

TIPOS DE SANÇÃO ESCOLHIDOS POR ADOLESCENTES QUE CUIDAM E EDUCAM SEUS IRMÃOS MENORES

TYPES OF PUNISHMENT OF ADOLESCENTS WHO EDUCATE AND LOOK AFTER THEIR SIBLINGS

Letícia Lovato Dellazzana-Zanon¹

Lia Beatriz de Lucca Freitas²

RESUMO: Em algumas famílias, são os irmãos mais velhos que se encarregam de cuidar, proteger e educar os mais novos, assumindo tarefas que, em geral, são realizadas pelos progenitores. Assim, sancionar atos e dar castigos é algo que faz parte de suas vidas. O objetivo deste estudo foi examinar os tipos de sanção escolhidos por adolescentes de nível socioeconômico baixo, que cuidam e educam regularmente seus irmãos. Entrevistaram-se individualmente 16 adolescentes entre 12 e 16 anos, de ambos os sexos, a partir de três histórias sobre justiça retributiva. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, a partir da qual se construíram categorias considerando-se: (a) o conteúdo das sanções prescritas, (b) as justificativas apresentadas pelos participantes e (c) os tipos de sanção: expiatória ou por reciprocidade. A maioria dos participantes preferiu sanções por reciprocidade, embora alguns ainda pensem que a expiação é uma boa forma de corrigir alguém que fez algo errado. Observou-se uma descrença na eficácia do castigo mais que uma crença no diálogo. Considerando-se que esses adolescentes participam ativamente da educação de seus irmãos menores, seria importante promover junto a esses jovens uma reflexão sobre o seu papel educativo. Espera-se que os resultados apresentados possam contribuir para que pesquisadores e profissionais compreendam a importância desses adolescentes enquanto educadores de seus irmãos mais novos.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento moral; educação moral; justiça; punição; adolescentes.

ABSTRACT: In some families, the older siblings are in charge of caring, protecting and educating the young, taking on tasks that are usually carried out by the parents. Penalizing actions and punishing is thus something that is a part of their lives. The goal of this study was to investigate the types of sanction chosen by low-SES adolescents who regularly care for their siblings. We interviewed, individually, 16 12- to 16-year-old adolescents, of both sexes, regarding three stories featuring retributive justice. The data underwent content analysis, from which categories were constructed by considering: (a) the content of the sanctions prescribed, (b) the justifications given by participants and (c) the types of sanction: expiatory or involving reciprocity. The majority of participants preferred punishments involving reciprocity, although some also thought that expiation is a good way to correct someone who did something wrong. We observed a greater disbelief in the efficacy of punishment than a belief in dialog. These results reinforce the idea that a preference for either expiatory sanctions or for reciprocity varies not only by age but also by the child-rearing practices valued in the contexts in which the individuals are situated. Considering that these adolescents participate actively in their siblings' education, it would be important to encourage them to reflect on their educative role. We

¹ Mestre em Psicologia e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: leticiaadellazzana@gmail.com

² Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. E-mail: lblf@ufrgs.br

expect that these findings may help researchers and professionals to understand the implication of these adolescents as educators of their younger siblings.

KEYWORDS: Moral development; moral education; justice; punishment; adolescents.

A família é o ambiente no qual a criança desenvolve suas primeiras relações sociais, não apenas com os pais, mas também com irmãos, avós e outros familiares. O primeiro contato da criança com regras e valores morais ocorre nesse contexto. De acordo com Damon (1988), a família é uma rede na qual cada membro pode pressionar qualquer outro para obedecer ao regulamento aceito pelo grupo, mas são os pais, geralmente, que introduzem a criança no universo moral (LA TAILLE, 1995). Todavia, em algumas famílias, são os irmãos mais velhos que se encarregam de cuidar, proteger e educar os mais novos, assumindo tarefas que, em geral, são realizadas pelos progenitores.

As pesquisas sobre esse tema indicam que cuidados formais dispensados por irmãos mais velhos são mais facilmente encontrados em famílias com muitos filhos, quando os filhos mais velhos são do sexo feminino e quando o filho mais novo já pode se locomover sozinho (DUNN, 1983; FERREIRA, 1991; LORDELO; CARVALHO, 1999). Além disto, o nível socioeconômico e a configuração familiar parecem também influenciar na ocorrência dessa situação. Em famílias de baixo nível socioeconômico com muitos filhos, a ausência de um dos progenitores pode exigir que os irmãos mais velhos assumam o cuidado e a educação dos mais novos (DELLAZZANA; FREITAS, 2010, 2012; POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004). Na medida em que assumem funções parentais junto a seus irmãos mais novos, esses adolescentes participam ativamente da educação moral dessas crianças. Assim, sancionar atos e dar castigos é algo que faz parte de suas vidas.

Neste artigo, investiga-se o que adolescentes que assumem tarefas diárias de cuidado e educação de seus irmãos menores pensam sobre os diferentes tipos de sanção. Mais especificamente, busca-se conhecer qual é, em sua opinião, a melhor forma de corrigir alguém que transgride uma norma legitimada pelo grupo. Com este objetivo, desenvolveu-se uma pesquisa, inspirada no clássico estudo de Piaget (1977) sobre a justiça retributiva, enfocando-se os tipos de sanção preferidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social, entre os quais é comum o exercício de funções parentais junto a seus irmãos menores.

