



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MORALIDADE E HONRA: OS JUÍZOS DE ADOLESCENTES EM
MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO.

Marcelo Menezes Salgado

Vitória
2010

MARCELO MENEZES SALGADO

MORALIDADE E HONRA: OS JUÍZOS DE ADOLESCENTES EM
MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO.

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Espírito Santo,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloisa Moulin
de Alencar.

Vitória
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S164m Salgado, Marcelo Menezes, 1982-
Moralidade e honra : os juízos de adolescentes em medidas socioeducativas de internação / Marcelo Menezes Salgado. – 2010.
312 f.

Orientadora: Heloisa Moulin de Alencar.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Honra. 2. Adolescentes. 3. Juízo moral. 4. Medida socioeducativa de internação. I. Alencar, Heloisa Moulin de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

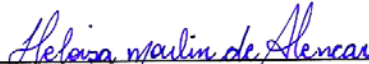
CDU: 159.9

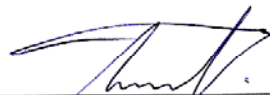
MORALIDADE E HONRA: OS JUÍZOS DE ADOLESCENTES EM
MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTERNAÇÃO.

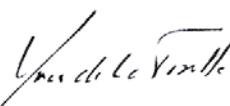
MARCELO MENEZES SALGADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial da obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª. Dr.ª. Heloisa Moulin de Alencar – Orientadora, CCHN/Ufes


Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz – CCHN/Ufes


Prof. Dr. Yves de La Taille – IP/USP

Dissertação defendida e aprovada em: 20/08/2010.

*Dedico a presente
dissertação à Deus, meu
Senhor e mantenedor.
Razão da minha existência.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai **José** e à minha mãe **Enáide**, os quais, incondicionalmente, amam-me. A eles devo tudo o que é a minha vida hoje e sempre. Sou grato a Deus por permitir ser filho de vocês. Obrigado por existirem!

À minha namorada **Raquel**, meu grande amor, pelas palavras, acalentos, incentivos, transcrições de entrevistas! Enfim, por tudo que você é, eu te amo!

A **Ricardo**, meu irmão e melhor amigo, exemplo de pessoa honesta, justa e comprometida. Minha gratidão por sua companhia e amor desde sempre e, claro, por sua assessoria em assuntos computacionais!

À **Juliana**, cunhada querida, sempre pronta a ajudar-me no que preciso fosse. Que Deus continue a abençoar você!

À professora **Heloisa**, pessoa de extensa generosidade, competência, humanidade, compreensão, seriedade e justiça. Sinto-me honrado em ter tido a graça de ser seu orientando por esses cinco semestres. Tais momentos foram de preciosos aprendizados, que estarão sempre presentes em minha vida profissional e pessoal. Enfim, palavras não serão suficientes para expressar toda a minha gratidão!

À professora **Ruth B. de Sant'Ana**, docente do curso de graduação e pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João Del-Rei/MG, por

introduzir-me na iniciação à pesquisa científica durante a minha graduação. Foram deveras imprescindíveis todos os ensinamentos que obtive à época, para que hoje eu conclua mais esta etapa de minha vida. Obrigado, Ruth!

À minha avó materna **Erni**, modelo de mulher virtuosa, irrepreensível na conduta!
Minha gratidão por suas orações perenes.

À minha avó paterna, **Maria** (*in memoriam*). Estou convicto de que em sua história é possível reconhecer a luta, a perseverança e a coragem.

À minha tia, **professora Edílcia**, por seus incentivos e votos de sucesso, pela revisão de todo o texto do trabalho e pelos ensinamentos no tocante à Língua Portuguesa.

A todos os **meus familiares** que, direta ou indiretamente, de alguma maneira colaboraram com a minha trajetória.

À querida **Eliza**, pela generosidade e prontidão. Sou grato por sua presença em momentos peculiares do curso de mestrado.

À **Ivone**, pela disposição em ajudar-me na ocasião do delicado momento de transcrição dos áudios das entrevistas de pesquisa.

À **Família Pereira Passos**, pela constante presença e preocupação.

À amiga **Alline**, pelo acolhimento e preocupação nos transcorrer dos meses. Foi de grande relevância sua escuta e opinião. Obrigado pela amizade, espero que a cultivemos!

À **Alice**, pelo prazer em conhecê-la e por ter sido companheira durante esta intensa jornada de mestrado. Tenha certeza de sua importância em minha trajetória!

À **Luciana**, pela disposição em auxiliar-me quando preciso. Suas ideias e sugestões sempre receberam atenção devida. Grato, também, pelos momentos de ‘bate-papo’ na cantina, como foi saudável conversar com você!

À **Ariadne**, pelas prosas e disponibilidade sempre que necessário fosse.

A **Vítor** e **Odoísa**, por todos os momentos compartilhados nessa intensa jornada dissertativa!

À professora **Claudia B. Rossetti**, pelas sugestões e indicações por ocasião do Exame de Qualificação.

Ao professor **Sávio S. de Queiroz**, por aceitar participar da Banca Examinadora da presente dissertação. Agradeço, ainda, pelas importantes contribuições na data da Qualificação.

Ao professor **Antonio Carlos Ortega**, pelos auxílios concedidos durante todo o curso e, também, por ajudar-me com as normas da APA.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP)**, pela competência na ministração das aulas, as quais foram elucidativas e estimulantes ao fazer acadêmico-científico.

À mimosense, portanto, minha conterrânea, **Maria Lúcia Fajóli**, secretária do PPGP, sempre disposta a ajudar-me no esclarecimento das dúvidas existentes.

Ao professor **Yves de La Taille**, pelo pronto aceite em participar da Banca Examinadora dessa dissertação.

Aos **adolescentes**, partícipes das entrevistas realizadas, minha enorme gratidão pela confiança depositada e por entenderem a importância do trabalho realizado.

Ao **Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo** e ao **setor socioeducativo** no qual realizamos a coleta de dados. Obrigado pela disposição em atender-me, especialmente, os funcionários e diretores da instituição de internação, sempre gentis e solícitos.

À **Capex**, pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	01
2. Moral e ética.....	10
3. Honra.....	29
4 Adolescente em medida socioeducativa de internação.....	52
5. Objetivos.....	64
5.1 Objetivo Geral.....	64
5.2 Objetivos Específicos.....	64
6. Método.....	66
6.1 Local da pesquisa.....	66
6.2 Participantes.....	70
6.3 Instrumentos.....	73
6.4 Procedimentos.....	76
6.5 Tratamento dos dados.....	84
7. Resultados e discussão.....	86
7.1 Caracterização dos participantes.....	88
7.2 Admirações e não admirações sobre si mesmo.....	113
7.2.1 Admirações sobre si mesmo.....	113
7.2.2 Não admirações sobre si mesmo.....	145
7.3 Representação a respeito do juízo da sociedade sobre si mesmo.....	170
7.4 Honra propriamente dita.....	196
8. Considerações finais.....	236
9. Referências bibliográficas.....	267
Apêndices impressos.....	283
Apêndice A. Instrumentos originais utilizados na coleta de dados.....	283
Apêndice B. Carta de aprovação do Comitê de ética em pesquisa do Centro de Ciências da Saúde.....	287
Apêndice C. Termo de consentimento institucional para realização de pesquisa	289
Apêndice D. Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa.....	292
Apêndice E. Termo de assentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa.....	295
Apêndices em CD digitalizado.....	298
Apêndice F. Categorias resumidas de análise das entrevistas	
Apêndice G. Dissertação em mídia digital	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Tipo de delito cometido: distribuição das respostas dos participantes.	90
Tabela 2	Motivos para estudar: distribuição das justificativas dos participantes.....	93
Tabela 3	Motivos para participar de curso e/ou oficina: distribuição das justificativas dos participantes.....	105
Tabela 4	Aspectos admirados sobre si mesmo: distribuição das respostas dos participantes.....	114
Tabela 5	Fundamentos dos aspectos admirados sobre si mesmo: distribuição das justificativas dos participantes.....	124
Tabela 6	Aspectos não admirados em si mesmo: distribuição das respostas dos participantes.....	145
Tabela 7	Fundamentos dos aspectos não admirados em si mesmo: distribuição das justificativas dos participantes.....	154
Tabela 8	Representação dos participantes sobre o juízo da sociedade sobre si mesmo.....	172
Tabela 9	Fundamentos mencionados pelos adolescentes para as representações dos juízos da sociedade sobre si mesmo.....	182
Tabela 10	Exemplos de situações que envolvem honra.....	197
Tabela 11	Conceitos de honra.....	214
Tabela 12	Justificativas para a consideração de ser ou não honrado.....	222

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Quadro do instrumento utilizado para realizar a caracterização dos participantes.....	74
Figura 2	Quadro do instrumento utilizado para realizar a investigação sobre a honra.....	75
Figura 3	Quadro explicativo das justificativas imorais.....	141
Figura 4	Quadro explicativo das justificativas imorais de aspectos não admirados em si mesmo.....	166

LISTA DE SIGLAS

CCHN	Centro de Ciências Humanas e Naturais
CFP	Conselho Federal de Psicologia
Ciase	Centro Integrado de Atendimento Socioeducativo
CSE	Centro Socioeducativo de Atendimento ao Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ES	Estado do Espírito Santo
Febem	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
Iases	Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo
IP	Instituto de Psicologia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MS	Ministério da Saúde
N	Quantidade de respostas ou justificativas
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
Sejus	Secretaria de Estado da Justiça
SP	Estado de São Paulo
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFI	Unidade Feminina de Internação
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unip	Unidade de Internação Provisória
Unis	Unidade de Internação Socioeducativa
USP	Universidade de São Paulo

Salgado, M. M. Moralidade e Honra: os juízos de adolescentes em medidas socioeducativas de internação. Vitória, 2010, 312 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

