se que 76% dos adolescentes mantêm contato dentro de casa com a figura materna. Os resultados desta pesquisa indicam que a mãe continua sendo o elemento principal dentro do lar, mas não o único. Foram citadas, ainda outras mulheres, como as avós e tias como componentes familiares. Um dado que reflete, também, este destaque é a falta da figura paterna nessas famílias, apenas 6% dos entrevistados indicaram o pai como parte integrante da família. Embora a literatura científica aponte a monoparentalidade como uma característica dessas famílias, esse dado é bastante preocupante. Como já discutido e citado anteriormente 58% dos entrevistados afirmou não conhecer o pai. Aparece, ainda, a diversidade das separações e recasamentos ocorre como parte da vida destas pessoas, sem a “preocupação” com a constituição familiar. As crianças acompanham todo esse processo, de forma direta ou indireta, assistindo e conhecendo os novos companheiros da mãe, as novas configurações de suas famílias. No entanto, é mantida a parte de sua própria história, muitas vezes, não informada sobre suas raízes ou sua concepção, o que justifica a falta de conhecimento sobre o pai biológico.

A família, suas configurações e desconfigurações, influenciam e refletem em diversas áreas da vida dos adolescentes em situação de rua. A partir das difíceis experiências familiares vivenciadas dentro e fora do lar, da violência doméstica, da convivência com as diversas separações e recasamentos, das dificuldades econômicas enfrentadas, entre outras adversidades que permeiam a vida dessas famílias, é possível inferir que esses, provavelmente, têm influência sobre o desenvolvimento emocional e moral dessa população.

Outro ambiente que tem sido descrito como potencial protetor para o desenvolvimento humano é a escola. Nesse estudo, os dados mostraram que todos os participantes ($N = 17$) estiveram ou, ainda, estão vinculados a instituições públicas de ensino regular. Estes dados corroboram a literatura que aponta um número elevado de crianças e adolescentes em situação de rua que têm ou tiveram experiência escolar (Forster e cols., 1992; Koller, 2001; Neiva-Silva, 2003; Santana, 2003). No entanto, 58% dos participantes afirmaram freqüentar essa instituição, enquanto 42% não estão mais vinculados a esse contexto. Como citado anteriormente, os entrevistados apresentaram idade média de 14 anos ($DP = 1, 21$), sendo que em relação à faixa escolar, estão cursando em média a segunda série do Ensino Fundamental ($M = 2, 12, DP = 2, 69$), variando entre a primeira e a sexta série. Já entre os adolescentes que mencionaram ter abandonado a escola, a média da série cursada, também, foi quase a segunda série ($M = 1, 82, DP = 2, 22$). É interessante investigar o atraso escolar dessa população, o qual pode ser observado a seguir na Figura 7.

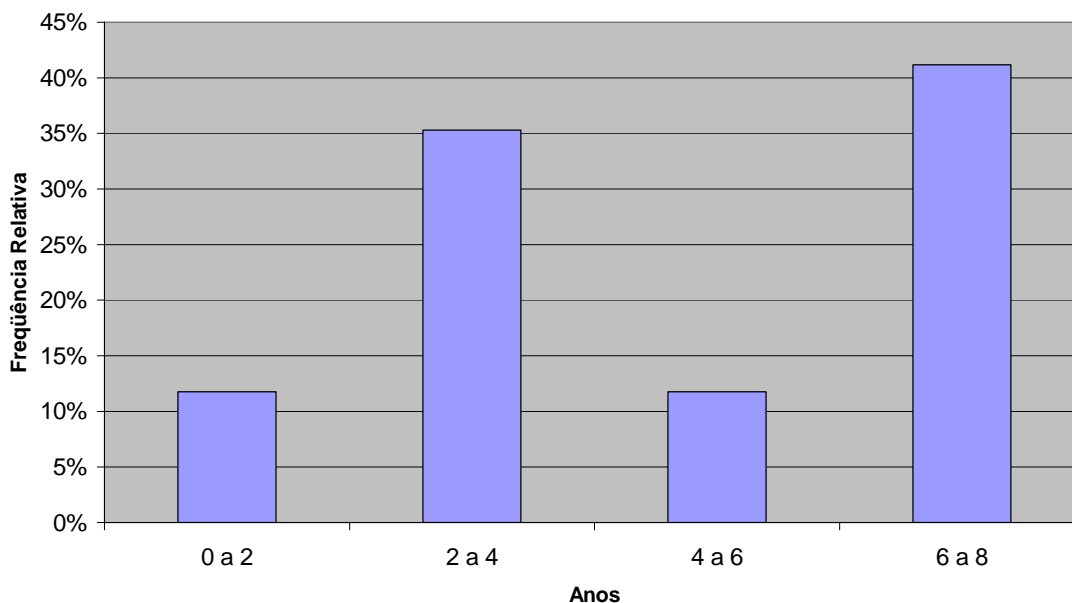


Figura 7: Atraso escolar dos participantes do estudo (em anos)

Como pode ser observado 41% dos participantes têm um atraso escolar que varia entre seis e oito anos, 35% entre dois e quatro anos, 12% entre quatro e seis anos e 12% até dois anos. O impacto deste dado é acentuado ao destacar a média de 4 anos de defasagem no programa escolar ($M = 4, 12, DP = 2, 39$), ou seja, o adolescente de 13 anos que deveria estar cursando a sexta série do Ensino Médio ainda encontra-se na segunda série. Esse é um resultado preocupante pois demonstra uma vulnerabilidade dessa população também em relação à escola.

Considerando a complexidade dessa população, não há como definir a vinculação que esses estabelecem com a escola, já que esta pode variar constantemente. A inserção ecológica da equipe no campo e no acompanhamento dos participantes pôde constatar essa informação. Embora relatem a participação efetiva na escola muitos freqüentavam as casas de acolhimento durante o dia todo, inclusive durante o horário escolar. Quando questionados sobre essa contradição, muitos relatavam falta de interesse e motivação para ir à escola naquele dia. As razões mencionadas para justificar a saída definitiva, ou as faltas na escola são as mais variadas, algumas apontam para as difíceis condições de vida, a falta de apoio familiar até a existência de eventos mais interessantes na rua do que na escola. A desvinculação da escola proporciona uma vinculação cada vez mais poderosa com a rua. A trajetória desses jovens é marcada por diversos fatores de risco e o “fracasso” no ambiente escolar ou deste para com eles, traduzido pelo atraso e desistências, de alguma forma, continua os impulsionando à rua.

É interessante e necessário questionar essa problemática. Embora a maioria desses jovens frequente as Escolas Abertas, que foram implementadas para atender essa população específica, e cujos objetivos de promoção de conhecimentos e de reinserção em ambientes formais ainda mostram-se em “processo de desenvolvimento”. Segundo Hecht (1998) a Escola Aberta está intimamente ligada ao espaço da rua e não permite uma passagem para outros ambientes, o que por sua vez legitima um espaço de atendimento para os indivíduos que não se inserem no contexto tradicional da escola. Dessa forma, essas escolas parecem cristalizar ainda mais a exclusão dessa população. Ao mesmo tempo, pôde ser observada a preparação dos técnicos da Escola Aberta para abordar e trabalhar com esses meninos e meninas. Tais técnicos parecem compreender a complexidade envolvida no desenvolvimento desses e promovem a superação das dificuldades. Provavelmente, esse atendimento “individualizado” não seria possível em uma escola formal. Várias questões sobre a relação entre a escola e as crianças e adolescentes em situação de rua têm sido respondidas, mas muitas outras ainda inquietam os pesquisadores e interessados na área. Esses fatores apontam a necessidade de novos estudos sobre essa problemática, e que possam, de alguma forma, subsidiar novas ações com vontade política de fazer diferente.

Finalizada a análise dos dados bio-sócio-demográficos serão apresentados os resultados referentes à expressão das emoções das crianças e adolescentes em situação de rua.

3.2 Emoções atribuídas aos personagens da história

As crianças e adolescentes em situação de rua sofrem um constante processo de vitimização, uma vez que testemunham e/ou participam de forma voluntária ou não a atos de violência na sua comunidade e na própria família. Podem, também, assumir o papel de autor da violência, à medida que transgridem as normas de convivência na sociedade ou rompem com uma regra moral que protege o patrimônio e a vida. Podem assumir o papel de vítima, sofrem com a exclusão e a utilização do poder por parte do agressor. Este estudo insere-se em uma área de pesquisa que visa a compreender essa relação entre vítima, agressor e testemunha está relacionada às emoções auto-conscientes, definidas como emoções morais. Em suma, essas emoções requerem um *self* objetivo desenvolvido, de forma que a pessoa possa ter consciência da distinção entre si mesmo e o outro, reconheça modelos e padrões, avalie e atribua responsabilidade pelo sucesso e/ou a falha de atitudes frente a modelos de certo e errado. Nesse estudo, foram avaliadas as emoções atribuídas e a tomada de perspectiva empática aos personagens da história de vitimização. Foram,

também, investigadas, de forma mais específica, as emoções morais denominadas culpa, vergonha, indiferença e orgulho, através das respostas ao instrumento psicológico *Scripted Cartoon Narrative Bullying* (Almeida & Del Barrio, 2002).

Foram analisadas as relações que as crianças e adolescentes em situação de rua estabeleceram entre as situações e os estados emocionais e, mais especificamente, dentro do domínio emocional. Foram verificados os tipos de avaliação que as crianças fazem sobre os aspectos interpessoais que assumem uma dimensão moral à medida que se associam à emergência de emoções intimamente relacionadas com a consciência pessoal (*self-conscious emotions*). Para analisar os dados obtidos a partir do instrumento de avaliação psicológica *Scan Bullying* (Anexo B), foi utilizado um esquema de codificação e a análise da confiabilidade entre-juízes proposto por Almeida e Lisboa (2003).

O esquema de codificação permitiu determinar que tipos de emoções são atribuídas ao agressor e à vítima. Além disso, identificou o raciocínio causal que fundamenta a atribuição aos protagonistas da história e o grau de similitude entre a representação e a atribuição dos diferentes estados emocionais para os diferentes papéis sociais protagonizados e a tomada de perspectiva empática. Com maior especificidade, na seção das emoções morais pôde ser determinado o grau de correspondência entre as diversas emoções morais (i.e., culpa, vergonha, orgulho e indiferença) e os diferentes tipos de maltratos.

O esquema de codificação das respostas centrou-se na categorização de aspectos específicos (emoções e emoções morais) e avaliou os tipos de resposta dos entrevistados. As categorias de análise foram elaboradas com base numa prévia revisão dos estudos teóricos e empíricos, de modo a possibilitar a identificação de temas e questões recorrentes ou comuns nas respostas dos participantes (Almeida e Del Barrio, 2002). Nesse estudo, algumas categorias foram sugeridas e adicionadas a partir de uma análise de conteúdo das respostas dos participantes a fim de contemplar as particularidades das crianças e adolescentes em situação de rua.

A fim de garantir a confiabilidade dos dados foi realizada a análise da confiabilidade entre-juízes para todas as categorias. Uma pesquisadora experiente na aplicação desse instrumento foi selecionada para analisar as respostas dadas pelos participantes. Após, foram comparadas e discutidas as categorias codificadas.

Em relação à atribuição das emoções, as categorias foram consideradas a partir das emoções espontaneamente atribuídas aos diferentes protagonistas da história e a representação cognitiva dos estados emocionais que o próprio participante identificava, se assumisse o papel de vítima e de agressor. Cabe ressaltar que nessa etapa da entrevista era

solicitado ao participante atribuir emoções à vítima e ao agressor, através da pergunta: “*Como tu achas que esse menino(a) está se sentindo?*”. Assim, poderiam sugerir como resposta qualquer tipo de emoção, seja positiva ou negativa. É importante, ainda, salientar que poderiam ser indicadas mais de uma resposta a essa pergunta, por exemplo, ao questionar sobre o estado emocional da vítima o menino L. E, de 12 anos respondeu: “*Eles tão toda hora inticando com ele. Daí no último ele tá se escondendo, com medo. Sentindo angústia por causa que os amigos dele tão toda hora xaropeando ele, brigando com ele, querendo cortar o cabelo dele, fazer ele beber cachaça, fazendo cair os livros dele, derrubar ele*”.

As respostas dadas pelos entrevistados sobre os estados emocionais atribuídos à vítima e ao agressor, bem como a atribuição emocional frente à tomada de perspectiva dos protagonistas, foram submetidas à Análise de Conteúdo (Bardin, 1979). Deve ser apontada a dificuldade encontrada para codificar algumas respostas dadas pelos participantes. Essa decorreu, principalmente, das atribuições emocionais dadas ao agressor. O uso de gírias e expressões coloquiais foi, intensamente, utilizado pelos mesmos, dificultando a análise das respostas. No entanto, é importante salientar que o conteúdo das respostas dadas representa algumas peculiaridades dessa população de rua. Dessa forma, foi utilizado como recurso metodológico a inserção ecológica da equipe no ambiente da rua para compreender a totalidade dessas respostas, e não restringindo-se apenas ao recorte feito no conteúdo das falas. Foram considerados, juntamente aos relatos, a entonação de voz e a expressão facial desses quando atribuíam estados emocionais aos protagonistas da história. Outra estratégia facilitadora referiu-se ao contato diário com esses meninos e meninas, uma vez que se pode perceber o uso dessas expressões. Assim, pode-se constatar em quais situações são utilizadas e com qual finalidade. Relatos como: “*Ah, ficam se sentindo o máximo, né. Porque ai eles mostram pros outros que chego novo e vai respeitar eles, entendeu*” (D. I, 15 anos, sexo feminino), “*Se sentindo os grandalhão. Acham que são malandro, mas bem dizer são tudo uns otários*” (R. A., 14 anos, sexo masculino) demonstram a naturalidade com que utilizam essas expressões. A partir dessas considerações todas as gírias utilizadas, como por exemplo: “*máximo, machinho, grandalhão, espertos*”, foram codificadas como uma emoção positiva que indica um bem-estar pela ação cometida e, conseqüentemente, foi categorizada como “sente-se bem”.

Dessa forma, as respostas foram agrupadas em categorias, sendo suas freqüências e percentuais apresentadas na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2. Emoções atribuídas aos personagens e tomada de perspectiva empática

Emoções	Vítima (N = 20)		Agressor (n = 17)		Self Vítima* (n = 17)		Self Agressor* (n = 17)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Tristeza	6	30	0	0	5	29	0	0
Vulnerabilidade	3	15	0	0	0	0	0	0
Felicidade	1	5	4	23	1	6	0	0
Angústia	1	5	0	0	0	0	0	0
Infelicidade	0	0	0	0	0	0	1	6
Medo	2	10	0	0	0	0	0	0
Mal	6	30	1	6	4	24	5	29
Bem	0	0	8	47	0	0	2	12
Solidão	1	5	0	0	0	0	0	0
Raiva	0	0	1	6	0	0	1	6
Pena	0	0	1	6	0	0	2	12
Ação	0	0	2	12	7	41	6	35
Total Positivas	1	5	12	70	1	6	2	13
Total Negativas	19	95	3	18	9	53	9	53
Total Ação	0	0	2	12	7	41	6	35

- *Self* = tomada de perspectiva empática

Como pode ser observado na Tabela 2, os participantes desse estudo atribuíram um número maior de respostas indicando emoções negativas à vítima e emoções positivas ao agressor, durante os episódios de vitimização. Cabe ressaltar que o papel de vítima é atribuído aquele indivíduo que tem pouca possibilidade de escapar de seus agressores, que sofre o processo de vitimização. Já o papel de agressor é atribuído aquele indivíduo que provoca a situação de tormenta e que, na maioria das vezes, recebe apoio dos seus companheiros de grupos para continuar os ataques à vítima. E, finalmente, o papel de testemunha é atribuído aqueles que não participam ativamente do processo de vitimização mas que, de alguma forma, estão envolvidos, ou conscientes do que está acontecendo (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kauklainen, 1996) .

Esses são dados interessantes e inquietantes. Ao serem questionados sobre o estado emocional do agressor, 70% da mesma população ($n = 17$), esperam que o transgressor

sinta-se “*bem e feliz*” após seu comportamento. No entanto quando solicitados a tomar a perspectiva do agressor, 53% ($n = 17$) afirmaram sentir emoções negativas se estivessem no lugar do transgressor. Estes dados corroboram o estudo de Keller e Malti (1999). Esses autores, também, verificaram que as emoções positivas são mais frequentemente apontadas aos protagonistas da história do que quando os participantes se colocam no lugar do transgressor. Os autores sugerem que a atribuição de emoções positivas ao transgressor por crianças mais velhas é devido ao fato de que elas rejeitam e se diferenciam do transgressor hipotético.

Os resultados encontrados nessa população corroboram e contradizem estudos que investigam a compreensão da criança e do adolescente frente às emoções experienciadas pelos transgressores. Segundo Arsenio e Lover (1996), a atribuição de emoções aos vitimizadores tem sido classificada em três padrões distintos: o padrão do vitimizador feliz (a criança espera que o transgressor sinta-se bem), o padrão vitimizador infeliz (a criança espera que o transgressor sinta-se mal após transgressão) e o padrão do vitimizador misto (espera que o transgressor sinta-se bem e mal ao mesmo tempo). Os estudos realizados apontam uma mudança na orientação moral das atribuições das crianças associadas à idade, sugerindo que as crianças mais novas tendem a seguir o padrão do vitimizador feliz, enquanto que as crianças mais velhas, a partir dos oito anos de idade, tendem ao padrão do vitimizador infeliz (Arsenio & Kramer, 1992; Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Contudo, outros estudos realizados até o presente momento, também, indicam que as crianças mais velhas e, até mesmo, adolescentes e adultos, ainda, recorrem ao padrão do vitimizador feliz e que, algumas crianças de cinco e seis anos já são capazes de atribuir emoções negativas ao agressor (Lourenço, 1997; Murgatroyd & Robinson, 1997). Esses dados controversos na atribuição das emoções aos vitimizadores sugerem que este é um fenômeno determinado por múltiplos fatores que devem ser levados em consideração na análise dos dados.

No caso dos participantes desse estudo é, imprescindível, compreender as diversas variáveis que podem influenciar o desenvolvimento das emoções morais. Sabe-se que essa população não é menos madura moralmente do que outras crianças, uma vez que são capazes de raciocinar pró-socialmente no mesmo nível que crianças escolares da mesma faixa etária. Em seu estudo, Koller (1994) confirmou que o viver na rua não impede o desenvolvimento de valores e não gera deficiências morais específicas em crianças e adolescentes. No entanto, a vida na rua os coloca diante de situações cotidianas que possibilitam que as leis sejam transgredidas diariamente, bem como promove a assunção de diversos papéis conforme o contexto, ora são vítimas, ora são agressoras. Além disso, fatores como as experiências afetivas e sociomorais, o desenvolvimento e as limitações

cognitivas, a maturidade sócio-emocional, a cultura e o contexto nos quais estão inseridos podem afetar a compreensão e a atribuição das emoções frente a episódios de transgressão. Provavelmente, essas avaliações e atribuições emocionais dadas pelas crianças e os adolescentes em situação de rua são construídas nas suas experiências sociais, incluindo as de maltrato, violência e vitimização.

Outro resultado interessante refere-se à atribuição emocional que indicaram à vítima da história, já que 95% ($n = 17$) das crianças e adolescentes em situação de rua esperam que a vítima sinta-se *“mal e triste”*, ou seja, são conscientes das conseqüências negativas que o processo de vitimização produz em suas vítimas. E, ao se imaginarem no papel de vítima na história de transgressão, 53% indicaram emoções negativas. Ao atribuir emoções negativas à vítima D. I, de 15 anos, relata: *“Ah, ela tá se sentindo mal, que ninguém gosta dela, não foram com a cara dela, capaz de não ir pra aula mais, pensar em não ir mais”*. Quando solicitada a se colocar no lugar da vítima, a menina indica a mesma emoção: *“Eu no lugar dela, se eu fosse quieta, chegasse no colégio igual a ela assim, eu ia me sentir mal, não ia voltar mais”*. Esses resultados indicam que os entrevistados possuem um conhecimento de padrões morais e das respostas afetivas que são dadas quando submetidos ao processo de vitimização.

Outra questão que pode ser discutida é a capacidade empática quando solicitados a se colocarem no papel da vítima. Revelam, portanto, o que Eisenberg e Strayer (1987) defendem como empatia, ou seja, uma resposta emocional que deriva da percepção do estado ou condição da outra pessoa, sendo congruente com essa situação. Nesse caso, a atribuição de emoções negativas à vítima e a atribuição dessas mesmas emoções ao tomarem a perspectiva desse personagem demonstra a capacidade desses meninos e meninas de compartilhar a emoção percebida de outra pessoa, sentindo a mesma emoção que ela está sentindo. Além disso, pode-se constatar a presença de habilidades para experienciar e expressar tanto emoções negativas quanto positivas.