A justiça retributiva, relacionada à reparação adequada de uma transgressão (RODRIGUES; ASSMAR, 2003), é inseparável da noção de sanção. Em seu estudo sobre o

desenvolvimento moral, Piaget (1977) distinguiu dois tipos de sanção: a sanção expiatória e a sanção por reciprocidade.

A sanção expiatória está relacionada à coação e a regras de autoridade. Esta sanção é arbitrária, pois não há nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. O único modo de recolocar as coisas em ordem é reconduzir o indivíduo à obediência, por meio de uma repressão suficiente, acompanhando-a de um castigo doloroso. É necessário, porém, que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta. A sanção por reciprocidade, por outro lado, está relacionada à cooperação e às regras de igualdade. Segundo Piaget (1977), se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão que imponha, de fora, o respeito pela lei. Basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta que aconteça a reciprocidade. Ao contrário da sanção expiatória, a sanção por reciprocidade é motivada, isto é, há relação entre a falta e a punição.

É possível distinguir vários tipos de sanção por reciprocidade, os quais podem ser ordenados segundo o seu grau de severidade. O primeiro tipo é a exclusão – momentânea ou definitiva – do próprio grupo social ao qual a criança pertence. O segundo tipo são as sanções que apelam à consequência direta e material dos atos. Pode-se ilustrar esse tipo com um exemplo dado pelo próprio Piaget (1977): deixar a criança sem pão no jantar, quando ela se recusou a ir comprá-lo e não há o suficiente. Em terceiro lugar, pode-se arrolar a sanção que consiste em privar o culpado de uma coisa da qual ele abusou. Por exemplo, não emprestar mais à criança um livro que ela estragou. O quarto tipo consiste em fazer à criança o que ela mesma fez. Este tipo de sanção é perfeitamente autêntico quando se trata de fazer crianças entenderem o alcance de seus atos. Todavia, Piaget (1977) alerta que esta punição pode tornar-se vexatória e incoerente quando o objetivo é apenas devolver o mal com o mal como, por exemplo, quebrar um brinquedo da criança quando ela quebrou um vaso de flores. As sanções por reciprocidade restitutivas são aquelas nas quais a criança deve, por exemplo, devolver o objeto roubado, substituir o objeto quebrado ou restabelecer um vínculo rompido. As sanções por reciprocidade repreensivas limitam-se a fazer compreender ao culpado que o elo de solidariedade foi rompido, de forma não autoritária, através do diálogo.

Piaget (1977) encontrou dois tipos de reação em relação às sanções. Para as crianças pequenas, a sanção é tanto mais justa quanto mais severa. Ela é eficaz no sentido em que a criança devidamente castigada sabe, melhor que a outra, cumprir seu dever. Para os maiores, a expiação não constitui uma necessidade moral. As únicas sanções justas são

aquelas que exigem uma restituição ou que fazem o culpado suportar as consequências de sua falta. Elas consistem em um tratamento de reciprocidade, uma vez que a simples repreensão e reparação são mais proveitosas que o castigo. A passagem do primeiro tipo de justiça retributiva (expiatória) para o segundo (por reciprocidade) acontece, porque o respeito unilateral pelo adulto diminui em proveito das relações de igualdade e de reciprocidade (entre crianças e, na medida em que isto se torna possível, entre crianças e adultos). É por isso que a ideia de expiação perde progressivamente seu valor e as sanções tendem a ser mais pelo princípio de reciprocidade. Assim, o que resta da noção de retribuição é esta noção de que não é necessário compensar a falta por um sofrimento proporcional, mas fazer compreender ao culpado, por medidas apropriadas, que ele rompeu o elo de solidariedade.

Johnson (1962) revisou dois estudos realizados no final do século XIX. Ambos os estudos revelaram dois aspectos importantes em relação às crianças mais jovens: elas acreditam na punição arbitrada pelos adultos e no valor das sanções expiatórias. Os dados mostraram, ainda, que as crianças mais jovens acreditam na eficácia e na necessidade das punições severas. Além disso, observou-se que as mudanças mais importantes em relação à avaliação das sanções ocorrem ao redor dos 12 anos. Conforme assinalou Johnson (1962), encontraram-se nesses estudos, essencialmente, os mesmos resultados daqueles realizados por Piaget (1977). Os estudos de Barnes (1894 *apud* JOHNSON, 1962) Schallenberger (1894 *apud* JOHNSON, 1962) e Piaget são aparentemente independentes uns dos outros. Assim, entende-se que a ideia de que existe um desenvolvimento das concepções de justiça retributiva na infância e adolescência foi evidenciada empiricamente por diferentes autores.

Todavia, essa evolução – das sanções expiatórias às sanções por reciprocidade – nem sempre ocorre. Embora as crianças maiores, em geral, tendam a optar por sanções por reciprocidade, a preferência por sanções expiatórias pode acontecer em qualquer idade, favorecida por certos tipos de relação familiar e pelas expectativas do contexto cultural (ECKENSBERGER; ZIMBA, 1996; PIAGET, 1977; 1998).