RESUMO

Esta pesquisa consiste em um estudo sobre o juízo a respeito da honra em adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação. Participaram dessa investigação 30 adolescentes, com idade variando entre 16 e 17 anos, do sexo masculino, que no momento da coleta de dados eram internos em uma unidade do Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (Iases), na região metropolitana da grande Vitória/ES. Realizamos entrevistas individuais, de acordo com o método clínico proposto por Piaget (1926/s.d.; 1932/1994). Por intermédio dos resultados encontrados, constatamos que, quanto: (1) **à caracterização dos participantes**, a maioria dos adolescentes estuda na instituição, onde cursam, principalmente, as séries finais do ensino fundamental. No que diz respeito aos delitos cometidos, que culminaram com sua entrada na instituição, verificamos que os internos mencionam, dentre outros: *'roubo ou furto'*, *'tráfico de drogas ou associação ou uso'*, *'homicídio ou latrocínio'* e *'tentativa de homicídio ou tentativa de latrocínio'*; (2) **às admirações e não admirações sobre si mesmo**, os dados permitiram-nos concluir que os entrevistados admiram, com maior incidência, a *'perseverança/força de vontade'*, o *'respeito pelas pessoas'* e a *'bondade/generosidade'*; ademais, averiguamos que as não admirações que os jovens citam com maior frequência são o *'comportamento antissocial no relacionamento interpessoal'*, a *'ação relacionada a delito'*, a *'ausência de autocontrole'* e a *'autossuficiência'*; (3) **à representação a respeito do juízo da sociedade sobre si mesmo**, os participantes ponderam ser considerados como uma pessoa que, dentre outros aspectos, *'transgride'*, *'não mudará de vida'*, *'possui qualidade ruim'*, *'possui qualidade boa'*, *'futuro é a morte'*, *'é um perigo para a sociedade'* e *'mudará de vida'*; (4) **à honra propriamente dita**, os jovens exemplificam-na por meio da *'reputação'*, *'melhora no relacionamento interpessoal'*, *'dedicação ao trabalho'*, dentre outros. Por sua vez ao conceituarem a honra evidenciam, principalmente, respostas de *'reputação'*, *'ação correta'* e *'bondade/generosidade'*. Por fim, a maioria dos adolescentes afirma ser honrado, justificando pelos seguintes conteúdos, dentre outros: *'mudança de vida'*, *'ação relacionada a delito'*, *'bondade/generosidade'* e *'melhora no relacionamento interpessoal'*. É necessário salientar que em nossos resultados há uma predominância de respostas e justificativas associadas à moralidade e, portanto, ao conceito 'com honra' (La Taille, 2002b). Com efeito, destacamos que nosso trabalho contribui para com a compreensão do universo dos adolescentes em medidas socioeducativas de internação, evidenciando dados que poderão conduzir práticas, reflexões e outras pesquisas. Finalmente, ao fornecermos elementos sobre a honra desses jovens, estamos colaborando, acadêmica e socialmente, para a concretização de uma 'vida boa' (La Taille, 2006). Para nós, este é o caminho que devemos construir, socialmente, com o outro e para o outro.

Palavras-Chave: Honra, moral, adolescentes em medidas socioeducativas de internação, psicologia da moralidade.

Salgado, M. M. Honor and Morality: the judgments of adolescents under social and educative confinement measures. Vitória, 2010, 312 pgs. Masters Dissertation. Post-Graduate Program in Psychology. Universidade Federal do Espírito Santo.

ABSTRACT

This research is a study on the judgment about honor in adolescents under social and educative confinement measures. The sample consisted of 30 male teenagers, aged between 16 and 17 years old, who at the time of data collection were inmates in a unit of the Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (Iases) in the metropolitan region of Vitória / ES. We conducted individual interviews, according to the clinical method proposed by Piaget (1926/sd, 1932/1994). Through the results, we note that in respect of: (1) **characterization of the participants**, the majority of teenagers is studying at the institution, mostly, in the final grades of elementary school. With respect to offenses committed, which culminated in their admission into the institution, we found that the interns mentioned, among others: 'robbery or theft', 'drug dealing or usage or association', 'murder or robbery' and 'attempt to murder or attempted robbery ', (2) **admiration and non-admiration about themselves**, the data allows us to conclude that respondents admire, with higher incidence, 'patience / willpower', the 'respect for people' and 'kindness / generosity', besides, we saw that the non-admirations that the young most often cited are 'antisocial behavior in interpersonal relationships', the 'action-related crime', the 'absence of self-control' and 'self-sufficiency', (3) **representation regarding the judgment of society on themselves**, the participants pondered to be considered a person who, among other things, 'breaches', 'won't change his/her life', 'has a bad quality', 'has a good quality' , 'is a danger to society' and 'will change his/her life', or whose 'future is death', (4) **to the honor itself**, the young people exemplified it by 'reputation', 'improvement in interpersonal relations', 'hard work', among others. In turn, when conceptualizing honor, they showed mainly responses of 'reputation', 'right action' and 'kindness / generosity'. Finally, most teenagers claim to be honored, justifying it by the following contents, among others: 'change of life', 'action related to crime', 'kindness / generosity' and 'improvement in interpersonal relations'. It should be noted that in our results there is a predominance of responses and justifications related to morality and therefore the concept 'with honor' (La Taille, 2002b). Indeed, we stress that this work contributes to general understanding of the universe of adolescents under social and educative confinement measures, showing data that could lead practices, reflections and other research. Finally, by giving information about the honor of these young people, we're helping, academically and socially, to achieve a 'good living' (La Taille, 2006). For us, this is the path we should build, socially, with the others and each other.

Key-words: Honor, moral, adolescents under social and educational confinement measures, morality psychology.

1. INTRODUÇÃO

O interesse em uma investigação com enfoque em adolescentes surgiu durante o último ano de curso de graduação em Psicologia, na Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Na época, estivemos envolvidos em um projeto de extensão que objetivava, dentre outras questões, intervir no processo de cidadania em adolescentes, de 15 a 17 anos, considerados em risco psicossocial, isto é, que evidenciavam adversidades no curso de seu desenvolvimento, em vários níveis: físico, psicológico, econômico, sociocultural, dentre outros.

Assim sendo, no mesmo período, foram organizados grupos de discussão com os referidos jovens, os quais eram conduzidos a refletir sobre valores e cidadania. Pedimos licença para, brevemente, comentar acerca de algumas considerações, que puderam ser observadas por ocasião da realização dessa atividade. Naqueles meses de envolvimento do projeto, constatamos verbalizações sobre a prática da violência que permeava suas trajetórias, sendo que os adolescentes emitiam, nas discussões dos grupos, juízos que pareciam ser concordantes, e legitimadores, das representações desses tipos de condutas, ou seja, consideravam cabíveis práticas pessoais associadas à violência. Parecia, ainda, haver uma não aceitação para com a vida social (baixo poder aquisitivo) que levavam. Na época, vislumbramos o quão notável era a ausência, em suas falas, à menção de aspectos associados a características positivas, inclusive, era observável a pouca importância que os mesmos conferiam a valores como a justiça e a generosidade, por exemplo.

Diante de tal fato e experiência, algumas indagações eram constantes: que valores esses adolescentes legitimam? Como compreender o processo de desenvolvimento de valores? Que variáveis psicológicas poderiam estar envolvidas nas trajetórias dos jovens? Perguntas essas que sempre chamaram a nossa atenção. Após o término da graduação, já como mestrando no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGP-Ufes), continuamos engajados na investigação da adolescência, com grande interesse sobre os processos que envolveriam a formação da mesma. Entretanto, precisávamos ampliar e aprofundar o nosso conhecimento teórico, fator fundamental para a tentativa de uma compreensão adequada de tais fenômenos. Por isto, no decorrer do curso de mestrado, a partir das diversificadas leituras que eram realizadas por ocasião do cumprimento dos créditos, das orientações individuais e em grupo, bem como dos estudos pessoais, buscamos conhecer as diversas abordagens que pudessem nos auxiliar nesse tipo de tarefa.

Destarte, no PPGP, estivemos vinculados à linha de pesquisa ‘Processos de Desenvolvimento’, na qual desde o início do curso debruçamo-nos incisivamente no estudo dos aspectos do desenvolvimento humano, o que nos proporcionou um adequado aprofundamento em teorias e abordagens que fornecessem elementos para a decisão do tema do projeto de dissertação a ser desenvolvido. Com o suporte da professora orientadora, dedicamos nosso tempo em leituras sobre a psicologia do desenvolvimento em geral e, mais especificamente, a respeito da psicologia da moralidade. Foram proveitosos os momentos dos estudos realizados sobre esta área. Deparamo-nos com uma temática ainda inédita em nossa trajetória acadêmica. Ao término de cada livro,

capítulo e artigo que tratavam da psicologia da moralidade, verificamos a relevância das discussões e as preciosidades que os estudos da área fornecem para a discussão do desenvolvimento humano.

Foi essencialmente instigante os contatos iniciais com os escritos sobre a moralidade e a constatação de sua relevante associação com a psicologia. Assim, pudemos, em a nossa trajetória estudantil e profissional, focar cada vez mais nas referências teóricas e empíricas da referida área. Logo, por meio de todas as leituras e estudos realizados, começamos a discutir e refletir acerca de alguns fatores singulares e eminentes no fazer psicológico, sobretudo a respeito do desenvolvimento humano, o que foi determinante na escolha do tema da nossa dissertação. Na ocasião, confirmamos a posição inicial de investigarmos a fase da adolescência, mas agora com um enfoque específico: os adolescentes que cometeram infrações, em cumprimento de medida socioeducativa de internação e os seus juízos morais no tocante à honra.

Portanto, a partir dos estudos iniciais realizados, optamos, dentre outros aspectos, por investigar a honra, uma vez que foi verificada a grande importância que a mesma ocupa nos processos psicológicos, inclusive por ser o “valor que opera a junção entre moral e ética” (La Taille, 2006, p. 64). Com efeito, as indagações que nos envolveram para iniciarmos um estudo sobre o tema foram: O que os adolescentes entendem por honra? Que contornos a mesma possuiria em jovens que cometeram delitos? Os mesmos considerar-se-iam honrados? Refletimos que uma investigação sobre honra e moralidade se aproxima dos nossos anseios anteriores (as indagações que ocorreram por ocasião do projeto de extensão desenvolvido na graduação) e, ainda, permite um maior conhecimento e

compreensão da dimensão psicológica moral nos processos de desenvolvimento de tais adolescentes.

Aliás, é necessário destacar que a escolha, em específico, de uma investigação com adolescentes em medidas socioeducativas de internação, deu-se em virtude da importância que conferimos à compreensão de indivíduos que estão envolvidos em processos relacionados à violência e à criminalidade. É interessante a investigação do desenvolvimento, inclusive, para ampliar as discussões e reflexões sobre a realidade psicológica dos internos em estudo: O que poderíamos encontrar ao investigarmos temas morais em adolescentes que cometeram delitos? Que valores estariam presentes em suas concepções? Que contornos morais e éticos os adolescentes estariam estabelecendo no tocante à honra? Entendemos, por conseguinte, que o estudo dos adolescentes em medidas socioeducativas torna-se imperativo dentre os temas sociais. Com efeito, a psicologia do desenvolvimento deve objetivar, de alguma forma, o fornecimento de dados concernentes às demandas da sociedade, comprometendo-se, portanto, com os problemas sociais brasileiros. Concluímos que, ao investigarmos esses jovens, podemos oferecer dados que poderão contribuir com tal finalidade, colaborando no preenchimento destas lacunas.