Contudo, ainda, pode-se apontar a existência de uma “dificuldade” na compreensão e atribuição das respostas emocionais dos meninos e meninas em situação de rua frente a atos de vitimização. Esse dado é evidenciado ao observar que 12% dos participantes indicaram uma ação ou conduta como resposta ao estado emocional do agressor, por exemplo, *“Tá se sentindo assim, ó, o gurizinho tá lá aceitando pra nós todos os dias, quando ele voltar aqui vamos se arriar sempre nele”* (G. L., 14 anos, sexo masculino). Essa dificuldade em nomear uma emoção é salientada nas respostas oferecidas à tomada de perspectiva empática, tanto do agressor quanto da vítima. Como pode ser observado nos resultados (ver Tabela 2), 41% dos participantes, ao se colocarem no papel de vítima,

responderam com uma ação, como pode ser constatado no relato do menino R. A., de 14 anos: “*Eu ia ficar na minha, não ia deixar eles pegar minha mochila, se eles pegassem minha mochila ia ter que dar neles. Ai é que eu já sou mais outra coisa, pode ficar três, quatro debochando de mim que eu deixo, fico quieto*”. O mesmo aconteceu nas respostas dadas ao se colocarem no lugar do agressor, 31% não nomearam nenhuma emoção, apenas ações e condutas. Na fala do J. A., 13 anos, pode ser observada a substituição da emoção pela ação: “*Se eu fosse eu ia sentir, eu ia achar, bah, sei lá, mais um otário para ser meu saco de pancada, alguma coisa assim*”.

3.3 Emoções morais atribuídas aos personagens da história

Em relação à atribuição de responsabilidade moral, de forma análoga às questões incluídas na seção da entrevista sobre as emoções, foram consideradas duas dimensões: 1) a atribuição das emoções morais aos protagonistas da história e, conseqüentemente, os juízos ou raciocínios nos quais a criança fundamenta a atribuição das emoções, 2) tomada de perspectiva empática aos protagonistas da história. De acordo com o Manual de Codificação (Almeida & Lisboa, 2003) do Scan as respostas foram codificadas em três grandes grupos: preocupação moral, descomprometimento moral e ausência de considerações morais. Dentro de cada um desses grupos foram indicadas sub-categorias, criadas *a priori*, que envolvem os juízos ou raciocínios nos quais os participantes fundamentam a atribuição das emoções. Foram, ainda, criadas novas categorias a partir dos conteúdos das respostas dessa população que serão definidas à medida que aparecerem nos resultados.

É importante salientar que, embora tenham sido feitos recortes das respostas sobre cada uma dessas emoções, a fim de facilitar a codificação dessas, a discussão dos dados deve ser compreendida na sua totalidade. Esse sistema de análise é necessário para inferir os significados que estão subjacentes às explicações causais, evitando interpretações que segmentem e comprometam a compreensão da narrativa como um todo ou, ainda, que não permitam a integração dos vários elementos que compõem a explicação (Almeida & Lisboa, 2003).

A visão ecológica permite essa abordagem, uma vez que abarca a criança e o adolescente em situação de rua e toda a sua complexidade e diversidade. Dessa forma, é preciso compreender os entrevistados como pessoas inseridas em uma cultura e em um determinado tempo histórico. Embora as emoções sejam constantes e universais, as variações em seu conteúdo moral resultam da interação com o contexto histórico e cultural (Kagan, 1987). Essa idéia está intimamente ligada à idéia de relativismo de Shweder e

colaboradores (1987), a qual enfatiza que as emoções incluem as influências culturais como parte da aquisição moral. De acordo com Shweder e Haidt (1993), as emoções revelam características da realidade social. Propõe, também, que as emoções morais, como a culpa, a vergonha e a simpatia são combinadas às intuições morais, as quais operam rapidamente, sem necessidade de reflexão e argumentação. Assim, o contexto no qual foram realizadas as entrevistas, tanto a rua como as instituições, exerceram, de alguma forma, uma influência nas respostas dadas pelos participantes. O momento em que foram feitas, os assuntos, os conteúdos e as emoções que foram explicitados devem ser considerados importantes, pois refletem nas respostas verbais transcritas e relatadas nesse estudo.

3.3.1 Culpa

A primeira emoção moral investigada foi a culpa. Segundo Kugler e Jones (1992), a culpa pode ser definida como um sentimento disfórico associado com o reconhecimento de uma violação moral pessoal ou de um modelo social. Além disso, envolve, ainda, uma avaliação negativa de um comportamento específico, ou seja, as pessoas sentem remorso, tensão, arrependimento pela má ação que fizeram e sentem necessidade de repará-la. Embora a literatura aponte diversos significados e definições para essa emoção moral, a definição de culpa era dada pelos próprios participantes do estudo no momento da aplicação do instrumento. Cabe salientar a dificuldade que as crianças e os adolescentes em situação de rua tiveram para nomear e classificar essas emoções. Muitas vezes, essas definições eram construídas a partir de relatos de eventos pessoais, por exemplo, *“Culpa é quando a gente sente culpa de alguma coisa, se acontecer alguma coisa de mal com ela, ela não querer estudar mais, claro que aquele grupo ali vai se sentir culpado de ter acontecido alguma coisa de mau pra ela, entendeu? Se acontecer alguma coisa de mau”*(D. I., 15 anos, sexo feminino). No entanto, apesar da dificuldade que esses jovens tinham para nomear as emoções, eles as compreendiam de forma que expressavam em seus exemplos.

Quando questionados sobre a atribuição de culpa em algum dos personagens, identificados como agressor, vítima e testemunha: “*Tu achas que nesta história alguém pode estar se sentindo culpado?*”, as principais respostas dos participantes foram as descritas na Figura 8 , a seguir.

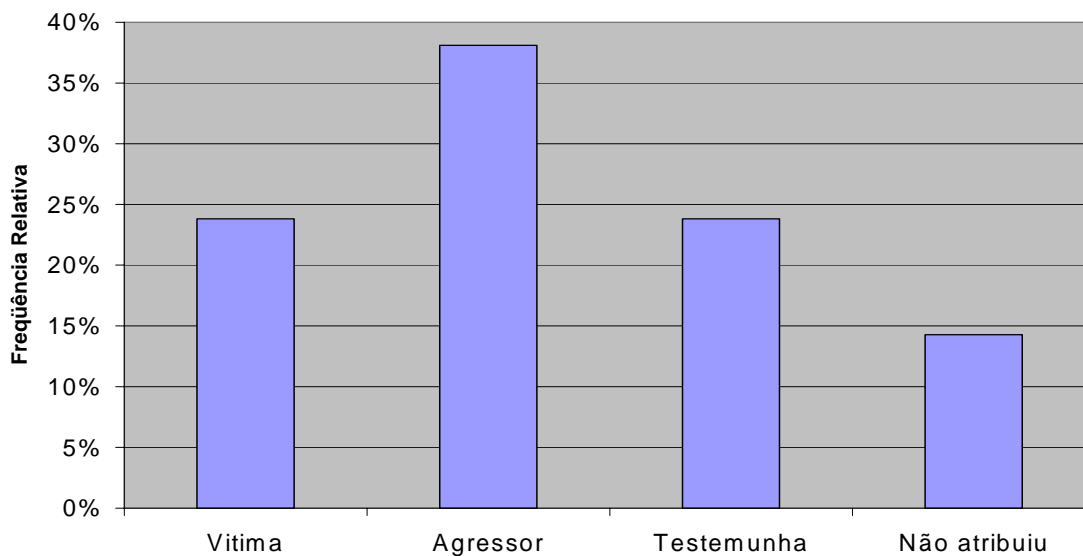


Figura 8: Atribuição de culpa aos personagens da história

A atribuição das emoções morais pelos participantes aos vitimizadores é um indicativo do seu desenvolvimento e motivação moral (Lourenço, 1997; Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Como pode ser observado na Figura 8, 38% dos participantes do estudo atribuíram culpa, que é uma emoção considerada negativa, ao transgressor. Esse dado indica que os participantes esperavam que o agressor sentia-se mal após um episódio de vitimização. Dessa forma, as justificativas que utilizaram para responder essa atribuição estão associadas a uma preocupação moral. Estas foram relacionadas, especialmente, a regras convencionais, como pode ser constatado no discurso de F. E., 14 anos, sexo masculino, “*Porque eles fizeram uma coisa feia, né! Não deixou ele se enturmar, fazer amigo...*”, e à empatia com a vítima “*Eles ali, eles tão fazendo ele de bobo. Porque o guri, coitado do guri, pode ver ele ficou ali triste, e eles botando o dedo na cara dele. O outro pega ele pelos cabelo ali com a tesoura na mão. Ficou com medo (vítima). Porque depois que ele faz tudo, o cara faz um negócio, às vezes o cara se arrepende, né! Mas quando o cara se arrepende já é tarde demais.*” (R. A., 14 anos, sexo masculino). Nesse último discurso, pode, ainda, ser apontado um outro aspecto bastante presente nas respostas dos jovens ao atribuir culpa ao transgressor, o qual foi codificado como argumentação autônoma-crítica. Essa crítica ao comportamento do transgressor permite compreender e verificar a existência de consciência moral.

No entanto, 24% dos participantes atribuíram culpa à vítima. Esse dado é bastante interessante à medida que “culpabiliza” a própria vítima pelo episódio de vitimização, ou seja, os participantes consideram que a vítima é culpada e que, de alguma forma, promoveu os episódios de transgressão contra sua própria pessoa. Esse resultado pode ser codificado como ausência de considerações morais. As principais justificativas dadas pelos entrevistados centram-se apenas na pessoa, sem indicar qualquer preocupação com aspectos morais. Assim, foram categorizadas como culpa à vítima e foco no indivíduo. No discurso da E. M., 15 anos, sexo masculino, essas codificações podem ser claramente percebidas, *“Acho que o Maikol, por causa que eles tão tudo caçoando do Maikol, não dão bola para ele, não dão a mínima para ele. Ele aqui, ele deixou eles fazerem tudo isso com ele. Podes ver ó, todas às vezes o Maikol tá sempre chegando, aqui ele tá chegando, aqui ele tá chegando, aqui esse aqui trançou ele na porta para falar com ele, aqui ele chegou e tiraram o livro dele, aqui ele tava aqui recortando uns bagulho, aqui empurraram ele no chão, aqui ele chegou e ofereceram uma bebida para ele e aqui tão caçoando ele de novo. Por que de repente aconteceu alguma coisa no colégio que ele, os colega dele tão achando que foi ele”*. Nesse episódio, o menino entende que a vítima é responsável pelos atos de vitimização que está sofrendo por parte dos colegas, uma vez que ele permite que o maltratem.

Outras justificativas, também, foram dadas pelos participantes ao atribuírem culpa à vítima. Estas puderam ser codificadas como convencionais, as quais referem-se aos modelos de certo e errado que a sociedade compartilha, conseqüências sociais negativas que estão associadas ao resultado negativo que a vitimização pode trazer à vítima e, por último, a reação emocional, que está associada à indicação de atos ou condutas que justifiquem o estado emocional da vítima frente ao episódio de vitimização.

Ainda, 24% dos entrevistados atribuíram culpa à testemunha, justificando e criticando, principalmente, a omissão desses personagens frente ao episódio de transgressão, o que caracteriza uma preocupação moral, por exemplo, *“Ele aqui ó! Porque pode ver aqui, ó! Aqui eles tão, eles tão sempre fazendo e ele tá sempre de lado... ele pegou e avisou, tá avisando ele, é ele... Pode ver ó! Foi esse aqui tá pegando, faz de conta que tá falando com ele. Vamos, vamos... esse aqui tá mandando ele embora. É porque ele deixou os outros pegar as coisas dele, ah tá! Deixou e não ajudou, tá se sentindo culpado”* (E. L., 14 anos, sexo masculino). Outras respostas puderam ser codificadas como convencional, empatia devido à capacidade de se perceber no lugar do outro e identificar a culpa e difusão da responsabilidade, que está ligada à participação de todos os membros do grupo na atividade de transgressão.

É importante ressaltar que 14% dos jovens não atribuíram culpa a nenhum dos personagens da história, o que pode ser justificado pelo conteúdo de suas histórias. Como o *Scan Bullying* é um instrumento projetivo alguns dos participantes relataram histórias “felizes”, sem episódios de transgressão. Dessa forma, não mostraram haver razões suficientes para indicar culpa a qualquer personagem. Por exemplo, a menina C. R., de 15 anos, não atribuiu culpa a nenhum dos personagens e justificou da seguinte maneira: “*Não, porque eles tão fazendo o certo, eles tão estudando. Pra ser alguma coisa, assim, da vida... pra poder trabalhar e ter o dinheiro deles. Só quem não estudasse poderia se sentir culpado.... Ficava na rua sem fazer nada, assim. Mas aqui eu acho que todo mundo está estudando*”.

Em relação à tomada de perspectiva empática, ou seja, quando questionados sobre a possibilidade de sentir culpa se fizessem parte da história, os participantes indicaram os seguintes resultados (ver Figura 9).

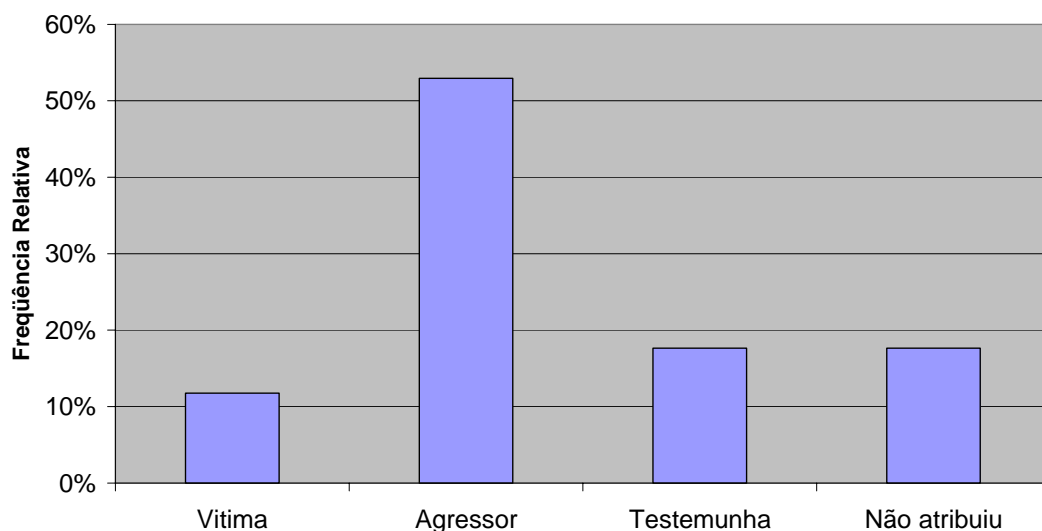


Figura 9: Tomada de perspectiva empática da culpa

Como pode ser observado na Figura 9, 52% dos entrevistados indicaram como assumindo o papel de agressor, 18% da testemunha, 11% da vítima e 18% indicaram que não sentiriam culpa se fizessem parte da história, independente do personagem. Esses resultados apontam a preocupação moral dos participantes em relação à transgressão, uma vez que a maioria afirmou que sentiriam culpa se estivessem no lugar do agressor. A resposta de D. I., 15 anos, sexo feminino, demonstra a tomada de perspectiva empática em relação ao agressor: “*Ah, eu me sentiria (culpada), né! Mas não ia mostrar pra ela, não ia mostrar, entendeu. Se eu fosse essa aqui, de azul, segurando o cabelo. Tá levando ela para*

diretoria para mina se dar mal. Me sentiria mal porque ela foi pra diretoria, foi xingada por causa de mim. Eu que faço as coisas errada e ela vai no meu lugar. Eu não acho certo isso, ai, de colocar a culpa em outro. Se fui eu, eu vou lá e asseguro.”

Outro aspecto citado como elicitador de culpa pelos participantes ao se colocarem no lugar do agressor foi codificada como empatia, uma vez que atribuíam a culpa ao agressor ao perceber o dano ou prejuízo causado à vítima, “*Me sentiria culpado se fosse ele (agressor). Ele tá oferecendo droga, porque é só ele que tá oferecendo, só ele que tá fazendo o mal pro outro guri (vítima)...*”(F. E., 14 anos, sexo masculino). Outras respostas foram codificadas como convencional, reação emocional e orientada para o resultado, focado no medo das conseqüências. Essa última pode ser esclarecida no relato do menino L. I., de 16 anos “*Porque ele tem medo que um da turma fale, conte pra professora... E ele tem medo de ir expulso*”.

As respostas dos participantes que indicaram culpa se estivessem no lugar da testemunha estão associadas à constante presença de uma preocupação moral e, ao mesmo tempo, à argumentação autônoma – crítica. “*Ah, eu ia (sentir-se culpado). Não ia deixar meus colegas bater no outro. Ué, eu não ia deixar, quando eles fossem bater, eu ia na frente deles*” (L. E., 12 anos, sexo masculino). Apenas uma resposta pode ser codificada como convencional.

É importante ressaltar que 18% dos participantes não tomaram perspectiva empática da culpa com nenhum dos personagens. Esse fato pode ser compreendido a partir do conteúdo das histórias inventadas pelos participantes, como salientado anteriormente.

3.3.2 Vergonha

Outra emoção moral investigada nesse estudo foi a vergonha. A vergonha é uma emoção que envolve sentimentos de desamparo, incompetência e um desejo de escapar e evitar o contato com outras pessoas, procurando uma avaliação negativa de si mesmo (Ferguson e cols., 1999; Leith & Baumeister, 1998). Geralmente, é provocada pela percepção do próprio indivíduo de que algo está errado consigo, devido a falhas no cumprimento de modelos morais ou incompetência. Ao solicitar para os participantes através da questão: “*Tu achas que tem alguém nessa história que pode estar sentindo vergonha?*”, as atribuições dessa emoção aos personagens foram as seguintes (ver Figura 10):

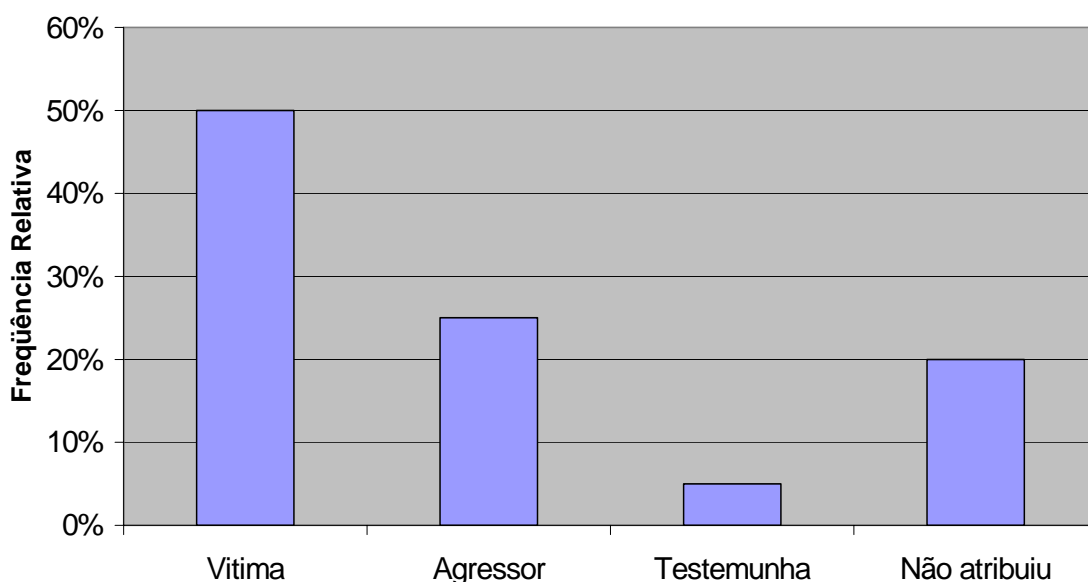


Figura 10: Atribuição de vergonha aos personagens da história

Em relação à atribuição da vergonha aos personagens da história inventada pelos participantes 50% referiu a vítima, 25% o agressor, 5% a testemunha e 20% não atribuíram vergonha a nenhum dos personagens. É interessante salientar que a atribuição de vergonha à vítima está intimamente ligada à ausência de considerações morais, uma vez que se relacionam apenas à possibilidade de humilhação e sentimentos de incompetência. Os relatos dos participantes podem ser categorizados, principalmente, como foco na pessoa e nas conseqüências sociais negativas que essa emoção traz à vítima: “*Ela (vítima). Se sente envergonhada em toda história, de repente por causa da roupa dela, do sapato dela. Aqui, por causa que ela caiu e eles começaram a rir da cara dela. Aqui, porque ela ficou com vergonha de não jogar sapata. Aqui, porque ela ficou com vergonha de sentar nessa mesa*”

aqui por causa dessa menina. Aqui, aqui se ela não quer usar a droga a força eles não podem apressar ela usar” (V. A., 13 anos, sexo feminino).

As conseqüências sociais negativas envolvem os conteúdos relacionados diretamente às características da pessoa, suas vestimentas, seu comportamento diante de atitudes de humilhação perante os outros. Outras respostas relacionadas à atribuição de vergonha à vítima foram categorizadas como comparação de desvantagem, a qual refere-se ao sentimento de inferioridade da vítima em relação aos agressores, culpa à vítima, orientada para os resultados - ganhos sociais.

Um dado curioso foi a indicação da figura de número sete do *Scan Bullying* (Anexo B), pela maioria dos entrevistados, como o episódio que indica a atribuição de vergonha à vítima. Ao solicitar que apontassem a figura, onde a vítima estava sentindo mais vergonha, todos indicaram a sete: *“Ele aqui (o menino de verde). Aqui (7). Porque ele tá no chão, derrubaram ele no chão. E ai quando ele tá no chão é que ele tá com mais vergonha...”* (R. A., 14 anos, sexo masculino).