No cenário nacional, a justiça distributiva, a qual se define pelo princípio de igualdade (PIAGET, 1977), tem sido mais investigada que a justiça retributiva (DELLAZZANA, 2008). Os artigos mais recentes encontrados sobre esse tema são os de Sampaio, Camino e Roazzi (2009; 2010) e Sampaio et al (2008). Entretanto, encontraram-se também pesquisas cujo foco foi algum outro aspecto da justiça (LOOS; FERREIRA; VASCONCELOS, 1999; MENIN, 2000) como, por exemplo, a injustiça (CARBONE; MENIN, 2004; BELUCI; SHIMIZU, 2007) e a punição (VALE; ALENCAR, 2008).

Observa-se que a punição no contexto familiar é um tema bastante estudado. A revisão de literatura sobre punição corporal realizada por Brandenburg e Weber (2005) mostra que a maioria dos progenitores bate em seus filhos. Um dos fatores que predispõem os pais a baterem em seus filhos é o nível socioeconômico. Nesse sentido, mães jovens, com nível socioeconômico e educacional baixo têm maior probabilidade de utilizar punição corporal. Esses dados corroboram pesquisas que sugerem que progenitores de famílias de nível socioeconômico baixo tendem a utilizar o castigo corporal como uma das principais formas de educar as crianças (CEBALLOS; RODRIGO, 1998; HILL; BUSH; ROOSA, 2003; PINDERHUGUES, et al, 2000). Uma pesquisa realizada no Brasil sobre o uso de palmadas e surras como prática educativa mostrou que quase 90% das crianças e dos adolescentes entrevistados apanhavam principalmente do pai ou da mãe (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004). Nesse estudo, entretanto, os dados evidenciaram pouca diferença em relação ao nível socioeconômico dos participantes. Outra pesquisa realizada no Brasil com famílias de nível socioeconômico baixo indicou a existência de uma heterogeneidade de práticas educativas, bem como o uso de estratégias educativas menos coercitivas (DE BEM, WAGNER; SARRIERA, 2006).

Em síntese, sabe-se que a preferência por sanções expiatórias ou por reciprocidade varia não apenas com a idade, mas também com as práticas educativas valorizadas no contexto no qual o indivíduo está inserido. Em famílias de nível socioeconômico baixo, é comum que o cuidado e a educação das crianças menores sejam assumidos pelos irmãos mais velhos e, assim, sancionar atos faz parte do cotidiano desses adolescentes. Neste estudo, examinaram-se os tipos de sanção preferidos por adolescentes que cuidam e educam seus irmãos menores, pertencentes a famílias de nível socioeconômico baixo.

MÉTODOS

Participantes

Dezesseis adolescentes participaram deste estudo, sendo 13 do sexo feminino e três do sexo masculino. Todos os participantes pertenciam a famílias de nível socioeconômico baixo (renda per capita mensal de até meio salário mínimo) e encontravam-se em situação de vulnerabilidade social, isto é, eram atendidas por programas sociais da Fundação de Assistência Social e Cidadania da Prefeitura Municipal de Porto Alegre – RS, os quais visavam combater a fome, a violência doméstica e o trabalho infantil. Todos os

adolescentes foram indicados por psicólogos ou assistentes sociais que atendiam suas famílias regularmente. Incluíram-se na amostra tanto adolescentes responsáveis pelo cuidado de seus irmãos menores, ou seja, aqueles que assumiam inteiramente as funções parentais, quanto adolescentes que apenas auxiliavam suas mães nas atividades de cuidado e educação dos irmãos menores. Neste artigo, o primeiro subgrupo, composto por sete participantes, é denominado Grupo 1 e o segundo, integrado por nove participantes, é denominado Grupo 2 (Tabela 1).

Tabela 1 - Descrição dos participantes da amostra

Grupo 1			
Participante ³	Idade (anos/meses)	Família	Escolaridade (série) ⁴
Af	12;8	Monoparental	2 ^a
Bf	12;9	Monoparental	4 ^a
Cm	13;6	Monoparental	2 ^a
Ff	14;11	Reconstituída	5 ^a
Gm	14;11	Reconstituída	4 ^a
If	16;7	Monoparental	5 ^a
Jf	16;9	Reconstituída	6 ^a
Grupo 2			
Kf	12;2	Nuclear	5 ^a
Lf	12;6	Nuclear	5 ^a
Nf	13;0	Monoparental	6 ^a
Df	13;10	Monoparental	5 ^a
Qm	13;11	Nuclear	5 ^a
Ef	14;7	Nuclear	6 ^a
Of	15;4	Monoparental	8 ^a
Pf	15;7	Monoparental	7 ^a
Hf	16;0	Monoparental	7 ^a

Instrumentos e procedimentos

Utilizaram-se três histórias sobre justiça retributiva baseadas naquelas propostas por Piaget (1977) e adaptadas à realidade dos participantes. Segundo Delval (2002),

³ A primeira letra corresponde ao participante e a segunda corresponde ao sexo do participante (f= feminino; m= masculino).

⁴ Todos os participantes frequentam o Ensino Fundamental.

a entrevista clínica com histórias parece o método mais adequado para estimular respostas relacionadas ao conhecimento sobre o mundo social.