Com a revisão de literatura, averiguamos que existem diversos estudos centrados na compreensão do fenômeno do adolescente infrator. Os temas de pesquisa abordados na referida área são: *causas que originam a infração* (Assis & Souza, 1999; Bombardi, 2008; Rosalen & Salles, 2002), *melhora no atendimento socioeducativo* (Bretan, 2008; C. N. de Lima, 2010; D'Andrea, 2008; Franco, 2008; R. C. P. Lima, 1999, 2006; Padovani, 2003; A. P. S. da Silva, 1999),

atuação do psicólogo com adolescentes infratores (Aun, 2005; Gallo, 2008; Mosqueira, 2008; Roman, 2007), *perfil dos adolescentes infratores e/ou núcleo familiar e/ou contexto do delito* (Almeida, 2002; Aranzedo, 2006; Branco, Wagner, & Demarchi, 2008; Feijó & Assis, 2004; Gallo & Williams, 2008; R. C. P. Lima, 1999; I. M. S. O. Lima, Alcântara, Almeida, & Alves, 2006; M. B. Oliveira & Assis, 1999; Pereira, 2002; Priuli & Moraes, 2007; Spagnol, 2005; Toledo, 2006), *desenvolvimento moral* (Guará, 2000; Noguchi, 2006; Souza & Vasconcelos, 2003), *processos de desenvolvimento do 'self' do adolescente no contexto de privação de liberdade* (M. C. S. L. Oliveira & Vieira, 2006), *psicopatia em adolescentes infratores* (Schmitt, Pinto, Gomes, Quevedo, & Stein, 2006), *efetivação dos objetivos pretendidos com as medidas socioeducativas* (Branco & Wagner, 2009; M. C. R. de Oliveira, 2002) e *processos identitários do menor infrator* (Gomide, 1988).

Coerente com as pesquisas citadas, pareceu-nos que o estudo do adolescente infrator é um tema investigado pela ciência, embora ainda esteja longe de ser esgotado pela comunidade acadêmica em sua produção. Constatamos, ainda que, pesquisas com adolescentes em medidas socioeducativas de internação são menos frequentes. Em nossa revisão, encontramos apenas 13 trabalhos de 1995 até o presente momento (Almeida, 2002; Aranzedo, 2006; Aun, 2005; Branco & Wagner, 2009; Branco, Wagner, & Demarchi, 2008; Gomide, 1988; Guará, 2000; Mosqueira, 2008; Noguchi, 2006; M. C. R. de Oliveira, 2002; M. C. S. L. Oliveira & Vieira, 2006; Padovani, 2003; Pereira, 2002), o que demonstra a necessidade da continuidade de investigações nesse sentido.

Consoante a tais dados, a presente dissertação, não pretende formular conclusões que encerrem as discussões que permeiam o tema mas, sim, almeja apresentar dados deveras relevantes sobre o aspecto da honra no desenvolvimento da moralidade do adolescente em medida socioeducativa de internação. Ainda, com a revisão de literatura realizada, também verificamos que poucos estudos contribuem para a compreensão da honra em psicologia. Encontramos seis referências (Ades, 1999; Cohen, Nisbett, Bowdle, & Schwarz, 1996; Ijzerman, Dijk, & Gallucci, 2007; La Taille, 1996; R. D. M. Silva, 2009; Vandello & Cohen, 2003) nas quais esse fenômeno é o foco principal de seus trabalhos. Consideramos, então, a necessidade de outras investigações em psicologia ligadas ao tema da honra. Entendemos que o seu estudo é importante por fornecer elementos para uma compreensão análoga entre fatores sociais objetivos e o valor que o sujeito possui de si mesmo. É necessário destacar que um estudo com tal recorte poderá contribuir com a reflexão acerca da construção da moralidade em internos. Assim, é importante investigar como tais jovens percebem as situações que, de maneira geral, caracterizam-nos, bem como os valores que atribuem a si mesmos. Relevante é, portanto, uma investigação nesses termos, entre outros fatores, pela escassez de produções científicas correlacionando honra e adolescentes infratores.

Diante dessas questões, ao voltarmos nossa investigação para a moralidade desses adolescentes, ou seja, sobre os juízos que estabelecem, pretendemos colaborar com a produção de conhecimento sobre os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas de internação. Esperamos que a apresentação dos resultados e a discussão evidenciada na presente dissertação contribuam com a

comunidade acadêmica e o poder público, para que os mesmos possam obter uma melhor compreensão de alguns dos aspectos psicológicos essenciais à vida dos jovens que cometem infrações. Desta forma, ponderamos que nossa pesquisa poderá subsidiar e fomentar a realização de outras investigações, a implementação de projetos de políticas públicas que preconizem a melhoria no atendimento socioeducativo aos adolescentes em conflito com a lei e, logo, gerar dados para a discussão relacionada ao processo de desenvolvimento dos jovens sob tal realidade.

Após tecermos algumas considerações introdutórias sobre o nosso trabalho, tratemos de comentar sobre os capítulos que compõem nossa dissertação e os seus devidos conteúdos.

No segundo capítulo, *Moral e Ética*, evidenciamos algumas discussões sobre a área da psicologia da moralidade e os principais fundamentos teóricos relevantes para o presente trabalho. Por isso, destacamos as reflexões sobre a moral e a ética (La Taille, 2006), discutindo seus conceitos, a estreita relação que estabelecem entre si e sua importância para as dimensões psicológicas da moralidade.

São realizadas, no capítulo três, as considerações concernentes à *Honra*. Nesse ressaltamos a concepção que diversos autores postulam sobre a mesma, explicitando ao final aquela definição que referendamos em nossa dissertação. É importante salientar que procuramos tornar explícita a relação da honra com a psicologia da moralidade, destacando sua preciosa contribuição aos processos psíquicos. Por fim, na sequência que finaliza o capítulo, apresentamos as

pesquisas que mais se aproximam do recorte do nosso trabalho, por meio da revisão de literatura realizada.

Por sua vez, no quarto capítulo, intitulado *Adolescente em medida socioeducativa de internação*, definimos, em primeiro lugar, a adolescência de uma forma geral, dentro da psicologia do desenvolvimento. A seguir, abordamos pontos eminentes para a reflexão sobre o jovem que comete infração e, por último, discorremos sobre o adolescente em medida socioeducativa de internação, comentando os aspectos mais relevantes para a sua compreensão.

Realizamos, no capítulo cinco, a apresentação dos *Objetivos* da investigação que desenvolvemos em nosso mestrado. Na oportunidade, mencionamos o objetivo geral e os específicos.

O capítulo seis, *Método*, está dividido em cinco itens, a saber: (1) *Local da pesquisa*, no qual destacamos as considerações sobre a instituição em que realizamos a coleta de dados; (2) *Participantes*, no qual explicitamos os critérios estabelecidos para composição da amostra; (3) *Instrumentos*, subcapítulo que especifica quais são os instrumentos de coleta de dados e seus conteúdos; (4) *Procedimentos*, em que apresentamos a forma como procedemos à execução da coleta de dados e (5) *Tratamento dos dados*, item que explicita a maneira como analisamos os nossos resultados.

O sétimo capítulo é aquele que se dedica à apresentação dos *Resultados e discussão*, estando organizado em quatro partes: 1) *Caracterização dos participantes*, na qual discorremos sobre os dados concernentes à caracterização dos adolescentes em medidas socioeducativas de internação, por intermédio dos seguintes temas: a) idade dos adolescentes; b) estado civil; c) delito cometido; d)

processo escolar e e) participação em curso e/ou oficina; 2) *Admirações e não admirações sobre si mesmo*, sendo composto por duas seções: a) *Admirações sobre si mesmo*, em que detalhamos os resultados obtidos referentes ao que os participantes admiram em si mesmos e as justificativas emitidas para tais, e b) *Não admirações sobre si mesmo*, seção em que discorremos sobre os aspectos não admirados em si mesmo pelos adolescentes entrevistados, bem como as motivações citadas para tanto; 3) *Representação a respeito do juízo da sociedade sobre si mesmo*, no qual apresentamos os dados relativos às representações que os adolescentes possuem sobre o que a sociedade pensa a respeito de si; 4) *Honra propriamente dita*, subcapítulo sobre as considerações dos internos a respeito de questões concernentes à temática central propriamente dita.

Por fim, no capítulo oito, realizamos as *Considerações finais*. Nesse, resumimos os principais resultados que obtivemos em nossa investigação. Além disto, procuramos promover uma articulação geral dos dados evidenciados em cada uma das partes do capítulo sete. Finalmente, em consonância com os resultados encontrados, sugerimos a realização de pesquisas futuras e mencionamos as possíveis implicações práticas do presente trabalho.

2. MORAL E ÉTICA

Discussões com temas morais estão constantemente presentes nas diversas matérias elencadas em jornais, revistas e em variadas páginas da internet, evidenciando o quanto o assunto é relevante e incidente em nosso dia a dia. Todavia, não é somente na atualidade que a moral obtém destaque, se fizermos uma incursão em nossa história, verificaremos que a mesma é assunto tratado desde os primórdios da humanidade, fato plenamente compreensível tendo em vista a área que aborda, uma vez que se debruça sobre “valores, individuais ou coletivos, considerados universalmente como norteadores das relações sociais e da conduta dos homens” (Houaiss & Villar, 2009; sem paginação). Na filosofia, por exemplo, encontramos importantes estudos e reflexões sobre a moralidade, sendo tal tema responsável por grandes discussões e repercussões filosóficas e sociais. Segundo Chauí (2000), vários filósofos evidenciaram em suas obras ponderações sobre o campo moral. A autora destaca, por exemplo, que Sócrates, Platão, Aristóteles e Kant refletiram sobre a moralidade e a sua intersecção com a vida humana.