A atribuição de vergonha ao agressor foi indicada por 25% dos participantes. Os raciocínios ou juízos nos quais fundamentaram essa atribuição foram codificados como preocupação moral. Entre as principais categorias que o acompanhavam encontram-se: empatia e convencional. Um exemplo de preocupação moral justificada pela empatia pode ser constatado no discurso de S. A., 11 anos, sexo masculino: *“Todos do grupo... porque eles ficam pegando, dando nele. Conversando com ele. Pegando as coisas dele... Esse aqui de azul por ter dado nele, ter mexido com ele.”* Outro exemplo envolvendo preocupação moral associada às regras convencionais pode ser observado nesse relato: *“Esse aqui faz tudo o que não deve. Ele sente vergonha”* (T. I., 14 anos, sexo masculino). Ainda, foi codificada a resposta de uma menina como raciocínio autônomo, enfatizando à crítica.

É necessário salientar que 20% dos jovens não atribuíram vergonha a nenhum dos personagens da história inventada por eles. Pode-se perceber que a não atribuição de uma emoção aos personagens deve-se ao conteúdo das histórias criadas pelos participantes ou, ainda, à definição que faziam sobre a emoção. Por exemplo, foi solicitado ao menino T. I., 15 anos, explicar o que ele considerava vergonha, em seu relato: *“Quando faz alguma coisa e a pessoa vai xingar no meio da rua, daí tu sente vergonha.”* Nesse caso, ao não encontrar nenhuma situação semelhante com o que, na sua opinião, seria a vergonha, o menino não atribuiu essa emoção aos personagens. No entanto, ainda, 5% dos participantes atribuíram vergonha à testemunha. Suas respostas indicaram preocupação moral associada à regras convencionais e à omissão desses personagens nos episódios de transgressão, como, *“Esse de amarelo, porque ele nunca está junto com eles (agressores) fazendo as*

coisas e tá pensando assim, nem chega perto deles. Sente vergonha pelo que fazem”(E. L., 14 anos, sexo masculino).

Em relação à tomada de perspectiva empática da vergonha, sugerida através da pergunta: “*Se tu fosses uma destas pessoas nesta história, também te sentirias envergonhado(a)? Por quê?*”, os resultados encontrados foram os seguintes (ver Figura 11):

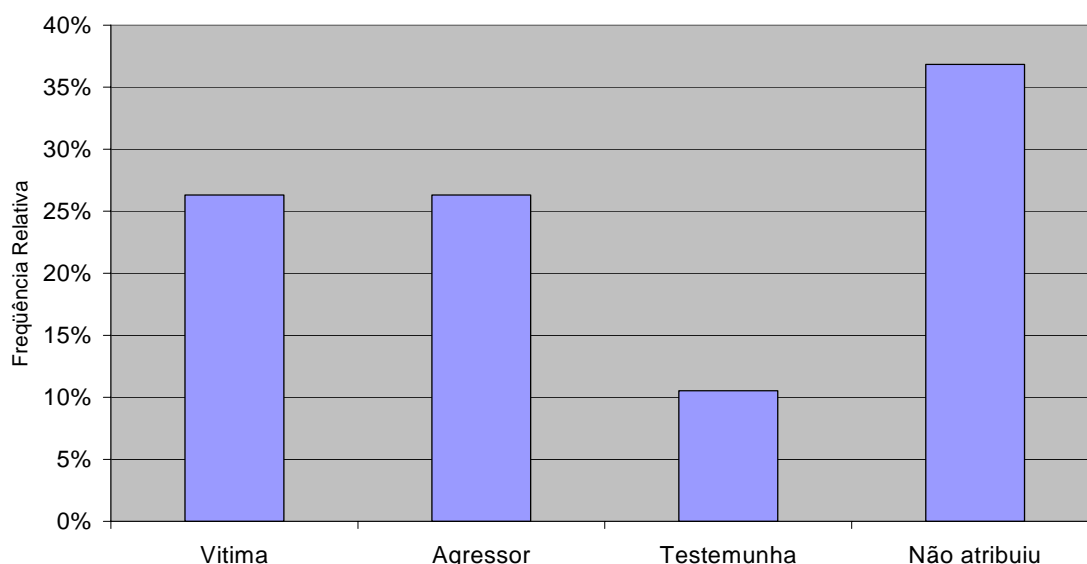


Figura 11: Tomada de perspectiva da vergonha

Pode ser observado que 37% dos entrevistados não se colocaram no papel de nenhum dos personagens, sejam esses vítima, agressor e testemunha (ver Figura 11). A falta da tomada de perspectiva empática pode ser justificada pela dificuldade que as crianças e os adolescentes em situação de rua têm de se perceberem no lugar de outra pessoa.

No entanto, 26% dos entrevistados tomaram a perspectiva empática da vítima, ou seja, sentiriam vergonha se estivessem no lugar da vítima. A partir dos relatos desses participantes pode-se constatar a ausência de considerações morais, ou seja, suas respostas não apresentavam conteúdo moral, apenas a indicação de vergonha associada a características pessoais. Dessa forma, as falas foram codificadas como: foco na pessoa, conseqüências sociais negativas e comparação vantajosa. No relato do menino T. I., de 14 anos, podem ser explicitada essa última categoria: “*Me sentia. Porque eles tão entre quatro. E eu tô entre só um*”.

Entre os participantes, ainda, 26% afirmaram que sentiriam vergonha se assumissem o papel do agressor, e 11% se assumissem o papel da testemunha. Na

codificação das respostas, frente aos papéis de agressor e testemunha, pode-se constatar a presença da preocupação moral. Na tomada de perspectiva empática do agressor foram codificadas as seguintes categorias: convencional, empatia e crítica. Já nas respostas dadas pelos participantes, quando assumiam o papel de testemunha, as categorias centraram-se em foco na pessoa, orientada para o resultado relacionada a ganhos sociais e críticas. Um aspecto que deve ser ressaltado nos discursos dos participantes, nos papéis de testemunha e agressor, é, ao mesmo tempo, que indicam a vergonha pela atitude, denunciam a conduta assumida, apontando uma argumentação autônoma, enfatizando à crítica. O relato da menina A. N., de 14 anos, ao se colocar no lugar do agressor demonstra a presença da crítica decorrente da atitude tomada: *“Eu ia sentir vergonha assim, ó, só se eu tivesse feito isso daqui com a de rosa (mostrar a agenda dela para todos colegas), depois, bah, tá louco... na hora, assim, sabe, é tudo diversão, sabe, mas depois tu vai ver que tu tá te rebaixando mais do que a pessoa. Eu acho, não sei, cada cabeça uma sentença, mas ia estar me rebaixando mais do que ela, eu ia estar sendo a mais ridícula...”*. Nesse exemplo, a menina relata que sentiria vergonha se estivesse no lugar do agressor e mostrasse a agenda da vítima para outras pessoas, após, faz uma crítica a sua conduta.

3.3.3 Indiferença

Após explorar as atribuições sobre a vergonha, foi investigada a indiferença. Essa emoção permite compreender as atitudes e a conduta dos entrevistados frente aos episódios de transgressão e vitimização. Cabe ressaltar que durante a inserção ecológica pode-se perceber a dificuldade que os meninos e as meninas tiveram para compreender o significado dessa palavra. Assim, foram utilizadas palavras sinônimas que pertenciam ao vocabulário cotidiano dessa população, como *“Tu achas que tem alguém nessa história que não está se importando com o que está acontecendo ou não está nem aí?”*. As atribuições dadas pelos participantes podem ser observadas a seguir na Figura 12.

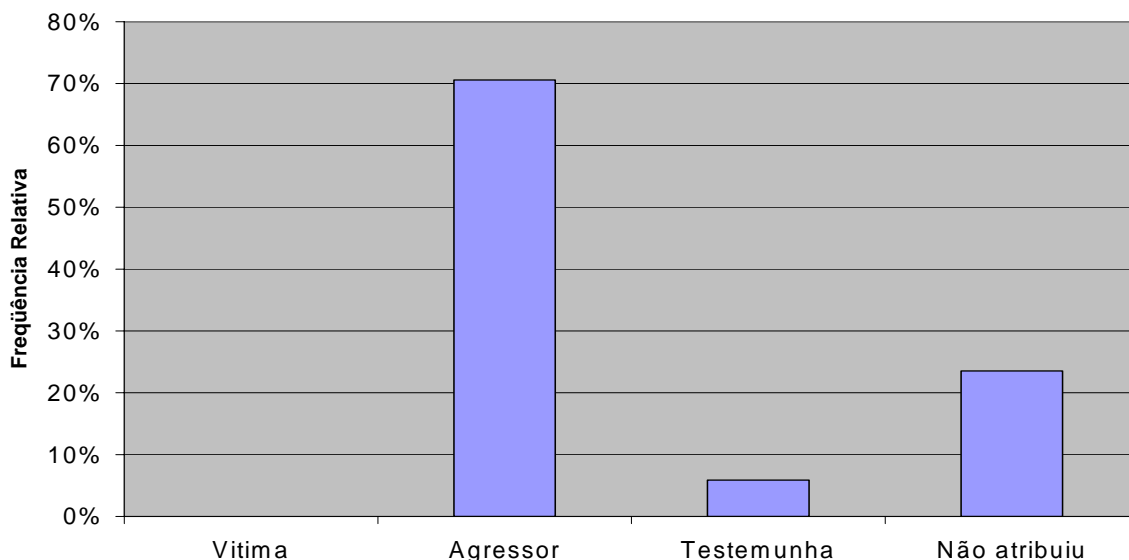


Figura 12: Atribuição de indiferença aos personagens da história

Como pode ser observado, 71% dos participantes atribuíram indiferença ao agressor, 6% a testemunha e 23% não atribuíram essa emoção a nenhum dos personagens da história. Não houve nenhuma atribuição de indiferença à vítima. Ao analisar as respostas sobre a atribuição de indiferença ao agressor pode-se constatar o descomprometimento moral dos participantes frente à vítima. Uma vez que os participantes afirmaram que o agressor deveria sentir-se indiferente frente aos seus atos de transgressão, ou seja, ele continuaria provocando a vítima sem se preocupar com o que esta estava sentindo.

As justificativas para essa atribuição centraram-se, principalmente, na perda de empatia e difusão da responsabilidade. A codificação denominada perda de empatia diz respeito à atribuição da indiferença ao personagem que está prejudicando a vítima. Dessa forma, o participante não reconhece que a vítima está sendo prejudicada pelos atos do agressor. A perda de empatia é observada na fala do menino E. M., de 15 anos, ao fazer referência ao comportamento do agressor: *“Esse de laranja aqui ó. Porque ó primeiro aqui ele que ri da cara dele melhor, ele que faz a cara tapada (risos). Aqui também ó (figura 4), aqui também (figura 5) e aqui de novo (figura 6) passou a bola para ele, olha ele ali ó! E depois viu o safado ó depois veio oferecer bebidinha (figura 8). E depois foi cortar o cabelo dele (figura 9)”*.

Já a codificação denominada difusão da responsabilidade refere-se à participação de vários membros do grupo. Sendo assim todos participam, de alguma maneira, nas situações de vitimização. O relato do menino R. A. (14 anos), demonstra o envolvimento

de todo o grupo, embora, apenas um seja o chefe, o que coordena as situações de maltrato, os outros participam indiretamente nesses episódios: *“Esse aqui, ó! Porque, bem dizer, ele é o que tá mais fazendo coisa errada pra ele. Esse aqui deve ser o chefe, os outros ficam tudo atrás. Ele que pega o cabelo dele e quer cortar, ele que pega o caderno dele e levanta pra cima, ele que folga nele...”*.

Outra resposta encontrada sobre atribuição de indiferença ao agressor foi codificada como raciocínio autônomo focado na crítica baseada em regras convencionais: *“Eles aqui, esses adolescentes. Porque eles não pensam no que eles estão fazendo para ela, eles não estão nem ai com o que eles falam. Só depois que eles vão pensar, bah! Olha o que eu falei para ela, depois vão pedir desculpas para ela, mas ela não vai querer a desculpa deles. Porque aqui eles estão dando droga para ela. E isso é uma coisa que não se faz eles não estão nem ai para ela!”* (V. A., 13 anos, sexo feminino).

Entre os participantes apenas 6% atribuíram indiferença à testemunha. Essa atribuição, também, pode ser identificada como despreocupação moral. Essa codificação indica que o participante aponta a indiferença da testemunha frente aos atos de transgressão do agressor e, conseqüentemente, sua indiferença aos sentimentos da vítima, caracterizando uma despreocupação moral. No entanto, é interessante apontar a justificativa argumentação autônoma, focada na omissão da testemunha durante o episódio de maltrato. Essa pode ser explicitada pelo discurso da D. I., 15 anos, *“Que não fez nada e não tá nem ai, ah, tem esse aqui de laranja. Porque ele não fez nada pra ela, nem mexeu, só riu dela. Conversou com outros, nem olhou pra ela. Tá junto mas não fez nada”*.

E, por último, 23% dos participantes que não atribuíram indiferença a nenhum dos personagens. Ou seja, quando solicitados a identificar quais personagens poderiam sentir-se indiferentes aos atos de transgressão impostos à vítima, os entrevistados afirmaram que nenhum dos personagens poderia sentir-se indiferente ao que estava acontecendo. Tal fato, indica uma preocupação moral frente aos episódios de vitimização.

Os resultados encontrados frente à tomada de perspectiva empática da indiferença estão demonstrados na Figura 13.

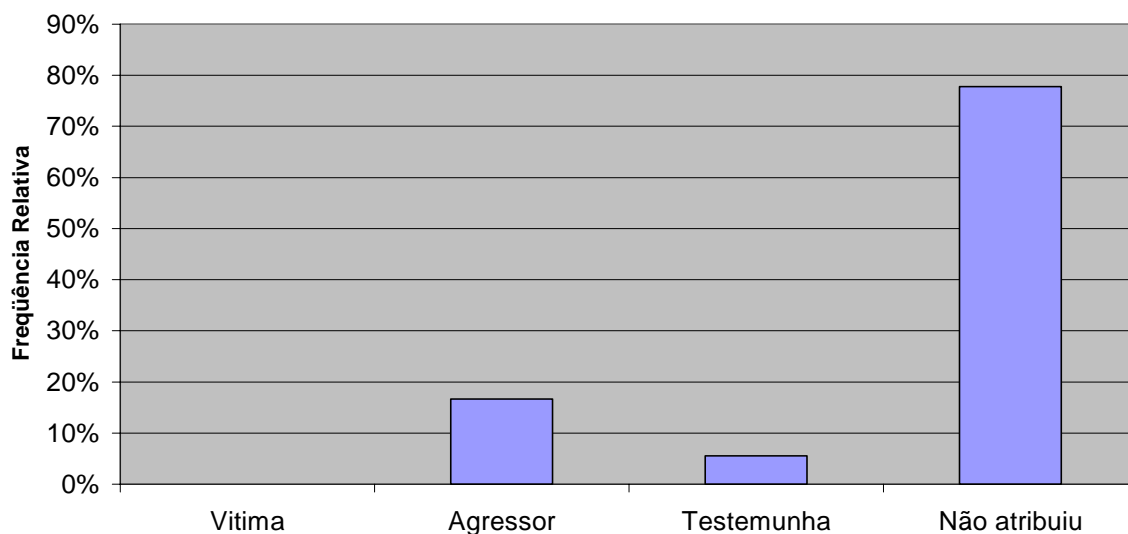


Figura 13: Tomada de perspectiva empática da indiferença

Em relação à tomada de perspectiva empática um resultado merece atenção. Entre os entrevistados, 78% disseram que não se sentiriam indiferentes em nenhum momento da história se fizessem parte dela. Assim, afirmaram que se fossem a vítima, o agressor ou a testemunha não estariam indiferentes aos atos de transgressão. Devido à essa justificativa, a maioria dos entrevistados não tomou a perspectiva empática frente à emoção de indiferença. Entretanto, é interessante destacar a capacidade empática apresentada por esses meninos e meninas pois acreditam que os atos de transgressão mobilizam, de alguma forma, o agressor, a testemunha e a vítima. Dessa forma, afirmaram que se fossem os personagens da história se “preocupariam” com os acontecimentos. Esses dados indicam preocupação moral por parte dos entrevistados.

Já 16% afirmaram que se sentiriam indiferentes se assumissem o papel do agressor, o que indica um descomprometimento moral. No entanto, ao mesmo tempo, nos relatos pode ser observada uma argumentação crítica que envolve uma preocupação moral, por exemplo, “Ah dependendo, se eu fosse esse daqui (agressor) ia tá. Só depois que eu via ele triste ia ficar arrependido. Qualquer um desses aqui, bem dizer né! Tipo esse é a vítima. Porque eles acham, que no sentido deles, o menino é bobalhão, é burro. Mas no fundo, no fundo ele é... porque tipo é a primeira vez que ele vem, nunca conversou contigo, não conhece o guri direito, eles acham que é bobalhão, pode ser que, de repente, o guri seja teu amigo, querer ser teu amigo, pode ser uma boa pessoa, assim como pode ser uma ruim pessoa, também...”(R. A., 14 anos, sexo masculino). Essa contradição em um mesmo

discurso pode ser explicada de acordo com o modelo social intuicionista, proposto por Haidt (2001), no qual as emoções morais são combinadas às intuições morais, as quais operam rapidamente, sem necessidade de reflexão e argumentação. O raciocínio moral é *ex post fact*, ou seja, é dado após a intuição.

Diferentemente, o discurso relacionado à tomada de perspectiva da testemunha indica apenas a despreocupação moral com os atos de transgressão frente à vítima, “*Ah se eu não tivesse nada contra ela, mas também não fosse amiga eu também não ia fazer nada, não ia me importar com o que fazem. É se eu não fosse amiga dela, não conhecesse e não tivesse nada contra, tivesse olhada pra ela e tivesse ido com a cara dela eu ia ficar quieta, não ia fazer nada para ajudar*” (D. I., 15 anos, sexo feminino).

3.3.4 Orgulho

Outra emoção moral investigada através do Scan Bullying foi o orgulho. Quando solicitados a responder a questão: “*Tu achas que alguém poderia estar se sentindo orgulhoso nessa história?*”, os participantes atribuíram essa emoção aos seguintes personagens (ver Figura 14).

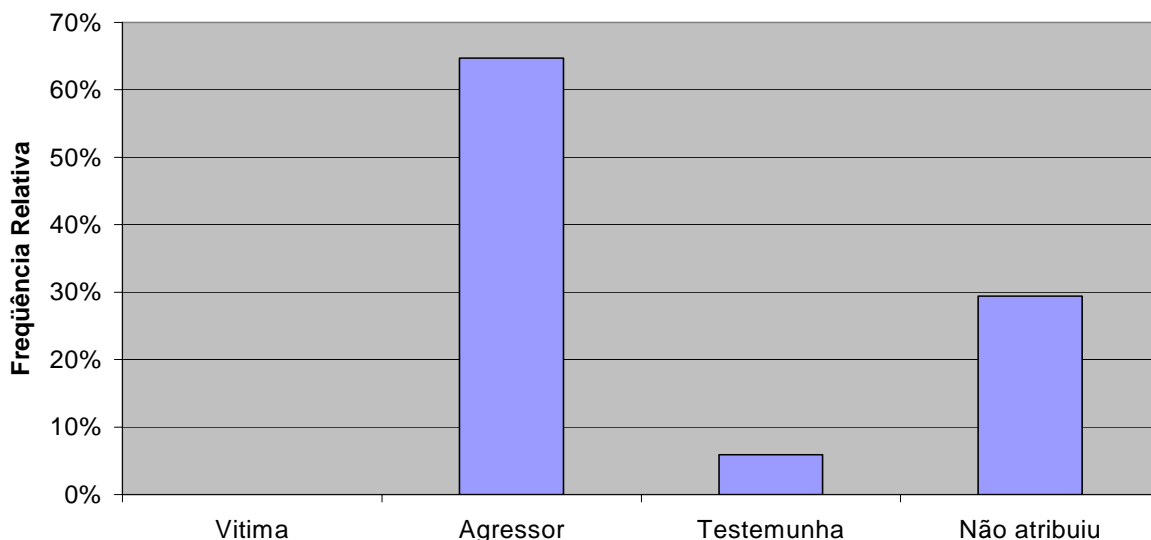


Figura 14: Atribuição de orgulho aos personagens da história

Conforme pode ser observado na Figura 14, 65% dos participantes atribuíram orgulho ao agressor. Esse é um dado “curioso”, uma vez que os participantes atribuíram uma emoção considerada positiva ao principal transgressor da história. É esperado que as crianças mais velhas, com idades a partir de oito anos, atribuam emoções negativas ao vitimizador. Estudos apontam que a partir dos sete anos, em média, as crianças deixam de atribuir sobretudo emoções positivas a um transgressor que obteve benefícios pelo fato de

ter violado uma regra ou padrão moral e passam a atribuir-lhe emoções negativas devido à prática da transgressão (Arsenio & Kramer, 1992; Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Contudo, alguns estudos também revelaram que as crianças mais velhas e, até mesmo, adolescentes e adultos ainda atribuem emoções positivas aos transgressores (Murgatroyd & Robinson, 1997). Dessa forma, estão revelando a influência de outros fenômenos sobre esse padrão do vitimizador feliz (Keller, Lourenço, Malti & Saalbach, 2003). As variáveis relacionadas à cultura, à velocidade de desenvolvimento, à motivação, aos modelos parentais, às experiências afetivas, entre outros, contribuem para a compreensão das emoções em atos de vitimização.