Após contar cada história e constatar que o adolescente a tinha compreendido, realizou-se uma entrevista clínica sobre a história. Os personagens das histórias foram descritos com o mesmo sexo do adolescente entrevistado. Adaptaram-se o texto das histórias e as perguntas formuladas à linguagem dos adolescentes mediante a realização de um estudo piloto. As histórias e as perguntas básicas apresentadas aos participantes foram as seguintes:

História 1 – A tia do recreio vê Carla chorando. Carla diz que Márcia a chamou de baleia (dumbo ou quatro-olhos) (Versão masculina: Carlos e Márcio).

O que a tia deve fazer para corrigir a Márcia?

Após anotar-se a resposta, deu-se continuidade à entrevista dizendo que “A tia do recreio ficou em dúvida sobre o que deveria fazer e pensou em três possibilidades”:

I) Dizer para a Carla chamar a Márcia de algo que a Márcia não goste;

II) Mandar Márcia para a direção;

III) Dizer para Márcia: “Não se deve chamar os outros daquilo que a gente não gostaria de ser chamado”.

Qual destas alternativas tu escolherias? Por quê?

História 2 – Maria viu uma caneta muito bonita e guardou na sua mochila. A dona da caneta disse à professora que sua caneta tinha sumido. A professora encontrou a caneta na mochila de Maria (Versão masculina: Mário).

Qual seria a melhor maneira, a forma certa, de corrigir a Maria?

Da mesma forma, anotou-se inicialmente a resposta do participante e, então, foi dito que “A professora ficou em dúvida sobre o que deveria fazer e pensou em três possibilidades”:

I) Tirar de Maria uma caneta que ela gosta muito;

II) Suspender Maria;

III) Dizer a Maria: “Não se deve pegar as coisas dos outros sem pedir”.

Qual destas alternativas tu escolherias? Por quê?

História 3 – Andréia não fez o tema de casa. Ela disse à professora que não fez o tema, porque estava doente. A professora viu que ela estava mentindo. A mãe ficou sabendo disso, ficou furiosa e bateu em Andréia. Agora, vou te contar uma outra história: Luciana não fez o tema de casa. Ela disse à professora que não fez o tema, porque estava doente. A professora viu que ela estava mentindo. A sua mãe também ficou furiosa. A mãe de Luciana não bateu nela, mas explicou por que não se deve mentir. Na semana seguinte a professora deu tema de casa novamente. Nenhuma das duas meninas fez o tema. Uma das meninas mentiu e a outra não.

Qual foi a que mentiu de novo: Andréia, que a mãe bateu, ou Luciana, que a mãe explicou? Por quê? (Versão masculina: André e Luciano).

Entrevistaram-se os adolescentes individualmente no Módulo de Assistência Social ou na entidade conveniada à prefeitura mais próxima de suas residências. As

entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. Todos os participantes, bem como seus responsáveis legais, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, tendo-se construído categorias considerando-se: (a) o conteúdo das sanções prescritas; (b) as justificativas apresentadas pelos participantes e (c) os tipos de sanção: expiatória ou por reciprocidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em primeiro lugar, analisaram-se as sanções sugeridas pelos participantes, quando questionados sobre o que a tia do recreio (História 1) ou a professora (História 2) deveriam fazer. As respostas dos participantes foram classificadas nas seguintes categorias: (a) castigo, (b) apelo à autoridade, (c) ação inversa e (d) explicação. A seguir apresentam-se exemplos das sanções propostas pelos participantes, os quais ilustram o conteúdo dessas categorias: (a) castigo: *“Deixar a Maria sem recreio ou sem uma merenda do colégio”* (If, 16;7 História 2); (b) apelo à autoridade: *“Mandar ela prá secretaria...porque lá eles vão conversar direito”* (Ef, 14;7 História 1); (c) ação inversa, reconciliação ou restituição, respectivamente: *“Conversar com eles e fazer os dois virar amigo”* (Gm, 14;11 História 1) e *“Eu acho que ela só tinha que devolver pra professora pra ver de quem é a caneta”* (Nf, 13,0 História 2); e (d) explicação: *“...dizer pra ela não fazer mais isso, que fica chato falar apelido pra outra menina, magoa a outra menina”* (Pf, 15;7 História 1).

A Tabela 2 apresenta a frequência de respostas de cada categoria em cada uma das histórias, tanto dos adolescentes que são responsáveis pelo cuidado e educação de seus irmãos menores (Grupo 1), quanto daqueles que apenas auxiliam nessas atividades (Grupo 2).

Tabela 2 - Frequência de respostas de cada categoria das histórias 1 e 2

Sanções	Tipo	História 1			História 2		
		Grupo 1	Grupo 2	Total	Grupo 1	Grupo 2	Total
Castigo		0	2	2	2	0	2
Apelo à autoridade	Expiatória	1	2	3	0	1	1
Ação inversa	Reciprocidade	3	3	6	3	6	9
Explicação		3	2	5	2	2	4