Na psicologia, o epistemólogo suíço Jean Piaget, com a obra ‘O Juízo moral na criança’, publicada originalmente em 1932, é considerado o pioneiro dos estudos em psicologia da moralidade. No citado livro, o autor discorre sobre suas investigações em moralidade, apresentando suas pesquisas sobre o desenvolvimento moral em crianças e adolescentes, mencionando estudos realizados sobre roubo, mentira, punição, os aspectos da responsabilidade coletiva, da justiça entre as crianças, dentre outros. Inclusive, é pertinente destacar

que o autor salienta a justiça como “a mais racional sem dúvida de todas as noções morais, que parece resultar diretamente da cooperação.” (Piaget, 1932/1994, p. 156).

Esta obra acaba se tornando um clássico na teoria psicológica contemporânea e um grande referencial para os estudiosos na área da psicologia da moralidade, haja vista o seu ineditismo conceitual e metodológico postulados na condução e nos resultados das pesquisas apresentadas por Piaget (1932/1994). Segundo o autor anteriormente citado, o campo da moralidade é inicialmente concebido como um conjunto de deveres, e, neste sentido, para compreensão do fenômeno moral, seria necessário estudar a gênese do ‘sentimento de obrigatoriedade’, verificado, por meio da razão, no homem. Nesta perspectiva, ao buscar o desenvolvimento da moralidade infantil, Piaget (1932/1994) utiliza entrevistas clínicas em situações de jogos de regras, expondo dilemas morais em circunstâncias e temáticas cotidianas das crianças, como, por exemplo, danos materiais, mentira, roubo, justiça, entre outros.

Segundo Piaget (1932/1994), o desenvolvimento moral nas crianças é caracterizado pela evolução de uma tendência moral heterônoma para uma autônoma. Os estudos piagetianos mostram que é a qualidade do tipo de respeito que a pessoa experimenta com os demais que permitirá o estabelecimento dessas tendências. Nesse sentido, ele passará de um respeito unilateral a um respeito mútuo. No unilateral, teríamos o estabelecimento de relacionamentos no qual um ‘manda’ e os demais ‘obedecem’ uma vez que o respeito é unidirecional, isto é, da pessoa submissa para aquela que detém a autoridade. Por sua vez, no respeito mútuo ocorre a consideração da igualdade entre os pares, existindo um respeito

compartilhado entre as pessoas em seus relacionamentos, sendo os mesmos permeados por acertos e trocas mútuas.

Grosso modo, na abordagem moral piagetiana, falamos em uma fase¹ heterônoma (moral do dever) e em outra autônoma (moral do bem). Na primeira fase, deparamo-nos com uma criança que respeita as regras impostas pelos adultos em virtude do medo que possui de uma suposta punição ou por receio de perder o amor das pessoas que representam a figura de autoridade. Assim, segundo Piaget (1932/1994), na referida fase as regras são seguidas em virtude da ocorrência de sentimentos como o medo e o amor, dentre os quais o medo recebe destaque. Segundo o autor, há a observância de algo por temor do castigo que se pode sofrer ou, ainda, em virtude do medo de perder o amor daquele que representa a autoridade. Nesse prisma, configura-se o respeito unilateral que citamos. Fase que é caracterizada pela ocorrência de uma relação desigual, na qual a criança percebe a autoridade como direitos e deveres distintos aos seus. Em síntese, na heteronomia o que se estabelece é uma relação de coação da criança pelo adulto.

De acordo com Piaget (1932/1994), o desenvolvimento da moralidade avança na medida em que

o elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. (p. 284)

¹ Apesar de nos referirmos a fases de heteronomia e de autonomia, Piaget (1932/1994) não descreve o delineamento de um desenvolvimento moral organizado em fases, ao contrário, ele deixa claro em sua obra que os dados de suas pesquisas demonstram apenas tendências para determinadas faixas etárias. Utilizamos o termo “fase” apenas para maior delimitação das duas tendências apresentadas por Piaget (1932/1994) – heteronomia e autonomia. Piaget ao referir-se a características dos aspectos evolutivos dos sujeitos pesquisados sempre o fez por meio de idade aproximada. Nos parágrafos seguintes comentaremos mais sobre as faixas etárias nas pesquisas piagetianas.

Nesse sentido, avançamos para o que Piaget (1932/1994) denomina autonomia. Fase em que as crianças agem por princípios de reciprocidade, em que as relações se caracterizam pela cooperação. As regras são seguidas por meio do reconhecimento de sua importância para as relações sociais e, dessa forma, são compreendidas como passíveis de mudança para que se experimente uma convivência harmoniosa entre os pares. Piaget (1932/1994) demonstra que as regras são cumpridas porque foram construídas e apreendidas conjuntamente, de modo a favorecer o convívio social mútuo. Assim, o que predomina, na fase evidenciada, é o respeito mútuo, oriundo da nova condição de igualdade, estabelecida por uma adequada interação. Salientamos que a obra piagetiana sobre o desenvolvimento moral descreve, ainda, sobre uma fase anterior à heteronomia, a anomia. Nessa fase, compreendida do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade, deparamo-nos com um período da infância no qual o desenvolvimento moral ainda não foi iniciado.

Piaget (1932/1994) não considera como fixos os períodos exatos de ocorrência da heteronomia e autonomia. Segundo ele, após a anomia e até, aproximadamente, os 10 anos de idade, as crianças tendem a apresentar características de uma moral heterônoma. Com efeito, a partir dos 10 anos, as crianças tenderiam a manifestar características de autonomia. Essa divisão é uma tendência, e não uma regra específica, uma vez que para o autor não será somente a idade que determinará a ocorrência de tais aspectos. Assim, as peculiaridades das duas morais apresentadas pelo autor podem ser, em determinados momentos,

encontradas simultaneamente na mesma criança, bem como, a moral autônoma, por exemplo, pode nunca ser alcançada pelo sujeito.

Pode-se notar que na obra de Piaget (1932/1994) sobre a moral há grande ênfase ao papel que a socialização, em seus diversos contextos, possui no desenvolvimento da moralidade das pessoas. O autor explicita a importância do convívio social para que se alcance uma moral autônoma. É o processo de socialização que pode levar o sujeito a se tornar autônomo, fazendo com que ele reflita sobre as regras sociais, respeitando-as porque reconhece que elas são o melhor para si e para a sociedade.

Após o ensaio pioneiro de Piaget (1932/1994), outros pesquisadores se interessaram pelo estudo da moralidade humana. No exterior temos, entre outros nomes: Gilligan (1982), Kohlberg (s.d./1992), Lourenço (1992, 1994), Nucci e Lee (1993), Puig (1998a, 1998b, 2000) e Turiel (1983, 1990). Entretanto, não é apenas em investigações internacionais que a moralidade é tema de pesquisas. Ela também é destaque em estudos realizados aqui no Brasil. No campo nacional de investigações sobre a moralidade podemos citar os seguintes pesquisadores, dentre outros: Alencar (2003), Alencar e La Taille (2007), Andrade (2006), Andrade e Alencar (2008), Araújo (1998, 1999, 2000), Biaggio (1999, 2002), Borges (2004), Borges e Alencar (2006, 2009), Camino (1998), D'Áurea-Tardeli (2006, 2008), Dias (1999, 2005), La Taille (1996, 2000, 2001, 2002a, 2002b, 2004, 2005, 2006, 2007, 2009), La Taille, Flor e Fevorini (1991), La Taille, Menin e Cols. (2009), Miranda (2007), Müller (2008), Tognetta (2006, 2009), Tognetta e La Taille (2008), Vale (2006), Vale e Alencar (2008, 2009).

Segundo Alencar (2003), os estudos contemporâneos da moralidade têm se dedicado, dentre outros assuntos, às relações entre o juízo moral e a ação moral, à questão relativismo *versus* universalismo, às associações entre cognição, afetividade e moralidade e, ainda, sobre a definição acerca da moral, isto é, a respeito de seus significados. Segundo a autora, Kohlberg é o teórico que mais influenciou, na contemporaneidade, pesquisas na área da moralidade. A seguir, para as reflexões sobre a moral, apresentamos as ponderações de alguns estudos relacionados à mesma que possuam interface com os temas associados a esta dissertação.

Iniciemos com Yves de La Taille, autor que possui extensa produção bibliográfica sobre a moralidade. Exporemos as referências que consideramos mais importantes para este trabalho. Em um primeiro momento, apresentamos as considerações do autor, e suas colaboradoras, tendo em vista a temática do ‘dever estudar’ moral e hipotético (La Taille, Flor, & Fevorini; 1991). A seguir, discorreremos sobre a sua obra ‘Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas’ (La Taille, 2006) no que diz respeito aos conteúdos relacionados à presente dissertação. Ao final do capítulo, mencionaremos, ainda, outros estudos que são relevantes para a nosso trabalho.

La Taille et al. (1991) abordam o juízo moral infantil e sua articulação com problemas educacionais, refletindo sobre a obrigatoriedade do fazer escolar. Assim, os autores ao investigarem em alunos de 07 a 14 anos a questão do ‘dever estudar’, consideraram, em sua análise, três classes distintas de justificativas do porquê estudar, são elas: (1) ‘Dever circular’: remete à ausência de objetivos exteriores que faça do estudo um meio para atingí-los, por exemplo, o estudar

somente para passar de ano; (2) ‘Dever hipotético’: no qual o estudo é importante para que se alcance objetivos externos, porém individuais (exemplo: ter uma profissão); e (3) ‘Dever moral’: onde o estudar é justificado por meio da questão interpessoal, isto é, deve-se estudar para fazer o bem às outras pessoas, não possuindo, portanto, um caráter individualista.

Quanto aos resultados encontrados, o autor verificou a ocorrência de um maior número de argumentos hipotéticos na medida em que aumentava a idade dos participantes. Assim, por exemplo, nos adolescentes de treze e quatorze anos averiguou-se uma maioria de justificativas hipotéticas e uma minoria de morais. La Taille et al. (1991) discutem os dados tendo como fundamento as relações cooperativas piagetianas, refletindo que a grande ocorrência de justificativas hipotéticas sugere o anseio legítimo por ter uma vida melhor, todavia individual, o quê, a grosso modo, poderia evidenciar um certo despreparo para a prática da cidadania e das relações sociais. Com efeito, alunos que predominantemente utilizam o argumento hipotético em detrimento do moral preocupam-se prioritariamente com um projeto individual e, com isto, deixam de notar a função social do conhecimento. Os autores sintetizam evidenciando que o desenvolvimento da autonomia, conforme Piaget (1932/1994), só poderá ser alcançado por meio de relações sociais de cooperação, as quais não seriam percebidas em indivíduos que justifiquem pelo ‘dever hipotético’.