Essa atribuição do orgulho ao agressor indica o descomprometimento moral com a vítima. Entre as principais justificativas dadas para essa emoção encontram-se as categorias: perda de empatia, distorção, comparação vantajosa e pressão do grupo. A categoria denominada distorção indica uma contradição entre a emoção e a ação, como sentir orgulho por fazer algo ruim ou errado para a vítima, o que pode ser constatado no relato do menino F. E., 14 anos, *“São esses três manos né... O de boné, aqui. Sente orgulho de ter debochado da cara dele (vítima).”* A categoria indicada como comparação vantajosa pode ser definida como uma possibilidade de sentir orgulho por estar em vantagem frente à vítima, essa pode ser devido a um número maior de componentes no grupo ou pela satisfação pessoal que o grupo possa apresentar, como por exemplo, *“Esse aqui ó! (o de rosa da porta). Porque ele acha que vai ser o máximo. Não é só ele, quase que começa tudo. É olha, aqui é ele, aqui é ele, nesse é ele, aqui é ele...”* (T. I., 15 anos, sexo masculino). Nesse exemplo ainda foi codificado a difusão da responsabilidade à medida que o menino atribui os episódios de transgressão ao grupo de agressores, quando ele diz que *“não é só ele que começa tudo”*, torna-se explícita essa difusão. Em relação à categoria denominada pressão do grupo, sua definição demonstra orgulho por obedecer algo imposto pelo grupo, como descrito no relato do menino S. A., de 11 anos, *“Esse aqui tá orgulho. Por que, bah, aí eu não sei. Por causa que ele obrigou e cortou o cabelo do guri. E não foi idéia dele. E aqui, porque eles tão rindo dele (vítima)”*. Nesse exemplo, quando o menino diz que não foi idéia dele (de um dos agressores do grupo) demonstra a pressão e a conformidade imposta pelos outros componentes do grupo.

Outras codificações puderam ser realizadas a partir do conteúdo das respostas dadas pelos participantes. As categorias: orientada para o resultado, enfocando ganhos sociais, o reforço do grupo e o raciocínio autônomo focado para crítica podem ser observados no relato do menino E. M., 14 anos: *“Daí ele tá feliz com o que ele faz, porque ele faz e acontece e ninguém fala nada para ele. Só que ele tá errado, né. Na hora vão pegar ele e*

conversar com ele, só que a conversa dos outros é tapa no ouvido (faz os barulhos de tapa)”. Nesse exemplo, pode ser observado que a atitude do menino é recompensada socialmente quando ele relata que fica feliz porque consegue o que queria e, ao mesmo tempo, essa atitude é reforçada pelo grupo que se omite não falando nada para ele. Logo depois, o menino faz uma crítica à esse tipo de comportamento.

Por outro lado, 29% dos entrevistados não atribuíram orgulho a nenhum dos personagens e apenas 6% atribuíram à testemunha. Um dado interessante refere-se à atribuição de orgulho à personagem da testemunha, uma vez que demonstra preocupação moral com a vítima, diferentemente da atribuição feita aos agressores. O menino L. E., 12 anos, relatou: *“Eu acho que esse menino de calça vermelha (testemunha) tá se sentindo orgulhoso porque ele não bateu o outro (vítima). Que ele não bateu nos outros e superou”.*

A partir dessas informações, investigou-se a tomada de perspectiva empática do orgulho. Os resultados estão apresentados na Figura 15.

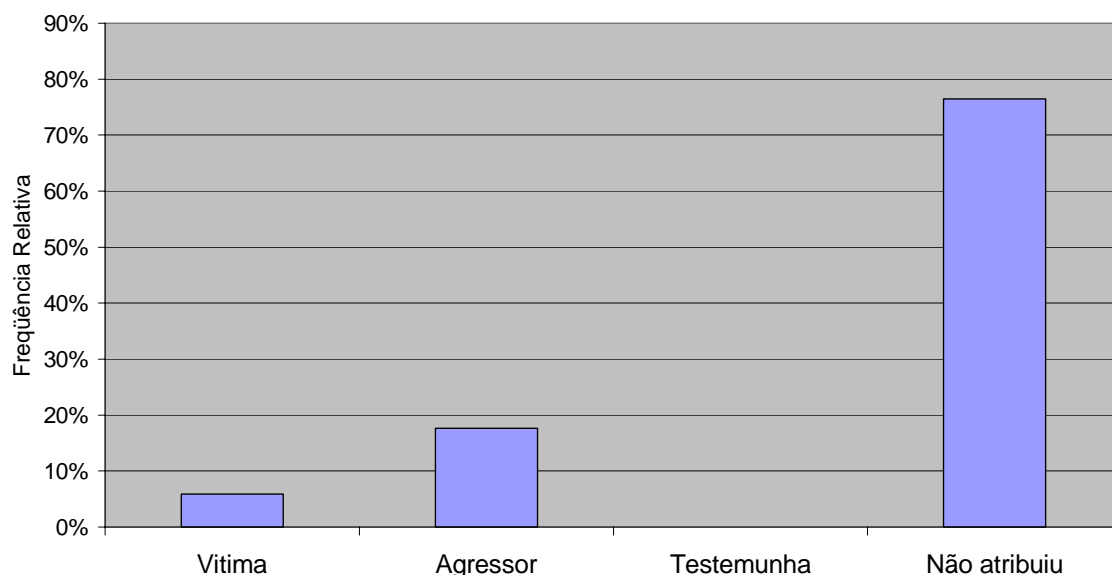


Figura 15: Tomada de perspectiva empática do orgulho

Em relação à tomada de perspectiva empática pode-se observar na Figura 15, que 76% dos participantes não tomaram perspectiva empática, ou seja, disseram que não sentiram orgulho se fizessem parte dessa história. Contudo, 18% afirmaram que sentiram orgulho se estivessem no papel de agressor, confirmando o descomprometimento moral. Apenas um, entre esses meninos que tomaram a perspectiva empática do agressor, revelou em seu discurso a presença da distorção, ou seja, embora soubesse que estaria fazendo algo errado, ainda assim, sentiria orgulho de sua atitude, *“Dependendo ... de repente sim, dependendo do que eu tivesse fazendo. De repente sim... sentiria orgulho, ah, mas eu só ia fazer isso aí se eu tivesse chapado, ligado, alguma coisa... que quando o cara tá chapado*

o cara fica mais agressivo... Ah, tipo a cola, quando o cara cheira cola, fica bem mais agressivo, quer brigar, faz um monte coisa” (R. A., 14 anos).

Cabe ressaltar que o participante (6%) que indicou o orgulho quando estivesse no papel de vítima indicou uma preocupação moral devido ao conteúdo de sua história. Em seu discurso, o menino E. L., 14 anos, afirmou: *“Sentiria orgulho, porque eu tô no colégio estudando, digo para todo mundo que eu tô estudando. Se eu fosse o de verde”*. Dessa forma, sua resposta foi categorizada como orgulho por seguir a norma, dentro do grupo relacionado à preocupação moral.

3.4 Finais selecionados para história

Para finalizar, foram analisados os dados referentes à continuidade da narrativa a partir do ponto de vista do participante e à relevância pessoal da situação de maltrato envolvida. No fim da narrativa, era solicitado ao participante selecionar um dos cinco finais oferecidos pelo instrumento *Scan Bullying* (Anexo B). Os entrevistados poderiam escolher entre esses finais, qual seria o mais provável de acontecer de acordo com a sua história. Cabe ressaltar que, para facilitar a compreensão desses meninos e meninas quanto à escolha do possível final, foi feita uma síntese de acordo com a história que eles(as) haviam contado no início da entrevista, por exemplo, *“A história que tu nos contou foi de um menino que chegou no colégio novo, mas os amigos debocharam dele, pegaram o caderno, trancaram ele na porta. Depois ofereceram coisas para ele, quiseram cortar o cabelo dele, e, nesse último tu nos contou que ele está aqui olhando todo mundo de longe. O que tu achas que poderia acontecer depois? Na tu opinião, qual dessas figuras tu achas que combina mais com a tua história?”*

Outro aspecto que foi adaptado para a realidade dessa população foi a substituição da palavra provável por expressões como, por exemplo, *“o que mais combina com a tua historinha”*. Essas “estratégias” colaboraram para a compreensão e a escolha dos finais, uma vez que há uma inclinação à escolha do final feliz, ou seja, todos desejam que a história termine com um final feliz. Por exemplo, no relato do menino E. M., de 14 anos: *“Essa aqui (pacificação no relacionamento). Não, não. Mas a que mais combina com a minha história, a minha história foi de tristeza e, daí, combinava com essa aqui (afastamento) Eu acho que ele gostaria de um final assim, todos juntos. Mas, na real, o que aconteceu é que ele ficou sozinho, porque ai ele tá triste, mal, mal (faz uma voz de triste). Daí ele ficou sozinho! É não quis ver ninguém...”*. Esse relato traduz um desejo pelo final “mágico”, o qual permite eliminar todas as situações de maltrato e vitimização sofridos e encontrar um final feliz para a história triste. Dessa forma, a síntese feita pelo

entrevistador sobre a história inventada pelos(as) crianças e adolescentes antes de solicitar a escolha do último episódio, permitiu aos participantes refletirem sobre a escolha do final e possibilitou que selecionassem aquele que acreditassem ser o mais provável.

A codificação foi feita a partir do cartão selecionado pelo participante como a conclusão para a história, entre os cinco fins possíveis oferecidos ao participante: “retaliação”, “pacificação do relacionamento”, “comunicação com um companheiro”, “comunicação com um adulto”, “afastamento”. Na Figura 16, podem ser observados os finais selecionados pelos meninos e meninas que foram entrevistados.

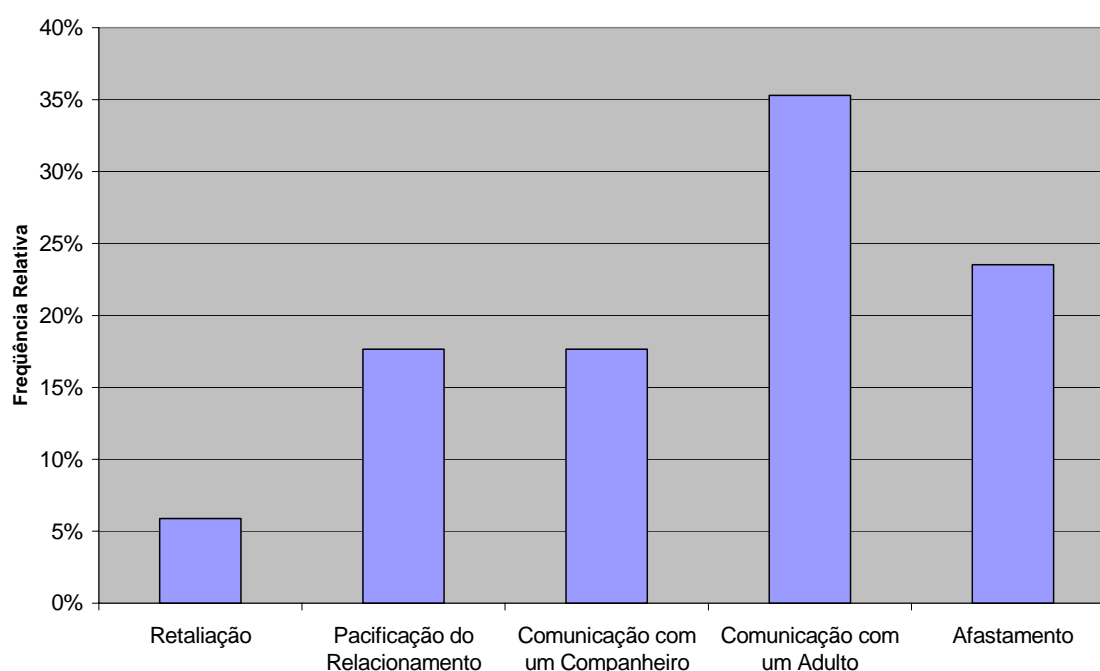


Figura 16: Finais selecionados para a história

O final mais apontado pelos meninos e meninas em situação de rua (35%) envolve a “comunicação com um adulto”, o qual foi identificado nos relatos como pai, mãe ou diretor da escola. No relato do menino T. I., de 15 anos, no final selecionado ele identifica na figura do adulto o diretor da escola onde acontecem todos os episódios de maltrato. Ao solicitar que contasse como a história terminaria, ele relata: *“Ele vai falar com o diretor... que os guris tavam maltratando ele, tavam xingando ele. Daí o diretor ia fazer alguma coisa. Da suspensão para os guris”*.

Outro final interessante foi dado por uma menina, A. N., 14 anos, que foi abandonada pela mãe aos seis meses de idade e nunca soube notícias dela ou da sua

família. Quando solicitada a escolher o final, relatou: *“Eu acho que ela vai procurar a mãe dela, porque a mãe é sempre a melhor amiga”*. Esse resultado ressalta a capacidade projetiva que o instrumento *Scan Bullying* proporciona aos participantes. Pode-se perceber que as histórias relatadas durante a aplicação do roteiro de perguntas estavam, intimamente, ligadas às situações vividas na realidade por essas crianças e adolescentes. Dessa forma, a projeção e o espaço lúdico promovido durante a “invenção” da história da menina do papel, como muitos relatavam, permitia abordar assuntos extremamente delicados e difíceis para eles indiretamente. No caso dessa menina, pode-se compreender a importância da figura materna na vida dela.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é a participação dos adultos na vida dessa população. As crianças e adolescentes em situação de rua mantêm um contato direto com os adultos que os cercam, sejam esses familiares, moradores de rua, policiais, monitores de abrigos e casas de acolhimento (Santos, Pilz, Dias & Wagner, 2003). De alguma forma, pode-se constatar a importância que os adultos exercem no cotidiano e no contexto de vida dessa população. Muitos trazem em seus relatos que esse contato permite aprendizagem e, até mesmo, promove o desenvolvimento moral e emocional deles. E. M., 15 anos, relatou que seu amigo de rua o ajudou a parar de roubar: *“O nego serra, lá do centro, sabe! Ele me disse: ô meu! tu sabe que eu já roubei várias vezes, mas depois que eu cai lá dentro do presidio e fiquei três anos, peguei assim, ó! Não quero mais saber de roubar! Né meu! O cara colocou na minha cabeça que isso daí vai me prejudicar bem mais do que tá me prejudicando agora. Daí ele falou: procura parar de roubar! Ai falei: então tá! E só dizer que não vai mais roubar e não rouba mais! Vou te ensinar a fazer a tua luta, vamos cuidar de um carro lá junto comigo, lá. Daí disse: bah tu queres fumar maconha, tu fuma, mas não precisa roubar dos outros. Daí, peguei e fiquei pensando e parei de roubar...”*.

Esse é um dado surpreendente, uma vez que os adultos são os principais responsáveis pela saída dessas crianças e adolescentes de suas casas. Geralmente, a violência é praticada pelos adultos que os cercam, como os pais, padrastos e parentes. No entanto, ao se afastarem dessas figuras “ameaçadoras” procuram outros adultos que possam exercer o papel de cuidador. A partir da inserção ecológica, pode-se perceber essa intensa procura nas figuras que acreditavam ser protetivas. Dessa forma, elegeram os monitores das casas de acolhimento, o “pai de rua”, professores e, até mesmo, os pesquisadores que mantinham um contato frequente com eles. Nesses momentos, pode-se constatar, também, a procura de afeto, carinho e amor que foram “perdidos” ou amenizados quando deixaram seus lares. Esta forte vinculação existente entre os adolescentes e os adultos é extremamente importante para o estabelecimento da rede de

relações protetivas na rua. A compreensão desta forma de perceber os adultos passa a ser imprescindível para qualquer profissional que venha a planejar ou executar intervenções com essa população.

Outro final apontado por 23% dos entrevistados refere-se à escolha da figura que representa o afastamento da vítima em relação ao grupo de agressores. O relato do menino R. A., de 14 anos, explicita essa escolha: *“Ah os guris vão embora e ele fica sentado aqui. Porque ali eles tão indo embora, daí ele fica sozinho, daí ele vai sentar na árvore. Ele tá se sentindo humilhado”*. Outros, ainda, salientaram que o afastamento dos grupos de agressores é uma estratégia para amenizar ou terminar com a situação de vitimização. No discurso de T. I., de 13 anos pode-se constatar que o distanciamento pode ser a solução para essa problemática, uma vez que ele comentou: *“Porque ele tá triste...Ah, porque ele tá escorado ali, tá triste. É assim que se faz pra não acabar arrumando confusão”*.

Outro resultado bastante interessante refere-se à escolha do final que sugere a comunicação com um companheiro. Entre os participantes, 18% escolheram a figura que representa essa atitude. A menina C. A., de 15 anos, afirmou: *“Certo que ela arrumou uma amiguinha pra ela... uma amiguinha pra ela... pra ela poder brincar, conversar, desabafar”*. Essa fala representa uma solução encontrada pela vítima para “aliviar” as situações sofridas dentro do grupo de iguais. O contato com algum amigo permite compartilhar o maltrato sofrido. Segundo L. I., 16 anos, a vítima, também, procurou um amigo: *“Ele tá conversando com um amigo. Por que até agora ele não achou nenhum amigo”*. Já em outra fala pode-se constatar o desejo do perdão. Para a menina D. I., de 15 anos, essa figura representou uma oportunidade para o agressor se desculpar pelo maltrato e o sofrimento que provocou na vítima: *“Acho que essa aqui. Porque se ele fosse, por exemplo, se outra pessoa tivesse feito tudo isso comigo, e viesse falar comigo eu até que desculpava assim, só se viesse falar comigo”*. Para as crianças e os adolescentes em situação de rua, os amigos desempenham o papel de uma segunda família, a rede de amizades que se estabelece entre os grupos é de fundamental importância. Esses dados corroboram com Hutz e Koller (1996) que sugerem que as relações de amizade são utilizadas como estratégia para a superação das adversidades da rua, possibilitando cuidados mútuos e reciprocidade. Nesse contexto encontram nos amigos oportunidades para explorar e discutir diferentes idéias, aprender e compreender os pensamentos, emoções e as intenções dos outros. As amizades assumem um papel relevante no desenvolvimento sócio-emocional de seus integrantes.

É importante ressaltar a preocupação pró-social que esses meninos e meninas demonstram em relação aos amigos que estão na rua. A amizade demonstra um

envolvimento afetivo, com os amigos eles sentem-se mais seguros, trocam cuidados e demonstram cooperação. O menino I. S., de 16 anos, relatou que sentiu orgulho ao ajudar um amigo que estava dormindo com ele na rua: *“Quando eu sinto orgulho... acho que de alguma coisa que a gente faz. Quando eu tava na rua. O outro tava morrendo de frio e eu dei um cobertor pra ele, meu amigo. E antes ele cheirava loló. Daí ele vinha pra pedir o cobertor e eu não dava, agora ele parou, eu ajudei...”*.

A inserção ecológica permitiu observar o comportamento pró-social dessa população em diversas situações. O esse mesmo cuidado, carinho e cooperação que demonstram aos amigos, foram demonstrados com a equipe de pesquisa. A fala da menina V. A., de 13 anos, indica uma preocupação com o bem-estar das pesquisadoras: *“Na rua eles nem vão querer atender vocês, eu conheço todos. Esses dias foram umas gurias lá, eles começaram a atirar pedra, acho que era bom tu ir só nos abrigos”*.

Na adolescência, o grupo de iguais pode ser exemplo de uma rede tanto protetiva quanto de risco (Brito & Koller, 1999). As relações estabelecidas nesses grupos, quando baseadas na amizade, juntamente com o apoio da família e dos modelos significativos de outros ambientes como a escola, a casa de acolhimento, têm o potencial de fortalecer o indivíduo para enfrentar as situações de risco. Por outro lado, essas relações também podem expor o adolescente a situações de risco, nas quais suas habilidades serão desafiadas e aumentarão sua vulnerabilidade. O grupo de amizade das crianças e os adolescentes que estão nas ruas têm um papel ambivalente na vida desses, de forma que, podem ser, ao mesmo, tempo protetivos e de risco. Tal fator de risco pode ser constatado no cotidiano através do uso de drogas, participação em grupos violentos ou gangues, envolvimento em brigas, mas podem evidenciar aspectos protetivos através do cuidado que demandam aos amigos. Na fala da menina adolescente pode ser confirmada a importância de um amigo, o qual a ajuda em uma situação de intoxicação e, após, aconselha que frequente uma casa de acolhimento: *“Eu tava fumando pedra, maconha e loló. Aí eu tava na ponte, eu e aquele guri que tava de bo... de fita na cabeça ali, o Loco-Loço. Aí me deu um ataque, fui para o Pronto Socorro, ele me levou... Eu tinha conhecido o Loco-Loço: aí, vamos lá pro Dom Bosco, lá dá pra ti tomar banho, comer e tudo, daí eu disse: eu não vou lá. Daí outro dia eu tava afim e vim sozinha”*(C. A., 15 anos). Esse relato ressalta o aspecto protetivo que os amigos oferecem e exercem na vida e no cotidiano desses.