Observa-se na Tabela 2 que a maioria dos participantes, em ambas as histórias, sugeriu sanções por reciprocidade, sejam sanções restitutivas (ação inversa) sejam sanções repreensivas (explicação). Segundo Piaget (1977), as sanções restitutivas são aquelas nas quais a criança deve, de alguma forma, devolver o que pegou indevidamente, ou restabelecer uma relação. As sanções por reciprocidade repreensivas são as que fazem compreender ao culpado que o elo de solidariedade foi por ele rompido. Assim, através da fala, as consequências do ato daquele que cometeu uma transgressão são explicadas. Na História 1, verificou-se praticamente o mesmo número de sanções restitutivas (ação inversa) e repreensivas (explicação). Na História 2, constatou-se um maior número de sanções restitutivas (nove participantes) que de sanções repreensivas (quatro participantes). Quando se considera o conjunto dos resultados obtidos, constata-se que todas as sanções sugeridas pelos adolescentes (castigo, apelo à autoridade, ação inversa e explicação) apareceram em ambos os subgrupos que compõem a amostra. Em outras palavras, o grau de envolvimento dos adolescentes com o cuidado e a educação de seus irmãos não parece influenciar suas concepções sobre as sanções que julgam procedentes. As diferenças entre as duas histórias também não foram marcantes, apesar de que, na História 2, as sanções por reciprocidade foram propostas por um número um pouco maior de participantes e, dentre as sanções por reciprocidade, verificou-se o predomínio de sanções restitutivas.

Considerando-se apenas os resultados da História 1, pode-se pensar que não há tanto uma preocupação com o personagem que sofreu a agressão, mas sim com o personagem que cometeu a agressão. Isto indica que o dano causado à vítima não foi tão considerado pelos participantes, pois mais do que apontar a falta cometida, os resultados indicam uma busca por um bem-estar através da reconciliação entre os dois personagens da história.

Em segundo lugar, realizou-se um levantamento das sanções escolhidas pelos adolescentes, quando a entrevistadora sugeriu três diferentes sanções. Na Tabela 3, apresentam-se os resultados desse levantamento.

Tabela 3 - Frequência das sanções escolhidas nas histórias 1 e 2

Sanções	História 1			História 2		
	Grupo 1	Grupo 2	Total	Grupo 1	Grupo 2	Total
I	0	1	1	0	0	0
II	0	2	2	0	0	0
III	7	6	13	7	9	16

Pode-se observar que a maioria dos participantes, em ambas as histórias, escolheu a explicação como a melhor forma de corrigir alguém que fez algo errado: na História 1, 13 adolescentes optaram pela sanção “Não se deve chamar os outros daquilo que a gente não gostaria de ser chamado” e, na História 2, todos os participantes optaram pela sanção “Dizer a Maria: Não se deve pegar as coisas dos outros sem pedir”. Talvez todos os participantes tenham escolhido a mesma sanção, porque as demais opções oferecidas não foram consideradas boas alternativas pelos participantes. A primeira – Tirar de Maria uma caneta que ela gosta muito – é, segundo Piaget (1977), a reciprocidade simples, que consiste em fazer à criança exatamente o que ela própria fez. Embora este tipo de sanção seja perfeitamente autêntico quando se trata de fazer a criança entender o alcance de seus atos, Piaget alertou que a sanção por reciprocidade simples pode tornar-se vexatória e incoerente quando o objetivo for apenas devolver o mal com o mal. Desta forma, pode-se pensar que os participantes tenham interpretado essa alternativa como uma vingança. A outra opção – Suspende Maria – foi considerada por alguns participantes como excessiva, tendo em vista a falta cometida: Maria iria perder aulas apenas por ter roubado uma caneta. Em outras palavras, nesta sanção não haveria a necessária proporção entre a punição imposta e a gravidade da falta, para ser considerada justa (PIAGET, 1977). Novamente, pode-se observar que os participantes mostraram-se mais preocupados com o personagem que transgrediu que com a sua vítima ou com a relação de coleguismo que havia sido rompida. Cabe ressaltar ainda que, quando se apresentaram as três sanções, não se encontraram diferenças evidentes entre os dois subgrupos da amostra. Este resultado é congruente com aquele obtido quando se solicitou aos participantes que prescrevessem sanções.

Em terceiro lugar, analisaram-se as justificativas dos participantes para as suas escolhas, as quais foram classificadas nas seguintes categorias: (a) corrigir, isto é, apontar o erro ao ofensor: *“Porque lá eles vão conversar com ela e com a mãe dela sobre essas atitudes que ela está tendo com os outros”* (Kf, 12;2 História 1) e *“Porque, se ela achar alguma coisa, ela tem que devolver, pra não pegar e fazer a mesma coisa com ela”* (Hf, 16;0

História 2); (b) ensinar, ou seja, educar para que o ofensor aprenda a se comportar melhor: *“Porque conversar com ele é a melhor maneira. Acho que entrar na mente dele, conversar com ele. Saber que ele ia pensar no que ele falou, falar, falar com ele bem, trovar ele pra ver que ele não tá vendo os negócio, tá xingando os outros. Daí ele vê, ele pensa “bah, tô errado”, aí pede desculpa”* (Gm, 14,11 História 1); (c) evitar o castigo, isto é, para impedir que o ofensor seja punido: *“Não, ela pode perder um ano de aula por causa de uma caneta... então tinha que conversar com ela”* (Bf, 12;9 História 2); e (d) colocar-se no lugar do outro, ou seja, fazer valer o princípio de reciprocidade: *“Porque, assim como a gente não quer ouvir uma coisa ruim, a gente também não deve falar pros outros... quem fala o que quer, ouve o que não quer, né? Acho que é bem isso. Pra ela não falar mais, pra ela pensar assim como ela não gostaria de ser chamada de uma coisa feia, né? Coisa que ela não gosta de ouvir”* (Jf, 16;9 História 1) e *“Ah, por causa que, se fosse uma caneta dela, e alguém pegasse a caneta dela, ela não ia gostar...”* (Pf, 15,7 História 2).