Por sua vez, em ‘Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas’, La Taille (2006) procura demonstrar o eixo central dos dados que foi coletando e aperfeiçoando no decorrer de duas décadas de estudos realizados sobre a psicologia da moralidade, isto é, procura evidenciar nessa sua obra, a partir de sua

trajetória acadêmica, o modo que compreende os processos mentais da moralidade. Assim, o autor organiza esta discussão em três partes: uma primeira, na qual discorre a respeito dos conceitos de moral e ética, distinguindo-as e evidenciando a importância das mesmas para a compreensão psíquica das condutas morais. Em seguida, reflete acerca da dimensão intelectual da ação moral, para, finalmente, concluir com a discussão sobre a dimensão afetiva do agir moral. Nos próximos parágrafos, dissertaremos, prioritariamente, sobre a conceituação dos planos moral e ético e as suas associações, de acordo com o que pressupõe o autor.

Segundo La Taille (2006) para a explicação da moralidade

é preciso analisar se ela não estaria relacionada a algo que não se reduz a um conjunto de deveres. Dito de outra maneira, é preciso verificar se as motivações que levam um indivíduo a dar respostas à pergunta moral “como devo agir?” não seriam em parte as mesmas que o levam a responder à outra pergunta: “que vida quero viver”. (p. 25)

O autor concebe a hipótese de que para tornar inteligíveis as condutas morais humanas, devem-se compreender as concepções éticas que os mesmos assumem, isto é, se existe uma relação entre os planos moral e ético. La Taille (2006) ao definir moral e ética procura fazê-lo associando-as às perguntas citadas anteriormente. Segundo ele, a reflexão moral corresponde ao ‘como devo agir?’ e a ponderações sobre a ética às respostas de ‘que vida que quero viver?’. Assim, discorrer sobre a moralidade implicaria uma discussão sobre deveres, por sua vez os comentários sobre a ética estabelecem-se a partir das percepções de ‘vida boa’, isto é, uma vida que vale a pena ser vivida. Por isto, o autor aprofunda suas discussões teóricas, objetivando responder às perguntas do ‘plano moral’ e do ‘plano ético’, analisando as formas e conteúdos que os mesmos ocupam.

La Taille (2006) procura demonstrar que o plano da moralidade pode ocupar diversos conteúdos, denotando uma pluralidade de sistemas morais. Entretanto, afirma haver uma ‘forma’ presente em todas as morais, dito de outra maneira, haveria algo similar presente em todos os sistemas morais que, segundo o autor, é o ‘sentimento de obrigatoriedade’. Decerto, para ele, há “mandamentos da consciência que impelem o indivíduo a agir de determinadas formas, e não de outras” (p. 31). Haveria, portanto, um ‘plano moral’ (‘sentimento de obrigatoriedade’) que compreenderia diversos conteúdos, agindo, portanto, nos homens por meio do dever. Ressalva-se, todavia, que o referido sentimento: (a) não delimita o dever a ser seguido, apesar do mesmo sofrer influência da esfera social; (b) não é despertado apenas por esta, ou seja, o fenômeno moral não está limitado ao que é posto socialmente e (c) sua frequência, isto é, o sentimento do ‘dever moral’ é experimentado pela maioria das pessoas.

Queremos destacar algumas considerações sobre o último item, a frequência do ‘sentimento de obrigatoriedade’. Segundo La Taille (2006), o referido sentimento é característica comum à maioria das pessoas, sendo traço psicológico frequente nas mesmas. O que pode variar é a intensidade que o mesmo possui frente a outros sentimentos, ou seja, o indivíduo só agirá segundo princípios do ‘sentimento de obrigatoriedade’ se o mesmo for forte o suficiente para inspirar o seu devir. Para o autor o

conceito-chave para equacionar a questão parece-me (...) ser o de *conflito*. (...) Quem já não observou pessoas que costumeiramente se comportam de forma honesta, mas que um dia roubam, trapaceiam ou mentem, quando uma tentação se apresenta a elas? (...) cabe nos perguntarmos se tais pessoas, a quem atribuímos hipoteticamente transgressões, são desprovidas do sentimento de obrigatoriedade, ou se esse sentimento apenas não foi o bastante forte para impedir ações contrárias à moral. (p. 35)

Deste modo, seria a força do ‘sentimento de obrigatoriedade’ que incide sobre a execução de ações morais. Todavia, ao discutir-se sobre ‘força’ estaríamos aplicando uma abordagem teórica da moralidade dita ‘energética’, o que La Taille (2006) nomeia de ‘plano ético’, isto é, as questões que se vinculam às respostas da pergunta ‘que vida eu quero viver?’. Segundo o autor, a inteligibilidade do ‘plano ético’, isto é, sua definição e compreensão, será possível ao se encontrar (tomando como verdade que o mesmo exista), o elemento peculiar a todas as opções éticas existentes, dito de outra maneira, é necessário buscar a característica psicológica fundamentalmente contemplada na concretização de uma ‘vida boa’. Tarefa considerada laboriosa.

La Taille (2006), para atingir tal objetivo, postula quatro invariantes que caracterizam o plano ético: (1) A sensação de felicidade depende de estados intrapsíquicos, sendo, portanto, uma ‘experiência subjetiva’, isto é, ‘avaliações pessoais’ para o estar vivendo uma ‘vida boa’; (2) A felicidade, para assim ser denominada, transcende o ‘aqui e agora’, contemplando, desta maneira, toda uma existência e não apenas momentos passageiros de prazer. Logo, segue a mesma direção do fluxo temporal da vida; (3) A qualidade necessária à experiência subjetiva de bem-estar é o viver uma vida que faça sentido para si mesmo, isto é, buscar a “razão perene de viver, um sentido atribuído à existência” (p.43) pessoal, uma vez que sem um sentido para a vida não se vive; (4) A resposta da pergunta ‘como viver?’ deve possibilitar a execução da ‘expansão do si próprio’. Segundo o autor, a ‘expansão de si’ possui importância fundamental na concepção de ética adotada pelos mesmos. Para La Taille (2006), há grande importância desse último

item para a compreensão das concepções éticas dos indivíduos. Portanto, vejamos, a seguir, o que se concebe da relação dessa ‘expansão de si’ com o ‘plano ético’.

Em primeiro lugar, é necessário destacar que as perguntas ‘que vida viver?’ e ‘para que viver?’ estão associadas a outra que traz à tona questões relativas à identidade pessoal: ‘quem ser?’. A identidade vem a ser a tomada de consciência de si, a saber, a percepção consciente de nossas próprias ações no mundo, implementada por meio das ações concretas do dia a dia, dito de outra forma, por intermédio do ‘como viver’. Destarte, parece haver a associação entre a identidade e os atos característicos da ‘vida vivida’, o que de certa forma forneceria respostas para o ‘como quero viver?’, que, segundo La Taille (2006), estaria indissociada das respostas de ‘quem eu quero ser?’. Vejamos, por conseguinte, que, analisando dessa maneira, as concepções de ‘vida boa’ parecem seguir a mesma direção que o ‘ser’. Isto é, a questão do ‘ser’, da identidade pessoal, está vinculada ao plano ético. Neste sentido, a ‘expansão de si próprio’ está em conformidade com as outras três características atribuídas ao ‘plano ético’, citadas anteriormente: (1) depende de avaliação subjetiva; (2) acompanha o fluxo temporal da vida e (3) associa-se à busca de sentido para a existência (‘para que viver’). Portanto, ao verificarmos que a ‘expansão de si’ engloba os outros três invariantes psíquicos do ‘plano ético’, podemos concluir que a mesma é condição imprescindível “ao gozo da felicidade, da ‘vida boa’, é *ver a si próprio como pessoa de valor*, capaz de afirmar-se enquanto tal” (La Taille, 2006, p. 48).

Vimos, nos parágrafos anteriores, algumas considerações sobre as definições e caracterizações dos planos moral e ético. Todavia, qual a relação existente entre os mesmos que os fazem possuir importância para a compreensão

da moralidade humana? Lembremos que La Taille (2006) define o ‘plano moral’ associado à pergunta ‘como devo agir?’, que legitima a existência do ‘sentimento de obrigatoriedade’ como invariante nesse plano. Por sua vez, o ‘plano ético’ relaciona-se à pergunta ‘que vida eu quero viver?’, logo, vincula-se à ‘vida boa’, feliz, tendo na ‘expansão de si’ próprio o fundamento para se alcançar o bem-estar subjetivo, uma vez que esta “articula-se harmoniosamente com as demais características [valor subjetivo, fluxo temporal da vida e ser portador de sentimento existencial] que atribuímos ao plano ético” (La Taille, 2006, p. 47). Por isto, resumindo, a relação dos planos moral e ético se dá por meio da análise desses dois invariantes: ‘sentimento de obrigatoriedade’ e ‘expansão de si’.

Para La Taille (2006), a importância desses para com a moralidade se dá na medida em que “a existência e a força do sentimento de obrigatoriedade moral está, de uma forma ou de outra, na dependência dos rumos que toma a expansão de si próprio” (p. 51). Importante destacar que, para além das considerações citadas, a ‘expansão de si’ próprio, ainda segundo o autor, estaria vinculada a uma busca de auto-afirmação, isto é, à busca de representações de si² de valor positivo. Assim, “a energética do sentimento de obrigatoriedade, essencial ao plano moral, deve ser procurada no plano ético, na busca de representações de si com valor positivo.” (p. 56).

La Taille (2006) procurando complementar essa discussão, discorre acerca dos conceitos autoestima e ‘autorrespeito’. A primeira é conceituada como equivalente a “todo e qualquer estado subjetivo de valorização de si próprio” (p.

² La Taille (2006) associa a ‘expansão de si’ próprio às representações de si. O autor apresenta uma discussão sobre a concepção de ‘eu’, evidenciando em sua retórica que a expansão deste ‘eu’ dar-se-ia por meio das representações de si. Segundo ele, a consciência de si mesmo seria a própria representação de si. Todavia, esta representação estaria vinculada à ‘expansão de si’ apenas se conferisse um valor positivo ao ‘eu’.