No entanto, as amizades na rua, também, favorecem a exposição desses meninos e meninas a eventos estressantes ou de risco. O relato do menino J. A., de 13 anos, confirma que os amigos o convidaram para participar de gangues e que quando estão juntos provocam situações de risco. Conforme pode ser observado no seu relato:

“Ô, meu, se eu te falar que eu tive em 15 gangues, é muito!!!! Ah, levava cada faquinha deste tamanho. A gente ia pro som, bah, fazia um monte de coisa. A gente brigava dentro do baile, ai dava aquele fuzuê, ai meu Deus... ainda mais no Bonami. Uma vez dei uma facada, na perna, o guri tá aleijado até hoje. Eu era o mais ralado, mau, era o que incomodava mais... daí eles me convidavam pra entrar... pra conversar, pra beber, daí depois que já meio, ai a cobra fumava. Uma vez a gente pegou o auto, assim, o nosso amigo Grandão, ele tinha um carro, a gente encheu de arma e fomos dar uma volta!! Numa vila lá na Restinga, atirava de dentro do carro... achava muito tri, que nem nos filmes, me sentia o Stallone! Matei um guri nessa, quando soube quase desmaiei, daí peguei o carro e larguei. Fui lá pro morro e comecei a atirar... ah, me arrependo por ter tirado a vida das pessoas... agora, matar não, só se estiver muito chapado”.

Apenas 6% dos participantes desse estudo identificaram como final para a narrativa a figura relacionada à retaliação. No entanto, esse é um dado que deve ser discutido. Como o *Scan Bullying* é um instrumento projetivo permite que as crianças e os adolescentes identifiquem e descrevam fatos tal como estão nas lâminas, bem como possam identificar elementos elaborados ao nível simbólico ou frutos de fantasias pessoais. No caso de S. A., 11 anos, seu relato não indica o processo de retaliação representado na lâmina 11, referente ao final do instrumento, o qual refere-se à vingança da vítima que joga uma pedra em seus agressores. A escolha desse final representou para esse menino, de alguma forma, o afastamento da vítima dos seus agressores: *“Esse ó! Eles tavam indo para lá e ele tava indo atrás deles. Tá indo para casa. Aí ele esperava eles entrar na casa deles e ia pra casa”*. Dessa forma, a categorização de retaliação foi dada devido à indicação da lâmina 11 pelo participante. Mas, quando analisado o conteúdo dessa resposta, essa pode ser categorizada, também, como o afastamento da vítima dos seus agressores.

Ao expor suas idéias acerca do final da história, 18% dos participantes selecionaram a figura que representa a pacificação entre os agressores e a vítima. Essa figura trata-se de um final harmônico entre o grupo e indica um final feliz para todos os protagonistas da história. No discurso da V. A., de 13 anos, também, pode ser constatado o desejo de perdão e retratação por parte dos agressores para desencadear a pacificação entre o grupo: *“No final eles pegaram e vieram pedir desculpas para ela, e convidaram ela para brincar falaram que nunca mais iam fazer isso para ela”*. Já, no discurso de E. D., de 15 anos, o pedido de desculpas parte da vítima a fim de possibilitar sua entrada no grupo, uma vez que o relato de sua história identifica a vítima como principal culpada pelo processo de vitimização. Assim, quando solicitado a escolher o final mais provável ele disse: *“Aqui ó... Ele tá feliz, porque ele tá com os amigos... Ele foi lá conversar com os amigos para*

brincar... Primeiro ele ia conversar com o amigo dele, depois o amigo ia deixar ele brincar com esses". Outra justificativa para escolha desse encerramento é dada pela menina C. R., de 15 anos, que não identificou nenhuma situação de maltrato durante o relato de sua história. Dessa forma, o único final possível para sua narração refere-se à pacificação entre os companheiros, conforme ela contou: *"Esse daqui. Eles tavam jogando basquete"*.

É interessante discutir esse dado frente aos resultados encontrados em outro estudo sobre a vitimização entre grupos de iguais. Van der Meulen (2003) investigou o abuso de poder entre iguais através da aplicação do instrumento *Scan Bullying* em crianças, adolescentes e adultos. Na sua análise dos finais da narrativa contados pelos participantes, verificou maior ocorrência do final relacionado à pacificação entre as crianças. Propôs que essas pensam de modo mais otimista e harmônico do que os adultos, uma vez que esses sugerem que a vítima e os agressores tornem-se amigos. Salientou, ainda, que entre o grupo de crianças com nove anos de idade essa é uma idéia dominante. Comparado a esse estudo algumas particularidades do grupo de crianças e adolescentes em situação de rua são salientadas. Embora esse final tenha sido apontado por 18% dos participantes com idades entre 13 e 15 anos, nota-se, ainda, a ocorrência do pensamento otimista e harmônico, a busca da resolução mágica e a negação dos problemas. Essa é uma característica peculiar desse grupo e encontra-se, bastante, presente nos discursos e no cotidiano deles. Esses dados foram salientados quando solicitado aos participantes que relatassem eventos semelhantes aos ocorridos com o protagonista da história. Durante a entrevista e ao final da mesma, sempre que possível, procurou-se determinar a existência de experiências de maltrato e o tipo de participação ou papel do participante.

3.5 Relevância da situação de maltrato em função da experiência pessoal

As crianças e os adolescentes em situação de rua, independente de suas características individuais e das estratégias utilizadas para o enfrentamento das situações, estão envolvidas em um constante processo de vitimização. Dessa forma podem assumir diferentes papéis de acordo com o contexto, ora são vítimas, ora são vitimizadoras. Assim, a assunção desses papéis de vítima, agressor e testemunha não são excludentes, podem ocorrer, de forma simultânea no cotidiano dessa população. Pode-se constatar a presença de eventos que propiciam esses papéis a partir dos relatos pessoais.

Quando solicitadas a relatar eventos pessoais através da pergunta: *"Já aconteceu alguma coisa parecida com o que se passa nessa história? Gostarias de poder falar sobre isso?"*, nenhum dos participantes negou-se a respondê-la. Cabe salientar que alguns

demonstraram dificuldades em relatar esses eventos, mas não houve empecilhos para que contassem um pouco de sua história de vida. Pode-se perceber que, às vezes, os relatos sobre furtos, brigas e participações em eventos violentos, eram “valorizados” pelos meninos e meninas. Uma hipótese a ser levantada refere-se à utilização desses contos como um teste para avaliar as reações e a confiança dos entrevistadores.

A partir dos relatos sobre eventos pessoais foi feita uma análise de conteúdo (Bardin, 1979), a fim de categorizar o papel que assumiam frente a situações de vitimização. Estas categorias determinaram o papel participante protagonizado pelo indivíduo, quer como agressor, testemunha e/ou vítima.

Faz-se necessário apontar que a assunção dos papéis de vítima, agressor e testemunha não são excludentes, por isso foram encontradas mais de uma resposta por parte dos entrevistados. Um primeiro aspecto que deve ser ressaltado é a identificação com o papel de vítima no relato de todos os participantes (100%). Os principais eventos relacionados a essa categoria referem-se a episódios de vitimização na escola, em casa e nas ruas.

No ambiente da escola foi apontado como principal sistema no qual ocorrem episódios de vitimização seja na entrada ou no primeiro dia no colégio. Os relatos indicam uma preocupação com a aceitação em um novo ambiente que, ainda, é desconhecido por eles. Assim, demonstram medo, ansiedade e, até mesmo, vergonha, como por exemplo: *“Senti vergonha, porque sou novo no colégio” (E. L., 14 anos, sexo masculino)*. Um outro menino, de 14 anos, contou como foi recebido na escola nova: *“Eles falaram que eu era aluno novo, e os alunos novos apanhavam”*. A vitimização na escola pode ocorrer, também, quando o aluno já está integrado nesse ambiente e com seus colegas. O adolescente E. D. relatou o seguinte evento: *“Eles (colegas) esconderam o meu material. Eu sabia que alguém tava escondendo de arreganha. Fiquei triste... eu nem sei explicar. Fui lá contar para professora, eu perguntei para eles e eles disseram que não foram eles daí quando a professora foi lá disse que se o material não aparecesse ninguém ia sair. Quando vi eles acharam”*.

Outro sistema indicado pelos participantes como propício para sofrerem episódios de vitimização foi à própria casa e, a maioria das vezes, os abusadores eram os próprios familiares. A menina V. A., de 13 anos, relata:

“Ela (mãe) que me mandou sair de casa, eu não queria sair de casa. Por causa que ela disse que eu dava muita confusão para ela por causa do conselho tutelar. Me mandou embora de casa, disse que não queria ver mais em casa, nem me ver mais lá. Não sei me deu uma coisa assim, eu não conseguia mais falar. Não sei, comecei a chorar. Senti um

aperto. Eu não queria ficar longe dos meus irmãos, não queira ficar longe da minha mãe. Do meu padrasto eu queria ficar longe porque ele me maltrata muito. Bate com alguma coisa, vela de pau, ela me batia com tudo o que tem pela frente”.

Esse dado corrobora estudos sobre a violência doméstica, que apontam a ocorrência de maltrato dentro das residências dos adolescentes desde a infância. Segundo De Antoni e Koller (2002), em mais da metade dos casos envolvendo episódios violentos, o agressor tem parentesco com o abusado. Ainda, na maioria das vezes, as vítimas são as meninas e o abusador apontado com maior incidência é o pai. No entanto, quando essas crianças e adolescentes saem desse ambiente para o contexto da rua acreditam que estão “livres” de situações semelhantes. A rua, a princípio, oferece a “liberdade” e a dimensão lúdica que, aos poucos, vai dando lugar às experiências dolorosas da violência física, sexual e moral (Santos, 2004). O adolescente G. L. (15 anos) relata:

“Na primeira semana (na rua) eu fui roubado. Tentaram me botar fogo, botaram álcool em cima da minha blusa, assim, e queimou a blusa. A blusa eu recém tinha comprado, também, daí ficou um burquinho assim, eu tive que tocar fora a blusa. Não que eu senti um pouquinho assim, daí tava encostada na barriga, aí eu senti um pouquinho do calor assim e puxei a camisa assim, quase me queimou todo... Eu não vi tava dormindo em cima de uma árvore. Eu gosto de ficar em cima da árvore. Lá em Viamão tem. Não é ficar pendurado, é deitar embaixo da árvore.... (risos)”.

Conforme os relatos dos participantes pode-se perceber que a violência e a vitimização esteve e está presente em todos os contextos nos quais essa população está inserida. Esse é um dado preocupante, uma vez que as famílias e as escolas deveriam exercer um fator protetivo na vida de qualquer ser humano. A exposição a esses eventos produz diversas conseqüências, especialmente, prejuízos nas áreas de desenvolvimento físico, social, cognitivo, moral e emocional. A partir da inserção ecológica pode-se constatar uma tendência desses meninos e meninas a apresentarem sentimentos de rejeição e de abandono, além de pobreza afetiva, evidenciada pela falta de empatia e trocas de carinho.

Dessa forma, a constante vitimização desse adolescentes possibilita que não reconheçam ou não acreditem em suas potencialidades, tornando-os ainda mais vulneráveis à violência e, possibilitando a assunção do papel de agressor. Nesse estudo, a partir das falas sobre os eventos de vida, pode-se constatar que 59% dessa população ($n = 17$) já assumiram o papel de agressor em algum momento da sua trajetória. Os ambientes apontados como eliciadores dessas transgressões, também, foram a casa, a escola e a rua. O

relato do menino R. A. (15 anos) demonstra como assumiu o papel de agressor após um episódio de vitimização na escola:

“Eu fui pra outro colégio, eu comecei a fazer a 5°. Não. Não gostei porque meu pai já tem mais dinheiro que a minha mãe, né, aí ele me boto num colégio, lá no IAPI só coleginho de mauricinho... são muito cheio. Aí uma vez eu impliquei no colégio e me expulsaram, daí eu fui pra minha vó. O professor de educação física tinha falado pra nós fazer, fingir que tava lutando, que nós ia fazer uma apresentação, aí quando vê se querer o guri caiu, e todo mundo começou a rir dele. Daí ele veio querer brigar comigo, daí eu peguei, bati nele. Ele me deu um soco na cara e eu dei nele. É bem dizer não fui expulso, só mandaram uma carta pro meu pai, mas aí eu não quis mais estudar”.

A vida na rua expõe esses adolescentes a todo tipo de risco e, às vezes, o papel de agressor é utilizado como uma estratégia de sobrevivência, por exemplo, brigas entre companheiros ou grupos, defesa pessoal, entre outros. No relato do E. M., de 15 anos, relatou diversos eventos nos quais ele assume esses papéis. Primeiramente, pode-se constatar a assunção do papel de agressor durante alguns anos de sua vida, conforme seu relato:

“Eu assinei 1.12, que é traficante. Daí depois eu peguei assinei um 1.57, assalto a mão armada. Daí depois eu cai por 1.55, que é arrombamento. Aí depois eu cai de novo repetindo. Por um 1.12, 1.57, 1.55. Foi ruim... Fiquei seis meses da primeira vez, na segunda vez eu fiquei um ano, e na terceira vez eu fiquei um ano e meio, na quarta vez daí já não tinha muita coisa daí me deixaram mais um ano e meio, daí a quinta vez eu peguei e fiquei um ano de novo, só que daí eu fui eu mudei da Febem para uma mais fechada. Daí depois na sexta vez eu fui para o CJPOA e fiquei dois anos”.

Esse é um dado assustador, considerando que o menino possui apenas 15 anos e durante quase sete anos está envolvido em crimes, ou seja, sua saída para rua aconteceu quando ele tinha apenas oito anos e, desde essa idade, já está participando de gangues e compartilhando de eventos violentos. Cabe ressaltar que esse relato indica um “falso testemunho” do menino, pois devido às prescrições do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Art. 104 afirma “são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta lei” (pg. 25). Dessa forma, pode-se confirmar que o adolescente E.M. não foi preso conforme relatou, pois tem apenas 15 anos. No entanto, seu relato não pode ser desqualificado, ou ainda, apontado como falso ou verdadeiro. Koller (1994) sugere não julgar as respostas dos participantes, mas identificar as capacidades dessas crianças e adolescentes para elaborar e emitir histórias, sejam essas permeadas de fantasias ou não. As informações trazidas pelo menino sobre os assaltos, a

participação no tráfico e sua ida para Febem foram confirmadas pelos monitores da casa. A inserção ecológica permitia uma aproximação dos funcionários das casas de acolhimento que, muitas vezes, relatavam episódios vividos pelos meninos e meninas que freqüentavam o local. Essas informações complementaram e enriqueceram as entrevistas e a compreensão das atitudes dessas crianças.

Ao mesmo tempo, durante esses eventos característicos da população de rua, o mesmo adolescente citado acima (E. M.), participou, simultaneamente, como testemunha e agressor de uma briga entre as gangues que tirou a vida de sua namorada:

“Foi por causa de uma briga de gangue lá do meu primo, lá. Os caras chegaram lá estacionaram na frente da casa dele e começaram a fumar maconha. Daí ele pego, chego lá na rua e falo: pô, meu, não dá para vocês darem licença aí, depois chega os homem (polícia) e suja para mim e para vocês. Daí eles vão pensar que eu sou traficante ou não sei o quê! Ou que eu ando fornecendo para vocês. Daí os guris não quiseram sair, daí meu primo foi lá dentro e pegou o 32 dele colocou na cintura, daí os guris viram o volume e já começaram a puxar os armamento. Daí quando vê assim, os caras pegaram e apontaram pro meu primo, meu primo pego e puxou a arma da cintura, daí nesse estão chegando os amigos dele já, já começaram a puxar arma e começaram a trocar tiro. Daí ele disse: vai lá cara e pega a 12 que tá debaixo da cama, aquela dos dois canos, aí eu pensei tá, daí eu fui lá e peguei, daí eu me toco a 32 e eu dei a 12 para ele, assim, daí a gente começou a trocar tiro, daí bem na hora ela (namorada) saiu na porta, assim, daí o cara pego e deu dois tiros assim no peito dela”.

Outro evento relatado pelo mesmo menino o identifica como a vítima:

“Não foi uns contra lá que tavam dentro da Febem, eu cheguei lá sozinho lá, daí só tinha dois amigos meus, e eu não vi que no “bret” (quarto) 15 tinha uns contra meu, né. Daí quando vê me botaram lá pra dentro do prédio 15, só eu assim e só tava os contra. Daí eles pegaram e me deram um pauzão lá dentro. Eles amassaram duas, três marmita junto, daí aquilo ali é alumínio, daí a ponta corta. Daí dois me asseguraram, daí pegaram assim os lençóis começaram a amarrar, colocaram o lençol na minha boca pra mim não gritar, e começaram a me rasgar, a minha perna. E cabeça, as coxas tudo rasgado... Daí depois apareceu um monitor e viu que eu tava sangrando, pego boto os guris tudo lá para o isolamento.”

A assunção do papel de testemunha foi indicada em 59% dos relatos dos participantes. Vale destacar que foram considerados testemunhas todos os relatos que continham a participação desses meninos e meninas, como observadores e/ou ouvintes, em episódios de transgressão. A maioria dos relatos indica a participação passiva nos eventos

de violência doméstica, tiroteios, mortes, entre outros. No relato do menino S. A., 11 anos pôde ser observado o papel de testemunha da violência doméstica que assistiu quando seus pais moravam juntos: *“Eles brigavam. Minha mãe se separou dele, por causa que ele vai sempre bêbado lá. Ela bate de facão nele. Eu vejo, depois eu saio”*.

O relato da V. A. (13 anos) aponta a mesma problemática dentro da própria casa, quando morava lá e, ainda, a omissão das pessoas que convivem na mesma comunidade:

“Ele pegava e botava a arma na cabeça da minha mãe, falava um montão de coisa, dizia que ia matar nos tudo em casa. Começava a chorar, gritar e espernear. Ninguém ia ajudar em casa, os vizinhos ficavam tudo ali na frente olhando, mas ninguém ia ajudar. As pessoas olhavam e não faziam nada. Raiva deles, eles ficavam lá parado olhando. Se eu tivesse uma arma dava um tiro bem no meio da cabeça dele. Chegava em casa chapado, ia lá chapado de loló, chapado de pedra. Batia mais em mim e na minha mãe”.

Cabe destacar que a rua, também, foi indicada pelos participantes como um local de risco, onde podem ser observados diversos eventos violentos. A participação como testemunha em situações ocorridas, tanto no ambiente da rua como no abrigo, pode ser constatada no seguinte relato:

“A P. A. é uma grandona, assim ela é uma baita dum mulherão, bem maior que a gente e a guria, nós erámos lá do abrigo, daí a gente sempre brincava junto, daí ela pegou e pediu para as gurias segurarem a C. A. e enfiou um cabo de vassoura e daí a guria saiu assim toda sangrando, pegou foi pro médico, levou ponto, bem pequeninha ela era... Daí, depois de uma semana, não deu dois meses eu acho, ela queria fugir, ela falou que não queria mais falar com ela (P. A.), daí eu peguei e fugimos assim, fomos pra rua. Daí nós se encontramos tudo ali no gasômetro, e a P. A. tava tomando banho né, daí ela (C. A.) pegou e disse que queria entrar daí eu peguei e entrei com ela. Só que tava eu, ela, as gurias, e a P. A. já era uma baita duma guria, nós era bem pequenininha. E a C. A. não dava mais pé, só que eu não tinha mais como ajudar ela porque eu também tava quase morrendo, assim também. Depois eu falei: Ô, P. A., tu que é maior, ajuda nós aqui, oh P. A., oh P. A., só falava assim né, daí ela me olhou para mim e disse vocês que se fodam, daí eu comecei a gritar: ai tadinha da C. A., daí eu pedi ajuda, daí a A. N. me puxava, não a K. E. puxava a A. N., a A. N. me puxava e eu tentava puxar a C. A., daí quando eu vi a C. A. da minha mão. Eu pedi pra P. A. me ajuda, aqui a pega a outra mão da C. A., e ela disse: por mim que morra afogada. Daí quando ela disse isso a mão da guri soltou e ela ficou no rio. Morreu afogada”(A. N., 14 anos, sexo feminino).

Esses relatos identificam a presença constante dos fatores de risco que estão envolvidos no cotidiano da rua desses meninos e meninas. Cerqueira-Santos (2004),

também, identificou situações adversas no cotidiano dessas crianças. Eles, também, identificam a rua como um local inadequado para viverem e se desenvolverem:

“Me sinto assim, estranha porque eu queria estar em casa, sabe... rejeitada. É tinha vezes que tinham que me segurar porque eu me cortava com caco de vidro, me cortava todinha com caco de vidro, me machucava aqui olha! (mostra as marcas pelo corpo). Eu quero mas as tias não deixam, já tomei uns vidrinhos assim, sabe uns remédios, veneno já tomei já. Eu penso porque que eu não morri, só nisso que eu penso. Eu fico pensando, queria ser como as outras pessoas, assim não ter passado por nada disso, não estar na rua, estar em casa, ter onde dormir, ter onde ficar (V. A., 13 anos, sexo feminino)”.