Os dados indicam que a escolha de uma mesma sanção pode ter justificativas diferentes. Por exemplo, a sanção “mandar o ofensor para a direção” pode ser considerada como um castigo, mas a direção também pode ser entendida como o local da escola no qual se encontram as pessoas mais capacitadas para intervir na situação.

Embora a maior parte das respostas tenha sido de sanções por reciprocidade, a punição – sanção expiatória – também foi considerada por alguns adolescentes. Pode-se pensar que isto ocorre, porque o castigo corporal ainda é muito utilizado nos contextos das famílias estudadas (CEBALLOS; RODRIGO, 1998; HILL; BUSH; ROOSA, 2003; 2003; PINDERHUGUES et al, 2000; WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004).

A Tabela 4 apresenta a frequência de respostas de cada categoria nas duas histórias.

Tabela 4 - Frequência de cada categoria das justificativas das histórias 1 e 2

Justificativas	História 1			História 2		
	Grupo 1	Grupo 2	Total	Grupo 1	Grupo 2	Total
Corrigir	1	3	4	0	1	1
Ensinar	2	4	6	2	2	4
evitar o castigo	0	0	0	3	1	4
colocar-se no lugar do outro	4	2	6	2	5	7

Em relação às justificativas dos adolescentes para as sanções escolhidas, pode-se observar, na Tabela 4, que também não se encontraram diferenças entre os dois subgrupos da amostra. No entanto, houve uma variação entre as histórias quanto a esse aspecto. Em primeiro lugar, chama atenção o fato de que “corrigir” apareceu com maior frequência na História 1. Em segundo lugar, observa-se que “evitar o castigo” apareceu apenas na História 2 e com a mesma frequência que “ensinar”.

Quando se comparam os dados apresentados na Tabela 4 com aqueles apresentados na Tabela 3, constata-se que, embora a explicação tenha sido a sanção mais escolhida tanto na História 1 (13 participantes) quanto na História 2 (16 participantes), menos da metade dos participantes, em ambas as histórias, apresentou como razão para sua opção o “colocar-se no lugar do outro”. Em outras palavras, menos da metade dos adolescentes tomaram a sanção proposta como uma forma de propiciar ao transgressor o colocar-se no ponto de vista da vítima (da agressão verbal, na História 1; do roubo, na História 2). Estes resultados indicam que, de fato, é importante conversar com os adolescentes sobre o porquê de suas escolhas por determinada sanção. Conforme já havia alertado Piaget (1977), “[...] é sobre o princípio que deve, com efeito, versar a conversação com o indivíduo” (p.169).

Por fim, analisaram-se as respostas dos participantes às questões da História 3: cinco participantes disseram que Luciana, cuja mãe explicou que não se deve mentir, reincidiu e 11 optaram por Andréia, a menina cuja mãe bateu. Analisando-se as justificativas dos cinco participantes que disseram que Luciana reincidiu, observa-se que dois acreditam que apenas o castigo físico seria eficaz para prevenir a reincidência. Exemplo: “... *ele não apanhou. Se ele apanhasse, ele não ia mentir. Porque, se ele apanhasse, ele ia aprender, ele ia aprender a lição. Daí o outro apanhou e aprendeu a lição*” (Cm, 13;6). Dois adolescentes referiram-se à ineficácia da explicação, conforme ilustra o seguinte exemplo: “*Porque a mãe só conversou, aí ela pensou: a minha mãe não vai me bater, só vai me dizer*” (Of, 15;4). Uma das participantes utilizou os dois tipos de justificativa para explicar a reincidência: “*Porque a mãe dela não deu uma lição nela, a mãe dela só explicou e, se ela, a mãe dela não bater nela, ela vai fazer a mesma coisa, ela ia ver que a mãe dela não ia bater nela de novo*” (Df, 13;10). Assim como nas Histórias 1 e 2, na História 3, constatou-se entre os participantes uma preferência por uma sanção por reciprocidade, embora a sanção expiatória também tenha sido escolhida por alguns participantes como forma de evitar a reincidência.

Dos 11 participantes que disseram que Andréia voltou a mentir, cinco justificaram sua escolha em função da ineficácia do castigo físico, por exemplo: “... *a mãe*

dela não explicou e bateu nela. Isso, eu acho, que não é um jeito de ensinar uma criança” (Lf, 12;6), e *“Porque a mãe bateu nele e não explicou, então ele não aprendeu nada”* (Qm, 13;11). Dois adolescentes afirmaram que a explicação é eficaz para prevenir a reincidência. Exemplo: *“Porque a Luciana já tinha aprendido a lição, eu acho. Ah, porque a mãe dela conversou com ela e invés de bater nela, ela conversou”* (Af, 12;8). Três participantes utilizaram os dois tipos de justificativa. Exemplo: *“Porque o certo não era bater, o certo era sentar e conversar, não teria por que mentir”* (If, 16;7). A justificativa de uma das participantes não foi classificada em nenhum dos tipos anteriores: *“Porque ela mentiu uma vez. A mãe dela acho que não ia acreditar nela porque ela tinha mentido uma vez. Ela não ia acreditar nela na segunda porque, às vezes, a gente mente, às vezes, a gente tá contando até a verdade e a mãe não acredita, né”* (Ff, 14;11). Em ambos os subgrupos da amostra, houve um predomínio de adolescentes que defenderam a ineficácia do castigo físico e/ou a eficácia da explicação: cinco dos sete participantes do grupo 1 e seis dos nove participantes do grupo 2 responderam que Andréia foi quem voltou a mentir.