56). Por sua vez, o ‘autorrespeito’ “corresponde apenas à auto-estima experimentada quando a valorização de si próprio incide sobre valores morais” (p. 56), sendo, portanto, o ‘autorrespeito’, um caso particular da mesma. São estas concepções que autorizam La Taille (2006) a conceber que

o auto-respeito é o sentimento que une os planos moral e ético, pois ele é, por um lado, expressão da expansão de si próprio – portanto, elemento da ‘vida boa’ –, e, por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade – portanto, motivação para a ação moral. Em poucas palavras: respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio. (p. 56)

Destarte, podemos inferir, concordando com La Taille (2006), que se uma pessoa emite comportamentos que são contrários a uma moral que, racionalmente, ele reconhece legítima, é porque o ‘autorrespeito’ dessa pessoa, provavelmente, não gerou força suficientemente necessária para fazer frente a outros valores dispostos em sua autoestima. Ainda, segundo o autor, tomando como referência a parte final da última citação, não haveria a possibilidade, em termos exclusivamente morais, de respeitar a outrem em seus valores próprios, sem que antes eu experimente os sentimentos de meus próprios valores.

Retornando à discussão dos planos moral e ético (La Taille, 2006), a partir de tudo o que foi exposto, notamos que as opções realizadas para o plano ético serão essenciais ao devir dos indivíduos, pois se o “‘ser’ moral não for experimentado como elemento importante da ‘vida boa’, portanto da ‘expansão de si’, o ‘querer’ agir de forma condizente com a moral, o ‘dever’, portanto, é fraco, e em caso de conflito, pode perder para outros ‘quereres’” (p. 57).

Para concluirmos as considerações de Yves de La Taille (2006), sobre moral e ética, é importante salientar que toda concepção que mereça o nome de ética deverá prover de alguma forma um ‘projeto de vida’ feliz, na qual o outro

tem lugar, ou seja, qualquer entendimento de ética pressupõe uma moral, uma vez que é essa que coordena a vida social. Por conseguinte, podemos afirmar que, seja qual for a configuração ética que se adote, a mesma deverá coadunar com determinados deveres morais. La Taille (2006) afirma que “a moral não diz o que é ser feliz nem como sê-lo, mas sim quais são os deveres a serem necessariamente obedecidos para que a felicidade individual tenha legitimidade social.” (p. 60).

O autor finaliza afirmando não ser necessária a definição de conteúdos para o plano ético, tendo em vista a imensidão de alternativas de ‘expansão de si’ que cada pessoa pode definir como sua. Entretanto, é necessário delimitar os conteúdos do plano moral, uma vez que é o mesmo que irá atribuir autenticidade às escolhas de ‘vida boa’, possibilitando que essa seja nomeada como ética. La Taille (2006) menciona, segundo sua avaliação, três deveres que legitimam a felicidade: a justiça (igualdade e equidade), a generosidade (dar ao outro o que lhe faz falta) e a honra³ (representação moral do ‘autorrespeito’). La Taille (2006) afirma escolher essas virtudes morais pelas mesmas possibilitarem uma ‘vida boa’ com o outro e para o outro, em estruturas sociais alicerçadas à justiça, conforme Ricoeur (1990, como citado em La Taille, 2006) pressupõe: “a vida boa, com e para outrem, em instituições justas” (p. 202). Importante verificar que, conforme descrito anteriormente, La Taille (2006) continua sua obra (capítulos dois e três) procurando analisar as dimensões intelectuais e afetivas da moral. Aliás, no que tange ao aspecto afetivo da ação moral, ou seja, à dimensão motivacional correspondente ao ‘querer fazer’, o autor, no tocante ao ‘despertar do sendo moral’, elegerá seis sentimentos que inspiram o ‘querer agir moral’: medo, amor,

³ Importante destacar que a honra, tema central deste trabalho, será tratada, em maiores detalhes, no próximo capítulo, *Honra*.

simpatia, confiança, indignação e culpa. Para La Taille (2006) “eles correspondem (...) ao ‘cimento’ afetivo que une a criança às pessoas de seu entorno social, cimento sem o qual ficaria difícil conceber o despertar do senso moral” (p. 108).

Sobre a questão dos sentimentos, pretendemos ‘abrir um parênteses’ sobre as ponderações de Smith (1759/1999) no que se refere aos sentimentos morais. Queremos dar destaque às considerações do autor sobre a simpatia e sua intersecção com a moralidade. Segundo o mesmo, a simpatia por outrem é definida como um princípio que nos faz experimentar as situações de outros, e dividir com eles os sentimentos que essas circunstâncias tendem a despertar, sentir o que o outro sente. Sob esta análise poderíamos evocar o conceito de compaixão, que é considerado como ‘simpatia’ na dor ou na tristeza, em que há a participação no sentimento do outro. Segundo Smith (1759/1999), a “piedade e compaixão são palavras que com propriedade denotam nossa solidariedade pelo sofrimento alheio. Simpatia, embora talvez originalmente sua significação fosse a mesma, pode agora ser usada, sem grande impropriedade, para denotar nossa solidariedade com qualquer paixão.” (p. 8). Interessante destacar, que segundo os referenciais de La Taille (2006)

A compaixão é a capacidade de sensibilizar-se pela dor alheia, seja ela realmente experimentada (compaixão por alguém que tudo perdeu), seja ela virtual (compaixão pela perspectiva de alguém tudo perder). Tal sentimento pode inspirar, é claro, condutas condizentes com a moral: por exemplo, ajudar alguém que sofre, ou deixar de causar um dano antecipando a dor que a vítima não deixará de experimentar. Não há dúvidas, portanto, que a compaixão é um sentimento útil para desencadear boas ações e evitar ações más. (p. 115)

Face ao exposto, parece que a compaixão e/ou simpatia estão relacionadas com a moralidade. Note o leitor que tais aspectos poderiam ser considerados, portanto, na análise da moral e da ética concebida, de forma geral, pelas pessoas.

Realizadas tais ponderações, passemos, sem maiores delongas, à explicitação de outros estudos que estabelecem alguma interface com a nossa investigação. Assim, nos próximos parágrafos, discorreremos sobre (1) a pesquisa de doutoramento de Tognetta (2006) no que se refere às representações de si associadas à generosidade e (2) reflexões sobre a temática ‘projeto de vida’ (Abreu, 2009; D’Aurea-Tardeli, 2006; Miranda, 2007; Madeira & La Taille, 2004).

Tognetta (2006) em sua Tese de doutorado procedeu à investigação, em adolescentes de 12 a 15 anos, sobre a possível equivalência dos juízos morais e representações que os jovens possuíam de si mesmo. A autora partiu da hipótese de que haveria associação entre as opções éticas, vinculadas à representação de si pessoal, com as características dos juízos morais estabelecidos. Dentre os três estudos realizados por Tognetta (2006), um nos chamou atenção, que é o que faz alusão ao tema da admiração, no qual a autora solicitou aos seus participantes que evidenciassem o que admiravam nas pessoas e o que pensavam que outrem admirava neles próprios. Para a autora, o tema ‘admiração’ está associado diretamente às representações de si dos indivíduos e evidencia o aspecto valorativo das mesmas. Por conseguinte, segundo a autora, admirar características pessoais implicaria em considerar-se como de grande valor tais qualificações. Tognetta (2006), dessa maneira, averiguou os tipos de virtudes que seus participantes evocavam. Ao fazer isto, buscou compreender se os ‘ideais de eu’

eram condizentes com a ética. Os resultados encontrados apresentaram evidências de uma possível perspectiva ética nas representações de si dos adolescentes.

No que tange a temática ‘projeto de vida’, Abreu (2009) ao dissertar sobre a conceituação possível de ser estabelecida sobre tal, define-o como sendo os sentidos estabelecidos pelas pessoas “de projetar para o futuro as aspirações e os desejos de realizações que vão sendo construídos no cotidiano, por meio das relações que são estabelecidas das mais diversas formas, nos mais diferentes contextos e pessoas.” (p. 17). Madeira e La Taille (2004), Miranda (2007) e D’Aurea-Tardeli (2006, 2008) discutem sobre a importância da análise de tais projeções sob o critério ‘conectados’ e ‘desconectados’. Mas que tipo de definições são essas? La Taille (2004) esclarece-nos que “os desconectados são as pessoas cujo ‘projeto de vida’ não se conecta com ninguém e os conectados são aqueles que se conectam com alguém” (p. 14). Desta maneira, Miranda (2007) afirma que o ‘projeto de vida’ desenvolvido por um adolescente poderá considerar o outro, reservando ao mesmo determinado papel na concretização do projeto. Fato, por sinal, que poderia contribuir, de alguma maneira, segundo a autora, para a compreensão das concepções moral e ética assumidas por pessoas ao estabelecerem seus ‘projetos de vida’.

Sob este mesmo prisma, isto é, dos ‘projetos de vida’, queremos dar destaque à investigação realizada por D’Aurea-Tardeli (2006) que pesquisou a manifestação da solidariedade em adolescentes de 15 a 18 anos, buscando tecer considerações sobre a personalidade moral, com ênfase nos ‘projetos de vida’ e juízos morais pró-sociais. Seu principal objetivo, portanto, foi verificar a consistência entre o que os jovens entrevistados pensam sobre si mesmos no

presente e as projeções que idealizam para seu devir. Para tanto, formulou a hipótese de que a manifestação da solidariedade “poderá relacionar-se à construção de um projeto ético de vida” (p. 106). Em sua análise, a autora evidencia uma categorização de seus resultados por meio da definição dos projetos em ‘conectados’ e ‘desconectados’, fazendo referência à presença ou ausência de outrem nas projeções de vida dos mesmos. Assim, a autora procede às seguintes indagações: “Quem eu sou?” (p. 114), “Quem eu quero ser?” (p. 115) e “Quem eu sou hoje implica em quem eu serei amanhã?” (p. 115). Percebamos que D’Aurea-Tardeli (2006) parece fazer a seguinte análise: a relação entre representações do que pretende ‘ser’ no futuro com as opções morais e éticas dos adolescentes. Dentre outras conclusões, a autora averiguou que a manifestação da solidariedade estaria associada a uma formação moral que deve ser consistente, principalmente, na infância e adolescência, inclusive ‘conectada’, para que no plano futuro as personalidades desses assumam uma perspectiva ética.