Vários estudos enfatizam o alto número de tentativas de suicídio nessa população (Brito, Barros, Kreisner, Oliveira, Porciúncula, Richter, & Koller, 1998a; Noto, Nappo, Galduróz, Mattei, & Carlini, 1998). Essa estratégia de enfrentamento alternativo revela uma ausência de recursos internos e externos para lidar com o cotidiano. Os principais motivos apontados nas tentativas de suicídio estão relacionados com as condições de vida e à insatisfação com os relacionamentos afetivos. Esses demonstram a importância do aspecto afetivo e emocional para a resiliência da pessoa. A partir dessa constatação fortalece-se como alvo de intervenção o resgate dos vínculos familiares, a inserção em ambientes protetivos e a valorização das experiências como propulsoras do desenvolvimento afetivo e emocional.

Outros relatos indicam, ainda, a falta de perspectiva e as expressões emocionais que encontram e que permeiam o ambiente da rua: *“Triste eu sou. Nunca vou ser alegre. Porque eu, porque nunca aconteceu nada de bom pra mim rir” (T. I., 14 anos, sexo masculino)*.

Todos os eventos relatados trazem à tona as problemáticas mais frequentes na população que vive no ambiente da rua, a violência nelas e nas casas que abandonaram ou das quais foram excluídos, a participação em gangues ou grupos que se utilizam da violência para realizar ou alcançar algum objetivo, e o uso de drogas. Esses são os fatores de risco mais presentes na trajetória de rua e, ressaltam, a escassez dos fatores de proteção e da rede de apoio social para os mesmos.

Nas entrevistas realizadas com essa população pode-se constatar a presença constante de referências ao uso de drogas, seja na parte do *Scan Bullying* onde eles têm que inventar uma história ou no próprio relato de vida. O consumo de drogas está intimamente ligado ao modo de vida e às estratégias de sobrevivência. A prevalência do uso de drogas é significativa entre os participantes desse estudo, uma vez que 65% afirmaram utilizar

drogas, ressaltando o uso de loló. Esses dados corroboram os achados de Brito (1999) que assinala a droga como um fator de risco para o desenvolvimento e quando associado à situação de rua potencializa o risco deixando, ainda, mais vulnerável as pessoas atingidas. A fala da menina C. R., de 15 anos, retrata o uso cotidiano das drogas na rua: *“Eu só peço dinheiro e gasto em droga, maconha, loló,... e fumo cigarro. Desde os sete anos... Claro, eu sou viciada daí eu gosto, gosto mais de cheirar loló. Quando meus amigos têm, assim, eles me dão. Daí quando eu tenho dinheiro eu compro mais loló e cigarro”*.

O uso de drogas por meninos e meninas em situação de rua é bastante complexo e ocorre por diversos motivos, tais como acompanhar os amigos, fazer parte do grupo, curiosidade, diversão, amenizar a fome e o frio, esquecer a tristeza, entre outros. Essa diversidade relacionada às motivações para o uso de drogas também foi encontrada no estudo de Neiva-Silva (2003). A fala da menina C. A., de 15 anos: *“Eu uso drogas... porque eu ficava triste e aí eu chorava... e aí eu ficava... e quando eu usava eu ficava feliz!!!”* apresenta o uso da droga como uma “poção mágica” capaz de amenizar o sofrimento, afastar a sensação de abandono e angústia, além de promover uma sensação imensa de prazer, “protegendo-o” da condição perversa em que se encontra. No entanto, essa fantasia da proteção proporciona, muitas vezes, uma maior exposição ao risco, como pode ser observado no relato do menino G. L., de 15 anos:

“Faz seis anos que eu tô na rua, eu fugi, já usava loló. Fiquei morando na rua, quatro anos, fui roubado na rua, tava chapado.... um dia roubei, foi um arrombamento, tava muito louco, mas os guarda pegaram, apanhamo muito... E olha, quase fui atropelado! Ali na frente da rodoviária, tava cheirando loló assim, e um guri tava na minha frente assim... na rua. Nós tava escrendo no meio da rua, daí ele pulou pra calçada e eu fui para a calçada. Bah, se eu ficasse ali o caminhão ia passar e se amassado. Bah, pensei! Bah, matrix consegui, meu, me salvar”.

Cabe questionar os motivos do uso de drogas dos adolescentes em situação de rua. No entanto, diante dessa questão, não existe uma resposta única e homogênea. Esses adolescentes apontam inúmeras justificativas e motivações para o consumo dessas substâncias, além disso, pode-se apontar como um facilitador a disponibilidade e o fácil acesso que essa população possui para conseguir suas drogas.

A perda e a modificação de referenciais familiares, culturais e, até, históricos têm sido apontados como fatores determinantes para que esses jovens se sintam cada vez mais solitários e desamparados frente às exigências oriundas do meio social e familiar (Noto & Silva, 2002). A inserção ecológica nesse contexto da rua possibilitou experienciar essa realidade de forma mais próxima. Muitas vezes, os pesquisadores não iniciaram as

entrevistas ao perceber a intoxicação dos meninos e meninas que se voluntariavam para participar do estudo. Esse momento era dedicado a conversas informais e, até mesmo, sobre o uso dessas substâncias psicoativas.

Um outro aspecto que deve ser salientado diante dessa problemática e, que relaciona-se à temática desse estudo, é a importância que alguns modelos elegidos pelos participantes exercem em suas atitudes. Esse relato é de um menino que mantém contato diário com seus familiares:

“Ah, os adulto, assim, me ensinam. Um cliente assim que tu engraxa ele já te dá. Que vê uma coisa que deixa triste assim, ó! Uma vez eu fui dar engraxate assim: ah! não vou engraxa para ti senão tu vai comprar loló. Daí eu bem assim não me dá dinheiro então, e compra um negócio para mim comer que tá bom. Tava pensando. Daí ele olhou bem para mim me e falou: tu não usa droga? Eu não uso. Daí bem assim: se eu te der o dinheiro que tu vai fazer? Não me dá dinheiro, tá pensando que é para loló eu não quero, compra um negócio para mim comer. Daí ele foi lá e comprou um cachorro quente e um refri e eu comi. Bem pro cara pensar, ficou na cabeça dele. Mas tá certo. Tem muitos aqui que pegam dois pila e é tudo para droga. Não pensa em comer, a comida vai te alimentar a droga vai te estragar. Tem que pensar isso... quem me ensina isso é minha mãe, meu pai... (E. L., 14 anos).”

Nesse relato podem ser observada a influência que a sociedade, a cultura e a família exercem no desenvolvimento moral e emocional das crianças e adolescentes. Esses dados corroboram a proposta de Shweder e colaboradores (1987), a qual sugere pais que apresentam o que é moralmente importante à criança através de suas reações emocionais. As crianças prestam atenção à fala, à expressão e ao tipo de situação nas quais os adultos demonstram suas emoções. A partir dessas pistas emocionais, as crianças determinam o domínio da moralidade e as respostas apropriadas às violações morais. Tal fato, pode ser confirmado no discurso anterior do menino E. L. ao relatar que seus pais o ensinam as regras e o que é certo e errado.

Os preconceitos e estereótipos da sociedade permeiam a maneira como os indivíduos lidam com as crianças e adolescentes que estão nas ruas. Os pais destas crianças em situação de rua, também, têm um papel insubstituível no desenvolvimento moral, a primeira regulação social se dá pela família, uma vez que esses introduzem as leis, as regras e a lógica social através da autoridade parental e das reações emocionais (Damon, 1988).

Outro aspecto que deve ser discutido é como esses pais ou cuidadores ensinam esses preceitos aos seus filhos. As regras ensinadas indicam a moralidade e as atitudes

tomadas frente a episódios de transgressão dos próprios pais. Uma característica, bastante peculiar, dos familiares das crianças e dos adolescentes que estão em situação de rua é a dificuldade que esses têm de ensinar aos filhos como lidar com as suas emoções. Geralmente, os pais substituem o contato afetivo ou a conversa por “ações”, ou seja, sugerem atitudes e condutas e castigam as suas crianças como punições físicas (Narvaz & Koller, 2003). Poucos momentos são dedicados à conversas sobre esses eventos. Essas estratégias parentais foram conhecidas através das conversas informais com os participantes e monitores das casas de acolhimento possibilitadas pela inserção ecológica e, também, foram encontradas nos relatos dos participantes, como pode ser constatado na fala da menina D. I., de 15 anos:

“Ai, a minha mãe que sempre falou que eu sou muito escandalosa que fazem uma coisinha pra mim eu saio abrindo a boca, eu não tenho vergonha de abrir a boca, se eu tiver que abrir a boca no meio do centro, na frente de todo mundo eu abro. Eu faria isso, eu abria a boca, e começava a bater em todos, derrubava, pegava um pedaço de pau. Minha mãe que me ensinou. Não tem pau, não pode com as mãos pega um pedaço de pau e vai. Como vou deixar uma pessoa bater, lá em casa quando eu era pequena minha mãe sempre fez uma coisa. Se eu apanhasse fora de casa, se apanhasse no colégio, na praça ou noutra lugar eu chegava em casa e apanhava também. Claro, tinha que ter reagido, se bate em mim eu tenho que bater também. Se eu não batesse eu apanhava. Daí eu aprendi. Uma vez tinha uma mina, quando eu era pequena isso ai, eu tinha seis anos, uma mina batia em mim todos os dias, todos os dias. A minha mãe me deu um pedaço de pau e foi me buscar na saída do colégio, se tu não bate nela tu vai tomar uma camaçada de pau, tu na frente dela com esse pedaço de pau que eu te dei. É puxei a minha mãe.... minha mãe abre a boca em qualquer lugar, abre a boca, grita. Minha mãe chegou a bater na professora da minha irmã”.

Esse relato indica a “ação” como a estratégia utilizada pela mãe como principal resolução de problemas, a qual é ensinada para a filha. Dessa forma, pode-se constatar que os modelos e as estratégias ensinadas para os filhos permeiam a vida emocional e moral desses. No caso das crianças e os adolescentes que estão nas ruas esse fato é agravado, uma vez que constituem o único grupo de crianças que crescem sem supervisão parental moral e afetiva permanente (Haidt & Koller, 1998).

Outro aspecto relevante quanto às emoções é que esses meninos e meninas desconhecem as nomenclaturas das emoções, apresentam dificuldades para identificar a emoção sentida por elas ou por outras pessoas e, ainda, indicam ações como principais estratégias de confronto frente a episódios de transgressão. Quando solicitadas a contar

algum evento particular que envolvesse, de alguma forma, a expressão das emoções, muitos participantes, não souberam identificá-los espontaneamente. No entanto, esse dado não implica impossibilidade de sentirem algum tipo de emoção ou não compreenderem o seu significado, mas, no desconhecimento da identificação das emoções. Por exemplo, a fala da menina C. R., de 15 anos, demonstra a expressão de emoção de tristeza, mas ela não soube nomeá-la: *“Quando eu xingava a minha mãe. Ah, falava vários nomes feios. Ficava meio magoada por dentro”*.

Outros participantes, ao contrário, expressam, claramente, a emoção que estão sentindo. O relato do menino R. ^a, de 14 anos, indica a tristeza que sentiu em alguns episódios de sua vida: *“Ah, quando eu me sinto magoado. Quando eu briguei com a minha família eu fiquei muito triste. Quando meu avô morreu, também fiquei triste”*.

No relato da menina A. N., de 15 anos, podem ser identificadas e foram nomeadas diversas emoções:

“Daí eu senti muita raiva dela, até hoje assim, ela sabe, mas hoje ela vem pro meu lado, ela sabe que ela leva, só que antes eu era bem pequeninha. Só que isso daí me marcou, por causa que eu acho assim, ela sempre teve ciúmes por causa que nós era as menor, mas eu tenho certeza sabe que ela podia ajudar nós, sabe. Porque era só pegar a outra mão dela e a C. A. ia fazer assim, porque a mão dela resbalava daí eu não sabia mais o que fazer, e ela fez assim ó (gesto com a mão de não se importar) pra mim e foi saindo lá para beirada. Isso daí me marcou, entende, só que ela já tinha feito ruindade com a guria lá no abrigo, a guria foi pro médico sangrando, chorava, chorava, dava pena sabe de vê. Ai a coisa mais horrível”.

Essas crianças e adolescentes foram expostas e confrontadas com intensas experiências emocionais não compatíveis com seu nível de desenvolvimento. Devido a essa exposição apresentam diferentes valores morais, de forma que a vida emocional deles(as) responde a violações desses padrões. Muitos participantes informaram sentir vergonha e culpa quando realizam alguma transgressão. O relato da menina V. A., de 13 anos, indica a presença dessas emoções morais:

“Me sentia triste, porque eu roubava meus padrinhos eles me davam de tudo, não precisava estar na rua, eu tinha o meu quarto lá, meu roupeiro. Gosto dela (madrinha) ainda. Em outubro, sabe, a mãe do meu irmão do meu padrinho faleceu, foi atropelado e tinha um gurizinho, daí ela adotou né. Lá eu tinha um quarto meu, tinha bicicleta, tenho ainda, tinha roller, tenho um montão de coisa, tem meu giz lá. Não, eu não vou mais lá, eu tenho vergonha do que eu fazia. Me sinto culpada, eu não precisava estar roubando dela, ela me dava dinheiro. É que a minha mãe me obrigava a roubar ela, porque eu queria

tanto ficar lá na casa dela, queria tanto. Sabe eu era, eu sou louca pela minha madrinha, sabe”.

Outros relatos indicam essas emoções morais de vergonha e culpa frente a situações cotidianas como, por exemplo, cair na frente dos colegas, ser humilhado por outra pessoa, estar sujo, entre outras. Segundo T. I., 14 anos, sexo masculino: *“Fiquei com vergonha quando a minha mãe me xingou na frente dos meus amigos... porque eu não queria limpar a casa”*. Esse conteúdo, também, é expresso na fala do adolescente G. L., de 14 anos: *“Vergonha pra mim é eu chegar numa mina pra ficar com ela”*.

Os participantes tiveram mais facilidade na identificação de episódios pessoais de vergonha e culpa do que indiferença e orgulho. Poucos meninos e meninas mencionaram ter sentido essas emoções durante suas trajetórias. No entanto, quando solicitados a contar algum episódio de vida que envolvesse indiferença indicaram situações nas quais não “obedeceram” conselhos de amigos, participaram de eventos violentos e não se importaram com as conseqüências de seus atos. O relato da menina C. R., de 15 anos, afirma sua indiferença frente ao conselho das amigas: *“Às vezes, quando tinha umas amigas, elas me diziam pra não usar droga, mas eu não me importo. Eu acho que a droga faz mal, mas eu gosto de usar, né!”*.

As poucas histórias sobre orgulho envolveram comportamentos pró-sociais e conselhos, o que indica a capacidade desses meninos e meninas de sensibilização com o sofrimento ou a necessidade de outras pessoas. Isto é observado, por exemplo, na fala de I. S., de 16 anos, que afirma, *“Quando tava na rua, o outro tava morrendo de frio e eu dei um cobertor pra ele”*, ou ainda, na de C. A., de 15 anos ao fazer referência ao orgulho:

“Sinto orgulho de tá arrumando a casa, de que eu mesma fiz. Lá na minha casa. Ajudando a minha mãe. Aí o trabalho, deixei tudo arrumadinho, tava tudo bagunçado, daí eu arrumei... a minha mãe falou: obrigado e comprou, ah, assim, bolachinha, que eu gosto, assim. Fiquei orgulhosa”.

A partir dos dados analisados nesta seção é possível afirmar que as crianças e os adolescentes em situação de rua estão desenvolvendo aspectos emocionais, sociais, morais e cognitivos. No entanto, é de extrema importância compreender a vivência da rua na sua interação entre risco e saúde. As experiências, as emoções e as habilidades desenvolvidas nesse contexto devem ser valorizadas e analisadas em sua totalidade, mas a rua continua sendo um ambiente de risco e potencialmente inadequado para o desenvolvimento de qualquer ser humano.

Dessa forma, pode-se entender que a vida cotidiana dessas crianças possibilita que leis e regras sejam “transgredidas” todos os dias. O uso de drogas, a participação em

grupos violentos, o envolvimento em crimes permeia o dia-a-dia dessa população. A escassez de uma rede de apoio social efetiva e de cuidadores possibilita que as suas idéias e sentimentos sobre modelos morais, autoridades, leis, direitos e propriedade sejam diferentes das crianças estudadas usualmente. Entretanto, os resultados obtidos confirmam que esses meninos e meninas apresentam e expressam suas emoções. As peculiaridades sobre a expressão das emoções são evidentes, especialmente, sobre as emoções morais sentidas pelas crianças e adolescentes em situação de rua. As avaliações e atribuições emocionais dadas por esses meninos e meninas, provavelmente, são construídas nas suas experiências sociais, incluindo as de maltrato, violência, vitimização.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo tem por objetivo apresentar as reflexões e conclusões decorrentes do processo de pesquisa como um todo. Integrar todos os dados obtidos a fim de compreender o desenvolvimento emocional e moral das crianças e adolescentes em situação de rua é um desafio. No entanto, torna-se instigante pela possibilidade de “mergulhar” em um mundo, ainda, desconhecido e permeado de preconceitos e mistérios – a rua. Muitos questionamentos são possíveis ao abordar o desenvolvimento moral e emocional dos meninos e meninas que vivem nesse ambiente. Como e quando desenvolvem suas emoções e valores? Qual a influência das experiências de maltrato e violência nas respostas afetivas? Como compreendem e avaliam os episódios de transgressão? Como expressam suas emoções morais? Essas questões inquietam e promovem a inserção nesse fascinante e, ao mesmo tempo, assustador contexto de desenvolvimento.

Em virtude da complexidade do ambiente no qual estão inseridos foi necessário utilizar uma abordagem específica à amostra estudada. A proposta teórico-metodológico de Urie Bronfenbrenner, a Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano (1979/1996, 1989, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998) foi de fundamental importância para compreender o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em situação de rua. Esta abordagem propõe que o desenvolvimento humano seja analisado considerando todo o conjunto de fatores que podem influenciar a pessoa em estudo. Além disso, permite a inserção ecológica da equipe no contexto investigado. Essa foi, sem dúvida, a maior riqueza desse estudo. Cecconello (2003) afirma que a inserção ecológica tende a garantir a validade ecológica do estudo, uma vez que valoriza a influência das características das pessoas entrevistadas, do contexto no qual estão inseridas, do tempo em que estão vivendo, dos processos proximais ocorridos entre as próprias pessoas e entre elas e a equipe.

O estudo descritivo e qualitativo que compõe a dissertação trouxe, no conjunto de seus dados, subsídios que valorizam a compreensão da vivência das crianças e dos adolescentes em situação de rua. Segundo Biaggio (1980), esses modelos de pesquisa são identificados como o primeiro passo para que determinada realidade, pouco conhecida, possa ser explorada e analisada. A aproximação dessa população e dessa nova realidade só foi possível, através da inserção ecológica da equipe no ambiente da rua. A opção por essas metodologias foi imprescindível para alcançar os objetivos propostos nesse estudo. Ser, enquanto pesquisadora, também instrumento de observação, seleção, análise e interpretação de dados permitiu enriquecer os resultados encontrados. Nesse sentido, a

experiência de interação com as crianças no próprio contexto em que estão inseridas possibilitou um conhecimento profundo dos fenômenos investigados.

O contato com esses meninos e meninas promoveu a entrada em seu misterioso mundo emocional e moral. A vinculação e a empatia entre o pesquisador e o pesquisado foram fundamentais para o estabelecimento de confiança recíproca. Esse fato pôde ser constatado através dos relatos das entrevistas e conversas informais, nos quais foram abordados diversos temas dificilmente comentados pelos moradores de rua como, por exemplo, violência doméstica, uso de drogas, participação em gangues, roubos e tiroteios, cometimento de atos infracionais, abuso sexual, privação de liberdade, entre outros. A oportunidade propiciou que as crianças e os adolescentes falassem sobre suas emoções, relações familiares, dificuldades enfrentadas no cotidiano, experiências passadas. Tal oportunidade promoveu, ao mesmo tempo, um momento de reflexão e um sentimento de conforto por se sentirem “escutadas” e importantes para a pesquisadora inserida em seu contexto ecológico. E, talvez, tiveram pela primeira vez um adulto que os ouvia seriamente. Ao relatarem suas experiências tiveram oportunidade de refletir e aprender com elas e, ainda, perceber novas estratégias de resolução de seus problemas.

A inserção ecológica possibilitou, também, o acompanhamento de diferentes e importantes transformações desenvolvimentais ocorridas na vida dos participantes. O contato durante o período de seis meses permitiu observar as mudanças biológicas e psicológicas que acontecem, principalmente, na adolescência. Esse período é marcado por grandes transformações biológicas, psicológicas e emocionais. A troca de namorados, a gravidez inesperada, o retorno para escola, o começo ou o término do uso de drogas, a modificação dos papéis, são acontecimentos característicos dessa fase do desenvolvimento que puderam ser constatados durante as visitas e os encontros com os participantes. Pôde-se conviver com meninos e meninas que vivem na rua há mais de oito anos, bem como aqueles que haviam chegado apenas há dois dias. Compartilhar as experiências de vida foi uma oportunidade muito especial para ambos, a pesquisadora e os participantes. No entanto, muitos momentos como estes resultaram em reflexões ético-metodológicas, trazendo à tona a discussão sobre o limite, muitas vezes tênue, entre o pesquisador e o profissional psicólogo. Segundo Neiva-Silva (2003), é importante distinguir entre a criança ou adolescente participante do estudo e aquela que está necessitando de uma intervenção psicológica. O pesquisador deve buscar obter seus dados, sem perder de vista a possibilidade de um futuro encaminhamento. Da mesma forma, é necessário avaliar o tipo de intervenção que pode ser realizada a fim de não expor essas crianças e adolescentes nas

casas de acolhimento que freqüentam e, ao mesmo tempo, não “quebrar” o sigilo das informações confiadas.