É importante assinalar que Piaget (1977) acreditava que o questionamento sobre a reincidência, por ser um procedimento mais indireto, poderia trazer dados mais próximos daquilo que realmente crianças e adolescentes pensam sobre as sanções. Desta forma, seria menos provável que suas respostas apenas reproduzissem aquilo que o(a) pesquisador(a) espera que se diga.

Os dados obtidos indicam que, entre os participantes, há mais uma descrença na eficácia do castigo físico do que uma convicção de que o diálogo é educativo. Isto, talvez, possa ser explicado em função da própria experiência de vida: os adolescentes conhecem as limitações do castigo físico. Todavia, o fato de a maior parte dos participantes não acreditar no castigo físico também está relacionado à idade e ao contexto social mais amplo. No que se refere à idade, estes dados corroboram os estudos de Piaget (1977), segundo o qual as crianças mais velhas e os adolescentes tendem a preferir mais sanções por reciprocidade. Quanto ao contexto, tanto a escola quanto a mídia enfatizam que o castigo corporal (por exemplo, surras, uso da palmatória, ajoelhar no milho) não é aceito como uma forma de educar. Isto não significa que outras formas de castigo não sejam utilizadas nas escolas (LUCKESI, 1998). Entretanto, os dados indicam que, para muitos participantes, o castigo corporal ainda é a referência, seja pensado como algo que deve ser feito ou como algo que deve ser evitado. Pode-se pensar que isso se deva, ao menos em parte, ao fato de que o castigo corporal seja ainda utilizado em muitas famílias (CEBALLOS; RODRIGO, 1998;

HILL; BUSH; ROOSA, 2003; PINDERHUGUES et al, 2000; WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004).

Em relação ao castigo corporal, é importante levar em consideração que no período em que Piaget (1977) realizou sua pesquisa sobre o desenvolvimento moral da criança as concepções sobre educação, bem como sobre as formas de castigar crianças e adolescentes, eram diferentes das ideias atuais. Naquele período, os castigos corporais eram livremente aceitos como uma forma de punir alunos. Além disso, sabe-se que esta prática também era socialmente aceita como uma forma de sancionar as faltas cometidas pelas crianças e pelos adolescentes no âmbito familiar. Atualmente, ao contrário, as normativas proíbem que qualquer tipo de castigo corporal seja usado contra crianças e adolescentes (BRASIL, 1988; 1991), embora se saiba que muitos pais ainda castigam seus filhos com o uso da força física no contexto familiar (WEBER; VIEZZER; BRANDENBURG, 2004).

Em relação aos dados que sugerem que há uma descrença na eficácia do castigo corporal mais que uma convicção de que o diálogo é educativo, é importante fazer algumas reflexões. Se por um lado os adolescentes sabem que o castigo corporal é ineficiente, por outro, eles provavelmente não vivenciam o diálogo como uma prática rotineira em suas casas ou mesmo na escola. Desta maneira, educar através da explicação – ou usar sanções por reciprocidade repreensiva, conforme ensinou Piaget (1992) – constitui uma alternativa que os adolescentes reconhecem que é melhor, mas talvez, na prática, não a usem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentam-se resultados de um estudo que procurou investigar os tipos de sanção preferidos por adolescentes que cuidam e educam seus irmãos menores. Dos resultados encontrados, destaca-se que, independentemente de serem ou não os responsáveis pelo cuidado de seus irmãos mais novos, os adolescentes entrevistados acreditam mais na sanção por reciprocidade do que na sanção expiatória, conforme poderia prever-se a partir dos resultados encontrados por Piaget (1977). Contudo, alguns ainda pensam que a expiação é uma boa forma de corrigir alguém que fez algo errado.

Considerando-se que esses adolescentes participam ativamente da educação de seus irmãos menores, seria importante promover junto a esses jovens uma reflexão sobre o seu papel educativo. Sabe-se que programas educativos para pais e mães têm gerado resultados positivos neste sentido (BRANDENBURG; WEBER, 2005). Entretanto, não se

tem notícias sobre programas que visem promover uma conscientização desses adolescentes quanto à importância de seu papel na educação de seus irmãos.

Uma limitação deste estudo é o pequeno tamanho da amostra, em função da dificuldade de se ter acesso a esses adolescentes (DELLAZZANA, 2008). Além disso, o método utilizado permitiu investigar o que os jovens pensam, mas não o que eles fazem, na prática. Outros estudos precisariam ser realizados, especialmente, utilizando-se observações do cotidiano desses adolescentes.