Face ao exposto nos parágrafos anteriores, vimos que os ‘projetos de vida’ podem ser conectados ou desconectados. Tendo em vista que investigamos adolescentes que cometeram delitos, entendemos ser relevante refletirmos, brevemente, sobre o tema ‘projeto de vida’ e violência. Inicialmente, é necessário destacar que, quando os projetos incluem a violência, esses, independente de serem conectados ou desconectados, serão imorais, indo de encontro ao que explicitamos sobre os planos moral e ético (La Taille, 2006). Com efeito, é interessante salientar as ponderações de La Taille (2005) que discute as relações entre a legitimidade da violência e a moral e a ética. Segundo o autor, são nos liames da moralidade que estará em foco a possível legitimação da violência, uma

vez que essa “levanta um problema moral quando traduz uma forma de desrespeito, logo quando traduz uma ação sobre outrem na qual este é visto apenas como meio, e não como fim em si mesmo.” (p. 13). Por sua vez, é na dimensão ética assumida pelas pessoas que a prática da violência deve ser refletida “seja como meio para realização de projetos de vida, seja como expressão de um traço de caráter valorizado.” (p. 13).

Após termos encerrado as considerações concernentes à moral e à ética, passemos ao próximo capítulo, *Honra*, no qual apresentamos as definições e conceitos acerca da temática central de nossa dissertação, objetivando esclarecer a sua relação com a moralidade e a ética, nos aspectos até aqui apresentados. Enfatizamos, também, os pontos relevantes de uma investigação sobre honra em psicologia da moralidade.

3. HONRA

Em primeiro momento, antes de proferirmos reflexões concernentes à honra e sua interface com a psicologia da moralidade, devemos estabelecer os conceitos que a mesma pode vir a possuir, de uma maneira geral, para, em seguida, engajarmo-nos aos esclarecimentos necessários sobre a definição que assumiremos sobre honra para fins desta investigação.

Inicialmente, pode-se verificar, por meio da busca e análise dos significados encontrados na versão eletrônica do ‘Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa’ (A. B. H. Ferreira, 2004) e, também, no ‘Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa’ (Houaiss & Villar, 2009) que, conceitualmente, o termo ‘honra’ é expressão bastante abrangente em nossa sociedade, exprimindo uma diversidade de sentidos. Vejamos algumas noções semânticas encontradas para a palavra honra segundo os dicionários mencionados:

1. Consideração e homenagem à virtude, ao talento, à coragem, às boas ações ou às qualidades de alguém (...). 2. Sentimento de dignidade própria que leva o indivíduo a procurar merecer e manter a consideração geral; pundonor, brio (...). 3. Dignidade, probidade, retidão (...). 4. Grandeza, esplendor, glória (...). 5. Pessoa ou coisa que é motivo de honra, de glória (...). 8. Honestidade, pureza, (...). (A. B. H. Ferreira, 2004)

1. Princípio que leva alguém a ter uma conduta proba, virtuosa, corajosa, e que lhe permite gozar de bom conceito junto à sociedade. 2. Consideração devida a uma pessoa que se distingue por seus dotes (...) morais (...). 3. Dignidade conferida pela observância de certos princípios socialmente estipulados (...). 5. Atitude de consideração, sentimento ou marca de deferência (...). 8. Manifestações que denotam respeito, consideração por alguém que se distinguiu por sua conduta (...). (Houaiss & Villar, 2009)

De posse dos significados apurados, foi possível analisar, dentre os vários sentidos atribuídos à honra, que os mesmos estabelecem algumas conexões com

assuntos relacionados à moralidade, como, por exemplo, virtudes, princípios socialmente estabelecidos, etc. Percebamos que tanto A. B. H. Ferreira (2004) quanto Houaiss e Villar (2009) evidenciam significações de honra por meio de considerações a boas qualidades, dignidade perante o outro, retidão, respeito, consideração por outrem, honestidade, dentre outros. Assim, tais significados aproximam-se ao estudo da moral, uma vez que esta é uma área que compreende o desenvolvimento social dos valores, das ideias, das crenças, sobre o que é correto ou incorreto de ser realizado (La Taille, 2006).

A psicologia da moralidade busca o conhecimento de como as pessoas legitimam psiquicamente princípios e regras que devem ser obrigatoriamente observados. Desta forma, diante dos juízos que os indivíduos dizem possuir, parece pertinente que a honra, a partir dos significados destacados, deva ser palco fundamental para os estudiosos que se debruçam sobre os dinamismos psicológicos da moral. Assim, entendemos estar explicitado que a honra é um fator associado a aspectos moralmente relevantes e, assim sendo, torna-se imperativo buscarmos os pontos de intersecção da mesma com o universo moral humano. Vejamos, se há na literatura reflexões pertinentes a esta discussão, ou seja, quais são os sentidos estabelecidos teoricamente que seriam mais apropriados para esta vinculação.

Há de se ressaltar que o conceito ou a interpretação sobre a honra não é único e fixo. Sendo vinculado aos sistemas morais que os homens legitimam, estará associado ao momento histórico em que o mesmo é situado, ao grupo social a que se refere e, ainda, à posição que o indivíduo ocupa dentro da sociedade. Por isso, hoje (e no passado) a honra se faz (e se fez) presente em nossas relações,

sendo compreendida, revelada e ponto de partida em condutas do nosso dia a dia (Pitt-Rivers, 1965; La Taille, 2002b). Mas que conceitos e conteúdos sobre honra encontramos atualmente? Como o termo honra é apresentado na literatura pesquisada? Na busca pelas respostas dessas indagações, passamos, a seguir, a discutir como alguns autores abordam a temática da honra e, ainda, as relações que essa pode estabelecer com a área da psicologia da moralidade. Assim, trazemos para nossa discussão as considerações de alguns autores, tais como: Pitt-Rivers (1965), Aranha (1995), Febvre (1998), Amarante (1998), Del Ama (2009) e La Taille (2002a, 2002b, 2006, 2007).

Começemos por Pitt-Rivers (1965) que buscou investigar, nas sociedades mediterrâneas, na década de 60, a temática da honra. O autor ponderou que a mesma

é o valor que uma pessoa tem aos seus próprios olhos mas também aos olhos da sociedade. É a sua apreciação de quanto vale, da sua pretensão a orgulho, mas é também o reconhecimento dessa pretensão, a admissão pela sociedade da sua excelência, do seu direito ao orgulho. (...) A honra fornece, portanto, um nexos entre os ideais da sociedade e a reprodução destes no indivíduo, através de sua aspiração de os personificar. (pp. 13-14)

Assim, verifica-se que para Pitt-Rivers (1965) a honra é a relação entre o valor moral que o sujeito preconiza a si mesmo e os juízos que o grupo social estabelece ao indivíduo. Destarte, a composição da honra seria estabelecida pela incorporação desses dois planos por meio de uma representação que os unificasse no indivíduo, em outras palavras, por intermédio da honra. Pitt-Rivers (1965) ainda complementa que se uma ação honrada do indivíduo que vem do seu “sentimento de honra” (p. 14) é estabelecida, essa ação será reconhecida e firmará

uma determinada reputação social. Interpretação coadunada por Teixeira (1999) para quem a honra

adquire significado enquanto uma concepção, presente em espaços e tempos diferenciados, que tem configurado arranjos singulares para o feixe de valores e relações sociais que constituem a vida em sociedade; residindo sua singularidade na ênfase alocada à busca dos indivíduos (...) [por] ideais sociais de seu grupo e adquirirem, por isso, reputação. (p. 3)

O fato é que parece haver uma configuração de honra na qual a reputação possui destaque, o que torna nosso debate mais profundo. Vejamos que Pitt-Rivers (1965) tenta evidenciar, em suas reflexões, a complexidade da concepção de honra na medida em que a mesma está ligada às representações que a pessoa tem de si própria e, ainda, à sua ligação com a reputação social. Todavia, o que poderíamos entender por essa última expressão?

Segundo Houaiss e Villar (2009), reputação é o conceito que alguém possui em um grupo social, seu renome, estima, sua fama. Definição semelhante conferem R. Ferreira, Santos e Veríssimo (2010) ao afirmarem que a mesma é “o construto coletivo que advém dos julgamentos do grupo sobre um dos seus elementos, num dado contexto” (p. 1775). Conceituação que parece também ser referendada por Honneth (2003), para quem a reputação é a dimensão de estima que uma pessoa possui socialmente no que tange os atos praticados pela mesma, bem como suas capacidades individuais. Entendemos que o sentido que Pitt-Rivers (1965) confere à reputação (quando comenta sobre sua associação à honra) é semelhante a dos autores que acabamos de citar, isto é, a uma construção social originada nos juízos alheios que visa estabelecer a forma de estima que alguém possui. Essa, inclusive, é a definição que assumimos ao tratarmos de reputação em nossa dissertação.

Feitos os esclarecimentos, retomemos à discussão a respeito da honra que foi realizada por Pitt-Rivers (1965). Parece que, segundo o mesmo, para uma pessoa definir-se como honrada seria necessário um esforço para que os outros também confirmem sua avaliação pessoal. De forma que, na medida em que minha reputação vai ao encontro dos meus valores individuais, estabelecerei uma harmonia entre o como me vejo e o como me veem. Desta maneira, se os valores que atribuo a mim e os que me atribuem coincidem-se, minha honra não é confrontada. Compreendendo desse modo, a concepção de honra seria traduzida como sendo um atributo individual, composto pela autoconsideração do valor que a pessoa diz possuir somada, ainda, àqueles que os outros atribuem, isso tudo por intermédio das avaliações das ações de tal indivíduo no mundo. Portanto, a honra associar-se-ia, de certa forma, a uma valoração pessoal distinta, que é influenciada por processos interiores e exteriores ao indivíduo, coadunando-se sempre com o desenvolvimento moral do mesmo.

Destarte, a complexidade do assunto se dá na medida em que o valor de uma pessoa, o seu “sentimento de honra” (Pitt-Rivers, 1965, p. 14) pode não fazer jus à reputação percebida pela sociedade, pois, segundo o autor, o consenso e uniformidade dos juízos e valores preconizados socialmente são de natureza complexa. Reafirmamos, portanto, que é a partir desses elementos que Pitt-Rivers (1965) apresenta-nos e conceitua a honra, isto é, enfatizando sua natureza complexa e dicotimizada, tendo em vista que essa possui uma configuração particular para cada indivíduo, a depender de suas representações de si e, provavelmente, das relações que o mesmo estabelece em sociedade, uma vez que

seria a partir das mesmas que os olhares alheios se manifestariam, atribuindo à reputação social.