Cabe ressaltar que o instrumento psicológico *Scan Bullying* facilitou e promoveu a comunicação entre o participante e a pesquisadora na expressão de emoções difíceis de serem verbalizadas. A sua aplicação consistia em um momento lúdico de descontração e criatividade para os participantes, além de “promover” a confiança do entrevistado, ao sentir-se acolhido e escutado. As histórias que contavam daquele menino ou menina eram permeadas de eventos vividos pelos mesmos. Naquele momento compartilhavam suas histórias, seus medos e tragédias identificados com o protagonista. De uma maneira geral, os relatos de eventos de vida foram permeados de situações de vitimização. Podem ser destacados eventos envolvendo conteúdos sobre violência doméstica, participação em gangues, abusos sexuais, uso abusivo de drogas, envolvimento em mortes e até tentativa de suicídio. Esses eventos dão a dimensão da “subcultura” ou cultura da rua. Este espaço propiciou a expressão de diversas emoções, tanto por parte dos participantes como por parte das pesquisadoras. E, ao mesmo tempo, foi essencial para o entendimento do contexto em que vivem essas crianças e adolescentes.

Um aspecto que pode ser apontado como limitação do instrumento neste estudo refere-se à restrição da investigação a apenas quatro emoções morais – culpa, vergonha, indiferença e orgulho. Durante os relatos dos participantes pôde-se perceber a assunção de outras emoções como raiva, inveja, medo, gratidão, simpatia, entre outras. Embora tenham sido exploradas durante a entrevista não foram analisadas e descritas detalhadamente nesse estudo. No entanto, essas emoções e a visualização das expressões faciais durante os relatos possibilitou a riqueza da interpretação dos dados.

Ao iniciar a construção desse estudo uma questão permeava toda a investigação: Como a trajetória de vida dessas crianças e adolescentes que estão na rua pode afetar o desenvolvimento moral e emocional? Muitas possibilidades de resposta e hipóteses foram levantadas. Uma possibilidade poderia indicar um atraso ou um déficit moral, pois são necessários limites, ensinamentos e amor dos pais ou cuidadores para promover a moralidade e, conseqüentemente, as emoções morais. No entanto, suas histórias de vida não indicam esta realidade de forma consistente. Outra hipótese é de que não desenvolvem respostas afetivas adequadas aos preceitos morais da sociedade. Vivem apenas para tentar sobreviver na rua. Outra hipótese, ainda, poderia indicar que desenvolveram a moralidade como qualquer outra criança, mas apresentam diferenças nas respostas afetivas.

Integrando os resultados encontrados nesse estudo pode-se afirmar que as crianças e os adolescentes em situação de rua possuem e expressam emoções morais que refletem

suas vivências cotidianas. Ou seja, a rua e a trajetória de vida dessa população não impede o desenvolvimento moral e emocional, mas essas vivências oferecem diferentes conceitos e interesses morais e afetivos. Pode-se concluir que esses meninos e meninas apresentam respostas diferentes, de forma mais significativa, na organização das suas expressões afetivas e emocionais às transgressões. Os achados sugerem que essas respostas e expressões são construídas nas suas experiências sociais, incluindo as de maltrato, violência e vitimização.

Além disso, é possível constatar a influência que a sociedade, a cultura e, principalmente, a família exerce no desenvolvimento moral e emocional das crianças e adolescentes. Não foram encontradas publicações específicas analisando essa temática. Para tanto, buscaram-se pesquisas que investigaram o tema em outras populações para discutir algumas especificidades dos resultados dessa pesquisa.

Damon (1988) afirma que os pais têm um papel insubstituível no desenvolvimento moral, a primeira regulação social se dá pela família. São essas pessoas que introduzem as leis, as regras e a lógica social através da autoridade parental e das reações emocionais. No entanto, quando esses familiares e o ambiente onde as crianças estão inseridas são produtores de violência e vitimização pode haver uma distorção nos interesses morais e afetivos. Segundo Shweder e colaboradores (1987), os pais apresentam o que é moralmente importante à criança através de suas reações emocionais. As crianças prestam atenção à fala, à expressão e ao tipo de situação nas quais os adultos demonstram suas emoções. A partir dessas pistas emocionais, as crianças determinam o domínio da moralidade e as respostas apropriadas às violações morais. Dessa forma, por exemplo, se os pais revelam felicidade quando seus filhos demonstram atitudes que violam regras e convenções sociais, conseqüentemente as crianças compreenderão que esse comportamento é a melhor forma para expressarem suas emoções.

Essas “distorções” nas avaliações afetivas das transgressões e de atos de vitimização podem ser observadas através da atribuição de emoções morais positivas aos transgressores. Retomando os achados desse estudo, observou-se que a maioria dos meninos e meninas entrevistados indica que o agressor sente-se orgulhoso devido a seus atos de vitimização. Embora identifiquem o agressor como principal culpado pela vitimização, tenham consciência dos danos causados à vítima e considerem “*errado e feio*” o comportamento do agressor, ainda assim, atribuem emoções positivas.

É importante aprofundar e ampliar esse estudo a fim de compreender a realidade das crianças e adolescentes em situação de rua. Faltam modelos teóricos e empíricos sobre o desenvolvimento emocional e moral de meninos e as meninas que vivem em condições

adversas. Esse é apenas um primeiro passo nessa área, de forma que, se espera que o presente estudo possa contribuir para futuras discussões dos temas analisados.

Cabe salientar que o conhecimento deve ser produzido nesta área não apenas por sua relevância teórica, mas por sua contribuição social. Dessa forma, torna-se imprescindível investigar a expressão das emoções morais das crianças e adolescentes que vivem em condições adversas, mas que ainda moram com suas famílias. Novos estudos sobre essa temática com populações que vivem em condições similares possibilitam respostas às muitas questões que, ainda, permeiam o misterioso mundo emocional e moral dessa população.

Outra linha de pesquisa importante que deveria ser aprofundada diz respeito ao estudo das famílias de crianças que migram para a rua, comparativamente a outras famílias da mesma vila ou favela, cujos filhos permanecem em casa. É necessário compreender o processo e as estratégias disciplinares que orientam o comportamento das crianças. Além disso, conhecer como os pais ou os cuidadores transmitem valores, habilidades, emoções, padrões e normas de conduta apropriadas para a convivência em sociedade.

Cada vez mais podem ser observadas crianças e adolescentes “perambulando” pelas ruas da cidade. A migração para esse ambiente tem origem no empobrecimento econômico e afetivo dessas famílias. Cabe à escola e à família tornarem-se mais atrativas e tolerantes com a realidade vivenciada. Considera-se, portanto, necessário e fundamental deter o processo de migração para a rua, mediante investimentos na família, na educação e em políticas públicas. Embora esses objetivos pareçam “inatingíveis” devido às características particulares dessa população, os dados desse estudo revelaram que essas crianças e adolescentes, apesar de viverem na rua e estarem afastadas da família, preservam laços afetivos com suas origens. Pode-se constatar que freqüentam, esporadicamente, algum tipo de instituição, seja as casas de acolhimento, escola, ou seus próprios lares.

Essas instituições que acolhem esses meninos e meninas, além de oferecer abrigo e alimentação, poderiam propiciar tarefas ou oficinas que promovessem a expressão das emoções. A existência de um ambiente acolhedor, atividades como teatro e vídeo, podem ajudar as crianças a compartilhar sentimentos e emoções despertados pelos episódios. Aulas de capoeira facilitam na construção de regras e normas para o jogo e promovem o convívio entre pares. À medida que os monitores, os professores, educadores de rua e os cuidadores se fortalecerem como agentes de reinserção social favorecem a vinculação centrada na afetividade e, conseqüentemente, promovem um espaço lúdico para compartilhar sentimentos e emoções.

É importante ressaltar o alto nível de engajamento dos funcionários inseridos nas casas de acolhimento visitadas com a questão das crianças e dos adolescentes em situação de rua. Pôde-se perceber ao longo da execução a forma passional com que a maioria dessas pessoas se envolve com esta população. Dessa forma, pode-se afirmar que são agentes promotores de resiliência.

Participar do cotidiano desses meninos e meninas me fez acreditar no potencial do ser humano em superar as adversidades. É incrível constatar que esses meninos e meninas estão desenvolvendo aspectos emocionais, sociais, morais e cognitivos na rua. Resiliência, ainda, parece ser algo “inatingível” quando focalizados nas crianças e adolescentes em situação de rua. Essa população deve ser compreendida sem idéias pré-concebidas, respeitando a sua dinâmica e diversidade, valorizando as suas experiências, expectativas, afetos e valores de cada um. A rua não deve ser percebida, apenas, como uma ameaça ao desenvolvimento sócio-emocional e moral dos meninos e meninas que se utilizam dela. É importante e necessário compreender a vivência da rua na sua interação entre risco e saúde. As experiências, as emoções e as habilidades desenvolvidas nesse contexto devem ser valorizadas e analisadas em sua totalidade, mas a rua continua sendo um ambiente de risco e potencialmente inadequado para o desenvolvimento de qualquer ser humano.

REFERÊNCIAS

- Alessandri, S. M., & Lewis, M. (1996). Differences in pride and shame in maltreated and nonmaltreated preschoolers. *Child Development, 67*, 1857-1869.
- Almeida, A. & del Barrio, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contextos escolares. Um instrumento narrativo para estudo das representações dos maus-tratos na pré-adolescência: O SCAN BULLYING. Em C. Machado & R. Abrunhosa (Orgs). *Violência e Vítimas de Crimes. Vol. II: Crianças*. Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A., del Barrio, C., Marques, M., Gutiérrez, H & van der Meulen, K. (2001). A script-cartoon narrative of bullying in children and adolescence. En M. Martínez (Ed.) *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp. 161-168.
- Almeida, A. & Lisboa, C. (2003). Manual de codificação do Scan Bullying. *Manuscrito não-publicado*. Braga: Portugal.
- Alves, A. J. (1991). Meninos de rua e meninas de rua: Estrutura e dinâmica familiar. Em A. Fausto & R. Cervini (Orgs.), *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*, (pp. 117-132). São Paulo: Cortez.
- Alves, P. B. (1998). O brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.
- Alves, P. B. (2002). Infância, tempo e atividades cotidianas das crianças em situação de rua: As contribuições da teoria dos sistemas ecológicos. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.
- Aneci Rosa, C. S., Borba, R. E. S. R., & Ebrahim, G. J. (1992). The street children of Recife: a study of their background. *Journal of Tropical Pediatrics, 38*, 34-40.
- Aptekar, L. (1989a). Characteristics of street children of Colombia. *Child Abuse and Neglect, 133*, 427-437.
- Aptekar, L. (1996). Crianças de rua nos países em desenvolvimento: uma revisão de suas condições. *Psicologia Reflexão e Crítica, 9*, 153-184.
- Arsenio, W. & Kramer, K. (1992). Victimizadores and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of victimization. *Child Development, 63*, 915-927.

Arsenio, W. & Lover, A. (1996). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and others expectancies. In M. Killen & D. Hart (Eds), *Morality in everyday life* (pp. 87-128). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Bandeira, D., Koller, S. H., Hutz, C., & Forster, L. (1994). O cotidiano dos meninos de rua de Porto Alegre. *Anais do XVII Internacional School Psychology Congress, Tomo II* (pp. 133-134). Campinas, São Paulo.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70/ Livraria Martins Fontes. (Original publicado em 1977).

Barreto, M. (1991). *O desenvolvimento moral de meninos de rua*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

Baumeister, R. F., Stillwell, A. M., & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: an interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115, 243-267.

Brito, R. C., Barros, J., Keisner, B., Oliveira, E. A., Porciúncula, L., Richter, E., & Koller, S. H. (1998a). Tentativa de suicídio entre meninos e meninas em situação de rua em Porto Alegre. Trabalho apresentado no II Congresso Nacional de Psicologia do Desenvolvimento. Gramado. RS.

Brito, R. C. (1999). *Uso de drogas entre meninos e meninas em situação de rua: subsídios para uma intervenção comunitária*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

Brito, R. C. & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento Humano e Redes de Apoio Social Afetivo. Em A. M. Carvalho (Org), *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. M. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (Orgs), *Examining lives in context* (pp.619-647). Washington: American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1979).

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Org.), *Handbook of child psychology*, (vol. 1, pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.

Bukowiski, W. M., & Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. Em S. Graham & J. Juanem (Orgs.), *Peer harassment in school* (pp. 355-377). New York: Guilford.

Campos, R., Raffaelli, M., Ude, W., Greco, M., Ruff, A., Rolf, J., Antunes, C. M., Halsey, N., & Greco, D. (1994). Social networks and daily activities of street youth in Belo Horizonte, Brazil. *Child Development*, 65, 319-330.

Carlini, E. A. (1990). Research is badly needed to improve programmes for the prevention and treatment of drug abuse dependence in Brazil. Special Issue: Research na policy. *Drug and alcohol dependence*, 25, 169-173.

Carpena, M. (1999). *Famílias de Meninos e Meninas em Situação de Rua na Cidade de Caxias do Sul: Locus de controle, Situação atual de vida e Expectativas para o Futuro*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

Cecconello, A. & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, 1- 14.

Cerqueira-Santos, E. (2004). *Um estudo sobre a brincadeira das crianças em situação de rua*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

Conselho Federal de Psicologia (2000). *Resolução para pesquisa com seres humanos*. Resolução 016/2000, Brasília.

Damon, W. (1988). *The moral child: Nurturing children's natural moral growth*. New York: Free Press.

Dawes, A. & Donald, D. (1994). Understanding the psychological consequences of adversity. In A. Dawes & D. Donald (Orgs), *Childhood and adversity: psychological perspectives from South African research* (pp. 1-27). South Africa: David Philip Publishers.

De Antoni, C. & Koller, S. H. (2002). Violência doméstica e comunitária. Em M. L. J. Contini, S. H. Koller & M. N. S. Barros (Orgs), *Adolescência e psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 85-91). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Blackwell.

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). 13.07.1990. São Paulo: Cortez.

Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99, 550-553.

Eisenberg-Berg, N. (1979a). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, *15*, 128-137.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review Psychology*, *51*, 665-697.

Emde, R., Biringen, Z., Clyman, R., & Oppenheim, D. (1991). The moral self of infancy: Affective core and procedural knowledge. *Developmental Review*, *11*, 251-170.

Ferguson, T. J., Stegge, H., & Damhuis, I. (1991). Children's understanding of guilt and shame. *Child Development*, *62*, 827-839.

Ferguson, T. J., Stegge, H., Miller, E. R., & Olsen, M. E. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental Psychology*, *35*, 347-357.

Forster, L. M. K., Barros, H. M. T., Tannhauser, S. L. & Tannhauser, M. (1992). Meninos na rua: Relação entre abuso de drogas e atividades ilícitas. *Revista da ABP-APAL*, *14*, 115-120.

Freud, S. (1953). Civilization and its discontents. Em J. Strachey (Ed. e Trad.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London: Hogarth Press. (Original publicado em 1930).

Garbarino, J., Kostelny, K., & Dubrow, N. (1991). What children can tell us about living in danger. *American Psychologist*, *46*, 376-383.

Haidt, J., Koller, S.H. & Dias, M. (1993). Affect, Culture and Morality, or Is It Wrong to Eat Your Dog? *Journal of Personality and Social Psychology*, *4*, 613-628.

Haidt, J., & Koller, S.H. (1994). Julgamento moral nos Estados Unidos e no Brasil: Uma visão intuicionista. *Psicologia Reflexão e Crítica*, *7*, 75-90.

Haidt, J.; Koller, S. H.; Santos, R.; Frohlich, C. & Pacheco, P. (1996). *Episódios morais e temas emocionais de crianças de rua*. Trabalho apresentado no Salão de Iniciação Científica da UFRGS. Porto Alegre, RS.

Haidt, J., & Koller, S.H. (1998). *Moral/emotional development on the streets of Brazil*. Trabalho apresentado no encontro Jean Piaget Society. Chicago, Illinois.

Haidt, J. (2000). The Moral Emotions. Em R. J. Davidson, K. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.). *Handbook of Affective Sciences*. Oxford U. Press.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuicionist approach to moral judgement. *Psychological Review*, *4*, 814-834.

Hetch, T. (1998). *At home in the street: Street children of northeast Brazil*. Cambridge University Press.

Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowisk, N. M. (1999). The power of friendship: Friendship as the factor in the cycle of victimization and maladjustment. *Developmental Psychology, 35*, 94-101.

Hoffman, M. L. (1983). Affective and cognitive process in moral internalization. In *Social cognition and social development: A sociocultural perspective* (pp. 236-274). Cambridge: Cambridge University Press.

Hutz, C. S. & Koller, S. H. (1996). Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. *Estudos em Psicologia, 2*, 175-197.

Hutz, C. S. & Koller, S. H. (1999). Methodological and ethical issues in research with street children. In M. Raffaelli, & R.W. Larson (Orgs.), *Homeless and working youth around the world: Exploring developmental issues. New Directions for Child and Adolescent Development*(85, pp. 59-70). São Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kagan, J. (1984). *The second year*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kagan, J. (1987). *The nature of child*. New York: Basic Books.

Keller, M., Lourenço, O., Malti, T. & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of “happy victimizers”: A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 1-18.

Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development, 64*, 325-347.

Kochanska, G. (1994). Beyond cognition: Expanding the search for the early roots of internalization and conscience. *Developmental Psychology, 30*, 20-22.

Kochanska, G., Casey, R. J., & Fukumoto, A. (1995). Toddlers’ sensitivity to standard violations. *Child Development, 66*, 643-656.

Koenig, A, Cicchetti, D., & Rogosch, F. (2000). Child compliance/noncompliance and maternal contributors to internalization in maltreating and nonmaltreating dyads. *Child Development, 71*, 1018-1032.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization. Em D. Goslin (Org), *Handbook of socialization theory and research*, (325-480). Chicago: Rand McNally.

Koller, S. H. (1994). *Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

Koller, S. H. (1999). Violência doméstica: Uma visão ecológica. Em AMENCAR (Org), *Violência doméstica* (pp. 32-42). Brasília: Unicef.

Koller, S. H. & Bernardes, N. M. G. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia, 2*, 223-262.

Koller, S. H. & Hutz, C. S. (1996). Meninos e meninas em situação de rua: dinâmica, diversidade e definição. *Coletâneas da ANPEPP: Aplicações da Psicologia na Melhoria da Qualidade de Vida, 1*, 11-34.

Kugler, K. & Jones, W. H. (1992) On conceptualizing and assessing guilt. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 318-327.

La Taile, Y. (2002). O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*, 13-25.

Leitão, H. (1999). Diferenças sexuais no desenvolvimento da preocupação moral por outras pessoas: um estudo empírico da expressão das emoções morais. *Psicologia Reflexão e Crítica, 1*, 1-13.

Leith, K. & Baumeister, R. F. (1998). Empathy, shame, guilt and narratives of interpersonal conflicts: guilt-prone people are better at perspective taking. *Journal of Personality, 66*, 2-37.

Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self development and self-conscious emotions. *Child Development, 60*, 146-156.

Lisboa, C. S. M. & Koller, S.H. (2000). Questões de ética na pesquisa com crianças vítimas de violência doméstica. *Aletheia, 11*, 59-70.

Lisboa, C. S. M. & Koller, S.H. (2002). Considerações éticas na pesquisa e na intervenção sobre violência doméstica. Em C. S. Hutz (Org), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teórico e estratégias de intervenção*. Porto Alegre: Casa do Psicólogo.

Loos, H., Ferreira, S., & Vasconcelos, F. (1999). Julgamento moral: um estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. *Psicologia Reflexão e Crítica, 12*, PGS

Lourenço, O. (1997). Children's attributions of moral emotions to victimizers: Some data, doubts, and suggestions. *British Journal of Developmental Psychology, 15*, 425-438.

Martins, R. A. (1996a). Censo de crianças e adolescentes em situação de rua em São José do Rio Preto. *Psicologia Reflexão e Crítica, 9*, 101-122.

McCullough, M., Kilpatrick, S., Emmons & R., Larson, D. (2001). Is Gratitude a Moral Affect? *Psychological Bulletin, 2*, 249-266.

Murgatroyd, S. & Robinson, E. (1997). Children's and adults' attributions of emotion to a wrongdoer: The influence of the onlooker's reaction. *Cognition and Emotion*, 11, 83-101.

Narvaz, M. & Koller, S. H. (2003). *Quem são as mães das vítimas de incesto?* Projeto de Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

Neiva-Silva, L. (2003). *Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: um estudo autofotográfico*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

Neiva-Silva, L. & Koller, S. H. (2002). A rua como contexto de desenvolvimento. Em E. R. Lordelo, A. M. A. Carvalho & S. H. Koller (Orgs), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento* (pp. 202-230). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia.