Apesar disso, considera-se que a pesquisa realizada trouxe dados significativos sobre um tema importante, quando se trata de desenvolvimento moral e educação, mas que tem sido relativamente pouco estudado no Brasil. Espera-se que os resultados apresentados possam contribuir para que pesquisadores e profissionais compreendam a importância desses adolescentes enquanto educadores de seus irmãos mais novos.

REFERÊNCIAS

BELUCI, T.; SHIMIZU, A. de M. Injustiças no cotidiano escolar: percepções de membros de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 11, n. 2, p. 353-364, jul./dez. 2007.

BRANDENBURG, O. J.; WEBER, L. N. D. Revisão de literatura da punição corporal. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 91-102, 2005.

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Art. 227. *Diário Oficial da União*. 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10/07/2012.

BRASIL. *Lei nº 8.069*: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e de outras providências. São Paulo: Satraenfa/CBIA, 1991.

CARBONE, R. A.; MENIN, M. S. D. S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 251-270, mai./ago. 2004.

CEBALLOS, E.; RODRIGO, M. J. Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. In: RODRIGO, M. J.; PALÁCIOS, J. (Org.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, 1998. p. 225-243.

DE BEM, L. A.; WAGNER, A.; SARRIERA, J. C. Práticas educativas em famílias brasileiras de nível socio-econômico baixo. *Cultura e Educación*, Madrid, n. 18, v. 1, p. 69-81, março. 2006.

- DELLAZZANA, L. L. *Irmãos que cuidam de irmãos: concepções de justiça retributiva*. 2008. Dissertação (Mestrado). UFRGS, 2008.
- DELLAZZANA, L. L.; FREITAS, L. B. L. Um dia na vida de irmãos que cuidam de irmãos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. 4, p. 595-603, out./dez. 2010.
- DELLAZZANA, L. L.; FREITAS, L. B. L. Cuidado entre irmãos: a parentalidade além da mãe e do pai. In: PICCININI, C. A; ALVARENGA, P. (Org.). *Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- DELVAL, J. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DAMON, W. *The moral child: nurturing children's natural moral growth*. New York: The Free Press, 1988.
- DUNN, J. Sibling Relationships in Early Childhood. *Child Development*, Washington, n. 54, v. 4, p. 787-811, 1983.
- ECKENSBERGER, L. H.; ZIMBA, R. F. The development of moral judgment. In: BERRY, J. W.; DASEN, P. R.; SARASWATHI, T. S. (Org.). *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 1996. p. 299-338.
- FERREIRA, E. A. P. *Irmãos que cuidam de irmãos na ausência dos pais: um estudo sobre desempenho em tarefas domésticas e interação ente irmãos*. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento)-Universidade de Brasília. Brasília, 1991.
- HILL, N. E.; BUSH, K. R.; ROOSA, M. W. Paranting and family socialization strategies and children's mental health: low-income Mexican-american and euro-american mothers and children. *Child Development*, Washington, n. 74, v. 1, p. 189-204, 2003.
- JOHNSON, R. C. Early studies of moral judgments. *Child Development*, Washington, v. 33, p. 603-605, 1962.
- LA TAILLE, Y. Educação moral: família e escola. *Dois Pontos*, Belo Horizonte, v. 3, n. 21, p. 92-94, 1995.
- LOOS, H.; FERREIRA, S. P. A; VASCONCELOS, F. C. Julgamento moral: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 12, v. 1, p. 47-70, 1999.
- LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. Um estudo naturalístico do comportamento de cuidado entre crianças pré-escolares. *Biotemas*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 7-30, 1999.
- LUCKESI, C. C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. *Série Idéias*, São Paulo, n. 8, p. 133-140, 1998.
- MENIN, M. S. D. S. Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.13, n.1, p. 59-71, 2000.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977. (originalmente publicado em 1932).

_____. O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade “moderna”. In: PARRAT-DAYAN, S; TRYPHON, A. (Org.). *Jean Piaget: sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 161-166. (originalmente publicado em 1947).

PINDERHUGUES, E. E. et al. Discipline responses: influences of parent’s socioeconomic status, ethnicity, beliefs about parenting, stress, and cognitive emotional processes. *Journal of Family Psychology*, Washington, n. 14, v. 3, p. 380-400, 2000.

POLETO, M.; WAGNER, T. M. C.; KOLLER, S. H. Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, n. 20, v. 3, p. 241-250, 2004.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L. Influência social, atribuição de causalidade e julgamentos de responsabilidade e justiça. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 191-201, 2003.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. dos S.; ROAZZI, A. Produtividade, necessidade e afetividade: justiça distributiva e empatia em jovens brasileiros. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 161-170, jan./mar. 2010.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. dos S.; ROAZZI, A. Justiça distributiva: uma revisão da literatura psicossocial e desenvolvimentista. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 4, p. 631-640, out./dez. 2009.

SAMPAIO, L. R. et al. Justiça distributiva e empatia em adolescentes do Nordeste Brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 275-282, 2008.

VALE, L. G.; ALENCAR, H. M. Juízos morais de crianças e adolescentes sobre ausência de generosidade e punição. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 235-244, 2008.

WEBER, L. N. D.; VIEZZER, A. P.; BRANDENBURG, O. J. O uso de palmadas e surras como prática educativa. *Estudos de Psicologia*, Natal, n. 9, v. 2, p. 227-237, 2004.

Recebido em junho de 2012

Aprovado em outubro de 2012