Noto, A. R., Nappo, S. A., Galduróz, J. C. F., Mattei, R., & Carlini, E. (1998). IV *Levantamento sobre o uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua de seis capitais brasileiras – 1997*. Centro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas. Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina.

Noto, A. R. & Silva, E. (2002). Em M. L. J. Contini, S. H. Koller & M. N. S. Barros (Orgs), *Adolescência e psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 85-91). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.

Piaget, J. (1977). *The moral judgment of the child*. (M. Gabain, Trad.) New York: Free Press. (Original publicado em 1932).

Raffaelli, M., Koller, S. H., Reppold, C. T., Kuschick, M. B., Krum, F. M. B., & Bandeira, D. R. (2001). How do brazilian street youth experience 'the street'? Analysis of a sentence completion task. *Childhood*, 8, 396-415.

Reppold, C. T., Kuschick, M. B., Krum, F. M. B., Bandeira, D. R., Raffaelli, M. & Koller, S. H. (1998). *As expectativas de futuro da infância e adolescência frente à situação de rua: O que as crianças e adolescentes em situação de rua esperam do futuro*. Trabalho apresentado no X Salão de Iniciação Científica, Porto Alegre, RS.

Rozin, P., Lowery, L., Imada, S., & Haidt, J. (1999). The CAD triad hypothesis: a mapping between three moral emotions (contempt, anger, disgust) and three moral codes

(community, autonomy, divinity). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 574-586.

Rutter, M. & Hersov, T. (1985). *Child and adolescent psychiatry. Modern approaches*. Londres: Farmer Press.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.

Salmivalli, C., Lagerspetz, R., Bjoerkquist, K., Oesterman, K. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Santana, J. (2003). *Instituições de atendimento à crianças em situação de rua: a relação entre os objetivos e significados atribuídos por seus dirigentes e pelas crianças atendidas*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

Santos, E. C.; Pilz, C.; Dias, D.; Wagner, S. (2003). A visão de policiais militares sobre as crianças em situação de rua. *Resumos do XII Encontro da Abrapso*. Porto Alegre: Verão Eletrônica.

Shweder, R & Haidt, J. (1993). The future of moral psychology: Truth, intuition, and the pluralist way. *Psychological Science*, 4, 360-356.

Shweder, R. A., Mahapatra, M., & Miller, J. (1987). Culture and moral development. Em J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergency of morality in young children*. (pp. 1-83). Chicago: University of Chicago Press.

Smetana, J.; Kelly, M. & Twentyman, C. (1984). Abused, Neglected, and Nonmaltreated children's conceptions of moral and social-conventional transgressions. *Child Development*, 55, 277-287.

Smetana, J., Kelly, M., & Twentyman, C. T. (1999). Maltreated and non-maltreated preschooler's conceptions of hypothetical and actual moral transgressions. *Developmental Psychology*, 35, 269-281.

Swart-Kruger, J., & Donald, D. (1996). Crianças das ruas da África do Sul. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 59-82.

Tangney, J. P., Miller, R. S., Flicker, L., & Barlow, D. H. (1996). Are shame, guilt and embarrassment distinct emotions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1256-1269.

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van der Meulen, Kevin (2003). *Cuentos de miedo en la escuela: buscando el sentido del matrato entre iguales en la niñez, adolescencia y edad adulta*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Autónoma de Madrid.

Verma, S. (1999). Socialization for survival: Developmental issues among working street children in India. On M. Raffaelli, & R.W. Larson (Orgs.), Homeless and working youth around the world: Exploring developmental issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 85, 5-18. São Francisco, CA: Jossey-Bass.

Yunes, M. A. M., Arrieche, M. R. O., & Tavares, M. F. A. (1997). Meninos(as) em situação de rua na cidade de Rio Grande: Vida na rua e vida na instituição. *Momento*, 10, 131-142.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento

Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua

Senhor (a) Coordenador (a):

Solicito a permissão da Instituição Lar Dom Bosco, nas próximas semanas, para a realização de um estudo desenvolvido pelo Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua, do Instituto de Psicologia da UFRGS (de autoria da psicóloga Simone dos Santos Paludo) que busca investigar o desenvolvimento emocional e moral das crianças em situação de rua. Entendemos que a compreensão do desenvolvimento dessas crianças possibilita futuras intervenções e aplicações práticas, bem como é de fundamental importância para fins da produção de conhecimento.

Para a coleta de dados serão aplicados um questionário acerca dos dados bio-sócio-ecológicos das crianças, e um instrumento denominado *SCAN-Bullying* que consta de 15 \cartões com histórias de vitimização entre pares, com o objetivo de acessar emoções morais, bem como os sentimentos atribuídos aos agressores e às vítimas.

A participação não acarreta risco para estas crianças, instituições e/ou coordenadores. Tentar-se-á não atrapalhar as atividades cotidianas das instituições, marcando a coleta de dados para os horários mais convenientes para os participantes. Os resultados da pesquisa serão repassados à instituição assim que o trabalho de Mestrado a que se destinam estiver concluído. Este estudo observará todas as recomendações éticas de manutenção do sigilo e da confidencialidade dos dados, que serão utilizados para fins científicos e conhecidos apenas pelos pesquisadores envolvidos.

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo são a Psicóloga Mestranda Simone dos Santos Paludo e a Professora Doutora Sílvia Helena Koller. Qualquer esclarecimento ou informação adicional pode ser obtido pelo telefone 3316-5150.

Agradecemos sua colaboração.

Eu, _____, aceito participar do estudo acima descrito. Data: ____/____/____

Anexo B

Entrevista semi-estruturada

1. Nome: _____

2. Idade: _____ Sabe a data do aniversário? () Não () Sim ___/___/___

3. Sexo () masculino () feminino

4. Frequenta a escola? () Sim () Não

Qual tipo de escola? () Formal () Aberta

Sabe ler? () Sim () Não

Sabe escrever? () Sim () Não

Caso a criança não esteja frequentando a escola no presente momento, perguntar:

Foi na escola? () Sim () Não

Por quanto tempo? _____

Até que série? _____

Por que saiu da escola? _____

5. Trabalha () Sim () Não

Em que? _____

Ganha dinheiro na rua? () Sim () Não

Como? _____

6. Onde mora? _____

Com quem vive? _____

Quem é a sua família? _____

Mantém contato com a família? () Sim () Não

Quando foi em casa pela última vez? _____

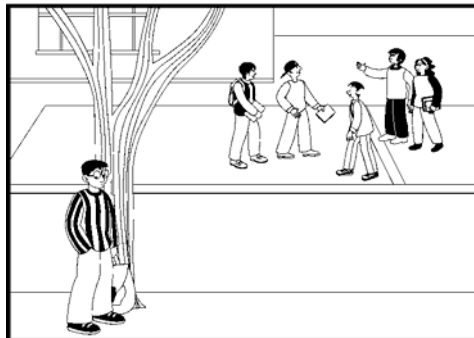
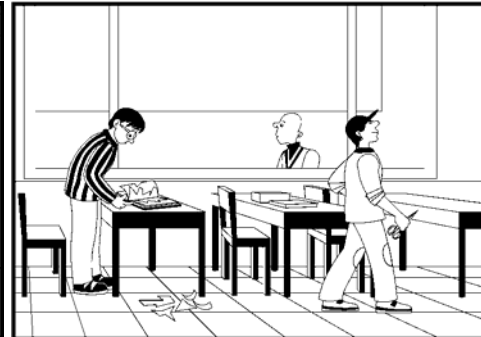
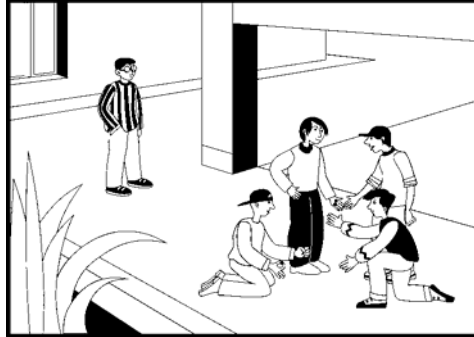
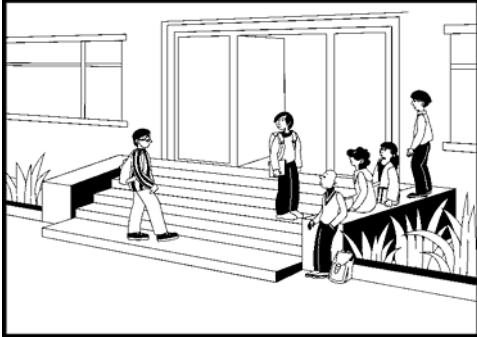
Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

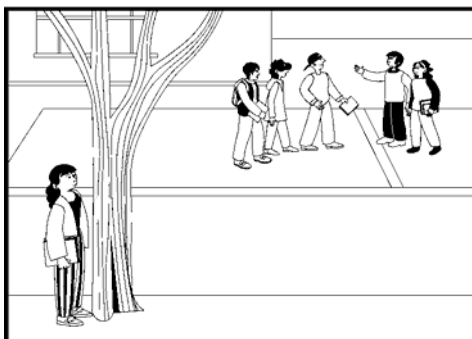
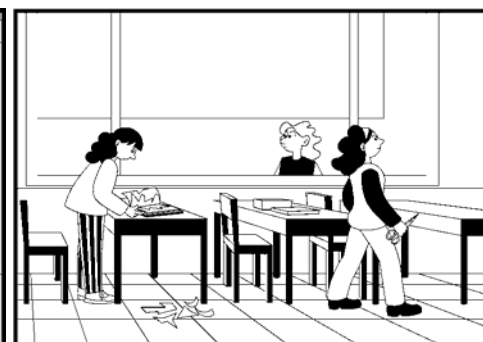
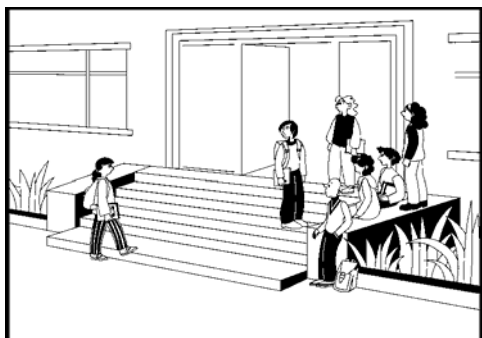
7. O que você mais gosta de fazer para se divertir? _____

Anexo C

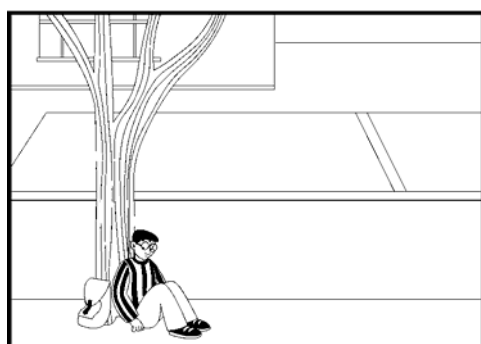
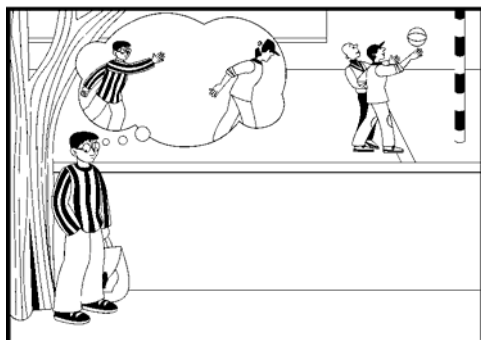
Cartões do Scripted Cartoon Narrative Bullying
Lâminas Centrais de 1 a 10 – sexo masculino



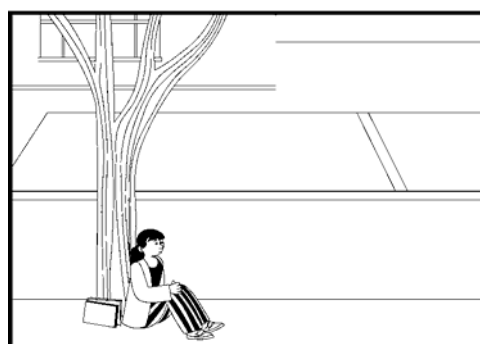
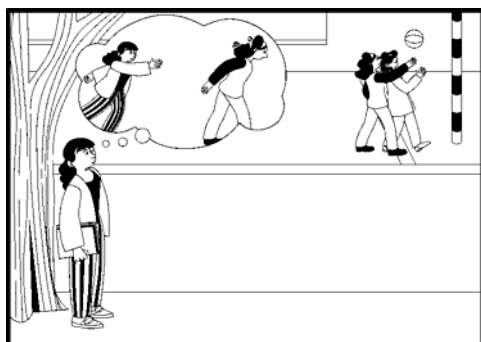
Lâminas Centrais de 1 a 10 – sexo feminino



Lâminas Finais de 1 a 5 – sexo masculino



Lâminas Finais de 1 a 5 – sexo feminino



Anexo D

A. Conteúdo das lâminas centrais do *SCAN BULLYING*

1. Um/a aluno/a novo/a se dirige a entrada da escola, onde um grupo se encontra.
2. Episódio de exclusão social: o/a novo/a aluno/a está ligeiramente distanciado olhando os outros jogarem juntos.
3. Agressão verbal: um grupo ri apontando as roupas do/a aluno/a.
4. Coerção: um aluno/a bloqueia a porta, impedindo o/a aluno/a entrar ou sair.
5. Agressão indireta as propriedades: o grupo rodeia o/a aluno/a, pegando alguns de seus materiais escolares.
6. Destruição efetiva do material escolar: um sujeito do grupo com uma tesoura na mão se afasta da vítima, que está de pé, junto a mesa, olhando o livro cortado.
7. Interações coercivas: o grupo obriga a vítima a beber algo.
8. Agressão física: o/a companheiro/a está caído no corredor enquanto o grupo se afasta.
9. Chantagem: um sujeito do grupo segura o cabelo da vítima e o ameaça com uma tesoura, enquanto o outro indica com a mão o dinheiro que vê sobre a mesa do diretor e com a outra mão manda fazer silêncio.
10. A vítima, fora do colégio, se mantém afastada do grupo, escondido atrás de uma árvore e olhando a distância o grupo.

B. Conteúdo das lâminas finais do *SCAN BULLYING*

1. Solução otimista: os companheiros jogam juntos no recreio.
2. Comunicação entre a vítima e outro companheiro.
3. Vingança: a vítima está pensando em agredir os seus agressores jogando uma pedra nele.
4. Comunicação entre a vítima e um adulto.
5. Persistência do problema: a vítima fica sozinha.

Roteiro da Entrevista do *Scripted-cartoon Narrative Bullying*

1. Dar uma breve informação sobre a natureza do estudo: “*Estamos a fazer um estudo para saber o que pensam as crianças/adolescentes sobre as relações entre os companheiros na escola e como se dão uns com os outros (...). Estamos interessados em saber a tua opinião. É a tua opinião que é importante para nós. Não há respostas certas ou erradas para estas perguntas que te vamos fazer.*”
2. “*Vou te mostrar uns desenhos que contam uma história. Esta é a história de uns meninos e umas meninas da tua idade. Gostaria que olhasses para cada um destes desenhos com toda a atenção*”. Começar por dispor os cartões um a um, na ordem estabelecida, dando alguns segundos de intervalo, após a apresentação de cada cartão. Dar alguns momentos à criança e, caso coloque alguma dúvida, esclareça-a procurando ser descritivo(a) e evitando qualquer esclarecimento de teor interpretativo.

PARTE 1: REPRESENTAÇÕES MENTAIS, ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E ANTECEDENTES

Estas questões referem-se à história na sua globalidade.

- 1) O que dirias que acontece nesta história, desde o princípio até ao fim?
- 2) Que achas que se passa com este rapaz/rapariga? (*apontar para a vítima, identificando-a em três ou quatro cartões, para que a criança se certifique que é a mesma criança nas várias situações*)
- 3) E que achas que se passa no grupo dos rapazes/raparigas? (proceder da mesma maneira, apontando para o grupo, em dois ou três cartões). Se for necessário reformule a questão: em tua opinião, o que podem estar pensando/fazendo?
- 4) Com quem tu achas que te pareces mais nesta história? Porquê?
Se a criança tem dificuldade em identificar-se com um papel, reformular a questão: se fosses alguém nesta história, quem serias? Porquê?
- 5) Em tua opinião, porque é que estas coisas acontecem na escola?
(pode reformular-se a questão, perguntando: quando se passa este tipo de coisas que razões podem explicá-las)
- 6) *Pensas que poderá ter acontecido alguma coisa antes, que possa ser a causa disto que se está a passar?*

PARTE 2. EMOÇÕES E EMOÇÕES MORAIS

Estas questões referem-se à história na sua globalidade.

1. Em tua opinião, o que estará a sentir este rapaz/rapariga (vítima)? Porquê?
2. Como te sentirias tu, se fosses este rapaz/rapariga (vítima)? Porquê?
3. Em tua opinião, o que estarão a sentir estes rapazes/raparigas (agressores/as)? Porquê?
4. Como te sentirias tu, se fosses um destes rapazes/raparigas (agressores/as)? Porquê?

Questione quando a emoção é inespecífica: Como te sentes quando estás mal? Podes explicar-me um pouco melhor o que sentes quando dizes que te sentirias mal?

Emoções morais

(Estas questões referem-se a todos os protagonistas sem especificar)

CULPA – Um/a rapaz/rapariga disse-me que esta história o/a tinha feito sentir-se culpado.

1. Pensas que alguém nesta história pode estar a sentir culpa? Porquê?
(sem apontar ninguém em particular, o sujeito deve fazer a atribuição da emoção a um ou mais dos protagonistas, mas sem haver indução por parte do entrevistador)
2. Em que situações pode ele/ela sentir-se mais culpado? Porquê?
3. Pode haver mais alguém que também possa sentir-se dessa maneira ? Porquê? (só no caso de ter apenas apontado um dos protagonistas.)
4. Se tu fosses uma destas pessoas nesta história, também te sentirias culpado/a?
(assinalando todo o grupo/referindo-se a todos os personagens) Porquê?
Se ele/ela mencionam um dos personagens, passa-se à pergunta seguinte:
6. Só se fosses essa pessoa (o que for referido pela criança) ou se fosses mais alguém?

VERGONHA – Um/a rapaz/rapariga disse-me que se sentia envergonhada pelo que se passou nesta história.

1. Pensas que alguém nesta história pode sentir-se dessa maneira? Porquê?
2. Em que situações pode ele/ela sentir-se mais envergonhado/a? Porquê?
3. Haverá mais alguém que também possa sentir-se envergonhado/a? Porquê?
4. Se tu fosses uma destas pessoas nesta história, também te sentirias envergonhado/a?
(assinalando todo o grupo/referindo-se a todos os personagens) Porquê?
Se ele/ela mencionam um dos personagens, passa-se à pergunta seguinte:
6. Só se fosses essa pessoa (o que for referido pela criança) ou se fosses mais alguém?

INDIFERENÇA - Um/a rapaz/rapariga disse-me que ele/a não se sentia interessado com o que fizeram.

1. Pensas que alguém nesta história pode sentir-se dessa maneira? Porquê?
2. Em que situações, pode ele/a sentir-se menos interessado/a? Porquê?
3. Haverá mais alguém nesta história que também possa sentir-se dessa maneira? Porquê?
5. Se tu fosses uma destas pessoas nesta história, também te sentirias dessa maneira?
(assinalando todo o grupo/referindo-se a todos os personagens) Porquê?
Se ele/ela mencionam um dos personagens, passa-se à pergunta seguinte:
6. Só se fosses essa pessoa (o que for referido pela criança) ou se fosses mais alguém?

ORGULHO – Um/a rapaz/rapariga disse-me que se sentia muito satisfeito consigo mesmo com o que fizeram, que se sentia orgulhoso.

1. Pensas que alguém nesta história pode sentir-se muito satisfeito consigo mesmo/orgulhoso? Porquê?
2. Em que situações poderá ele/a sentir-se dessa maneira? Porquê?
3. Haverá mais alguém nesta história que também possa sentir-se mais orgulhoso/mais satisfeito? Porquê?
4. Se tu fosses uma destas pessoas nesta história, também te sentirias dessa maneira?
(assinalando todo o grupo/referindo-se a todos os personagens) Porquê?
Se ele/ela menciona um dos personagens, faz-se a pergunta seguinte:
6. Só se fosses essa pessoa (o que for referido pela criança) ou se fosses mais alguém?

PARTE 3 – APTIDÕES DE CONFRONTO

(Estas questões aplicam-se **a cada cartão**, mas referem-se apenas à vítima)

1. Se tu fosses este/a rapaz/rapariga, o que é que tu farias para mudar esta situação?
2. Se tu fosses este/a rapaz/rapariga, o que poderias fazer, pensar ou dizer para ti próprio/a para te sentires melhor?

OPCIONAL

Especifique questionando sobre diferentes situações, tal como irritar (C3); exclusão social (C2); agressão física (C7); ameaça (C9).

PARTE 4: CONTINUIDADE DAS RELAÇÕES E EXPERIÊNCIA PESSOAL

“Agora vou apresentar mais 5 desenhos que representam finais possíveis da história”.

1. Na tua opinião, qual será o fim mais provável desta história?

2. Já te aconteceu alguma coisa parecida com o que se passa nesta história? Gostarias de poder falar disso?