Por sua vez, Aranha (1995) evidencia a honra mediada por aspectos relacionados aos direitos individuais que o indivíduo possui. Para ele, a mesma está inscrita dentro dos “direitos à integridade moral” (p. 1) da pessoa e, por esse fator, é protegida na sociedade brasileira por meio da constituição federal e dos códigos penal e civil. De acordo com Aranha (1995) “a objetividade jurídica das normas que definem os crimes contra a honra está contida na preservação da personalidade moral do indivíduo, na integridade de tal patrimônio moral, reconhecendo a lei da honra como um dos valores relevantes de sua pessoa.” (p. 5). Será sob este prisma que o autor conceituará a honra. Para ele, esta seria vinculada aos imperativos morais da dignidade pessoal e da honestidade, em outros termos, ela seria a conduta digna do indivíduo quando permeada pela aplicação dos deveres morais oriundos de si mesmo, do outro e da sociedade. Por isso, segundo Aranha (1995), a honra é “um patrimônio moral que merece proteção.” (p. 3).

Continuando, Aranha (1995) apresenta algumas especificidades sobre a temática. Segundo o autor, a honra possuiria dois pólos, que juntos efetivariam a sua constituição, a saber: um aspecto subjetivo, bem como uma face objetiva. Vejamos quais sentidos o autor atribui a tais definições.

Para Aranha (1995) “a honra, sob o ponto de vista subjetivo (a honra interna), é traduzida como o sentimento da própria honorabilidade pessoal, a dignidade pessoal, o decoro, o sentimento que todos nós temos e pelo qual exigimos respeito.” (p. 3), ou seja, a ‘honra subjetiva’ seria aquela em que a

pessoa busca a consideração e o respeito a partir de si mesma, estando, portanto, embutida no sentimento de distinção pessoal positiva, isto é, aquilo que nós temos como valor de referência, por meio do qual exigimos a deferência de terceiros.

No que tange a ‘honra objetiva’, destacamos que a mesma é definida como “a nossa reputação, traduzida como a face exterior da honra de alguém, o respeito que se deve merecer daqueles que o cercam, a boa fama, a estima pessoal, enfim, a maneira pela qual é reconhecido pela sociedade.” (Aranha, 1995, p. 3). Resumindo, essa seria considerada como sendo os valores admitidos pela sociedade, isto é, a reputação propriamente dita, a consideração que é atribuída ao indivíduo pelos que o cercam, estando, pois, relacionada ao olhar crítico de terceiros. Notamos que, com efeito, em sua obra, Aranha (1995) empenha-se com o estudo da honra enquanto relacionada à preservação da personalidade moral da pessoa, pois, segundo o autor, a honra é um dos aspectos mais relevantes na composição da integridade do indivíduo.

É importante destacar que não é só Aranha (1995) que confere importância à questão da preservação da integridade do indivíduo. Vendruscolo (2008) ao dissertar sobre o direito à imagem pessoal expõe sua importância para a dignidade humana, inclusive, como um instrumento de valorização do indivíduo. O autor em suas reflexões procura evidenciar a relevância que pode ter a imagem, no que tange ao olhar e às considerações de outrem, para a preservação da pessoa humana. Segundo nossa opinião, o autor ao fazer tais considerações acaba por enfatizar a importância que confere à ‘honra objetiva’, uma vez que considera o seu atingimento, por meio da lesão à imagem, um grave problema ao bem-estar do indivíduo.

Coadunando com o debate exposto nos parágrafos anteriores, ao expor suas considerações sobre a honra, Febvre (1998) a caracteriza em dois planos: ‘honra exterior’ e ‘honra interior’. Para o autor tal distinção torna-se imprescindível para aqueles que se debruçam em investigações sobre o tema. Segundo Febvre (1998), a ‘honra exterior’ é caracterizada pela consideração que vem de fora, das outras pessoas, da sociedade a que o indivíduo pertence; percebe-se, assim, que a partir da ‘honra exterior’, a pessoa é levada a dar importância ao que os outros atribuem a respeito de si, atentando-se a imposições de valores e condutas que o meio social estabelece como seus. Vejamos, segundo os próprios escritos como o autor a conceitua:

É esta marca de consideração que vem de fora, dos outros homens, da sociedade na qual estivermos integrados, ora sob a forma de encargos honoríficos ou honrosos (quando estamos nas honras. “Honos” latino, “honor” talvez devam ser aproximadas a “onus” e, sem dúvida significou, na sua origem, carga, encargo), ora sob a forma de distinções ou de preferências (quando se prestam honras, se alguém é militar, e as últimas honras quando se morre; quando se é aceito na Legião de Honra; quando se pede a alguém que suba na Tribuna de Honra, quando se faz as honras da casa, de uma festa etc. etc.). (pp. 59-60)

A ‘honra interior’, segundo Febvre (1998), já se configura de forma diferente, ela evidencia o aspecto da qualidade pessoal de um indivíduo, de suas virtudes; vai além de aspectos materiais, antes define-se como o próprio nome já diz, interior e pessoal, sendo considerada a que possui maior intensidade no curso do nosso desenvolvimento, conduzindo às escolhas, decisões, renúncias e atos heróicos. Desta maneira, a ‘honra interior’ volta-se para circunstâncias pessoais (e não materiais), em nome de “um ideal mais forte” (p. 61). Assim, tal sentimento de honra, interno, direcionaria os indivíduos a comportamentos que possam ser modelo de conduta para os homens, não em sua totalidade e sim para o que ele

chama de “elite das pessoas de honra” (p. 61). Destarte, em seu livro sobre a temática em enfoque, Febvre (1998) conclui que, para estabelecermos o conceito da honra, devemos pressupor a unificação dos planos interior e exterior, pois, segundo ele, a honra em si mesma é concebida na relação resultante da dicotomia entre a coletividade (referindo-se a ‘honra exterior’) e as consciências individuais (‘honra interior’).

Todavia, é importante ressaltar outra reflexão do autor, sobre a ‘honra interior’. Segundo Febvre (1998), haveria duas facetas imprescindíveis para sua compreensão, a saber: (a) a consideração de honra da pessoa se daria por meio de seu pertencimento a determinado grupo social que lhe conferiria a honradez e, o fato de que (b) a ‘honra interior’ não impõe uma conduta somente ao sujeito particular, mas também, um imperativo que é recebido do grupo que estabelece influencia sobre si. De acordo com Febvre (1998), “um imperativo ao mesmo tempo muito forte e muito impessoal, que dita o comportamento dos homens de honra em certas circunstâncias, sem deixar-lhes a liberdade de discutir, de refletir, de nuançar, de adaptar: em tal caso, faz-se isso ou aquilo.” (p. 62). Portanto, segundo o autor, é a partir dos valores específicos dos grupos sociais que a honra individual estaria sendo modelada de maneira enfática, isto é, a concepção de honra será forjada dependendo do grupo social considerado, como por exemplo: grupo de detentos, grupo de skatistas, grupo de feministas, grupo de religiosos fundamentalistas, etc.

Passemos às considerações de Amarante (1998). Segundo a autora, a honra é o mais importante bem que a espécie humana pode possuir, pois faz parte do eixo central da subjetividade, na medida em que retrata o campo moral e social do

indivíduo. A autora destaca que a mesma é o âmago da moralidade do homem, sendo o valor interior de maior soberania, precedente a qualquer proteção e ofensa. Ainda postula que

a honra é um bem precioso da pessoa humana, equiparado à própria vida. Faz parte da essência moral da pessoa, ou seja, é um bem que esta traz em si mesma e não um bem externo (...). Contudo, se, pela própria natureza, o bem da honra, como outros bens, é imanente ao homem, mesmo assim existe um nexo, que não pode ser excluído do mundo exterior, social, circunstancial. (...) A honra desenvolveu-se e desenvolve-se atada a circunstâncias do mundo exterior, tanto assim que o acréscimo da dignidade pessoal, além de depender do desenvolvimento dos bens morais (...), depende ainda de bens exteriores. (Amarante, 1998, p. 62)

Assim sendo, podemos concluir que Amarante (1998) expõe a seus leitores uma honra a ser compreendida em duas vias: pelo apreço atribuído da sociedade ('bens exteriores'), bem como, pelo conhecimento da própria dignidade que o indivíduo atribui a si ('bens morais'), dois aspectos que irão concebê-la como algo que oferece condição para a composição da essência moral da pessoa, isto porque, para Amarante (1998), tal processo se dá por meio da interação entre o autoconceito de dignidade do sujeito e o mundo exterior situacional que o rodeia. Desta forma, a autora pressupõe que existe um conceito único de honra, gerido em eixos objetivos e subjetivos pois "a honra encerra o respeito e consideração social **aliados** ao sentimento ou consciência da própria dignidade" (p. 59, grifo nosso).

Pudemos notar que Amarante (1998) destaca em suas reflexões a importância do apreço social para a constituição da honra individual. Semelhante consideração também pode ser encontrada na obra de Honneth (2003), 'Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais'. Em suas considerações, o autor pondera sobre o desenvolvimento de uma normatização ética universal,

objetivando a autorrealização humana. Para tanto sua teoria discute formas de reconhecimento social que, em caso de não serem respeitadas, gerariam efeitos prejudiciais à formação do indivíduo e, simultaneamente, impediriam o sujeito de reconhecer-se como tal e de participar na vida pública. Um de seus destaques refere-se à esfera da estima social que propiciaria a manifestação de solidariedade.

Segundo Honneth (2003), a estima social seria possibilitada por meio da valorização positiva de suas particularidades, singularidades, isto é, por intermédio de sua forma peculiar de manifestação individual no âmbito social. Para o autor, tais tipos de condutas provocariam o sentimento de solidariedade, que o mesmo define a partir da concepção de ‘relações simétricas’ entre os partícipes da comunidade (os relacionamentos dos indivíduos). Honneth (2003) postula ‘relações simétricas’ como a possibilidade que qualquer pessoa possui de ter suas qualidades reconhecidas como valiosas e necessárias à vida social, o que deveria ser viável a todos. O autor evidencia que, quando há problemas na estima social, e que o indivíduo percebe sobre si mesmo, há a percepção de ‘desrespeito social’, o que, provavelmente, levará ao impedimento da completa autorrealização, inclusive dos aspectos de sua moral.

Del Ama (2009) é outro autor que irá discutir acerca da honra, buscando evidenciar a posição de destaque que ela possui na vida das pessoas. Em suas reflexões, procura esclarecer os motivos de a honra ser tão importante ao ponto de ser considerada como o mais valioso bem que um indivíduo pode adquirir. Para tanto, o autor evidencia a relação da honra com a opinião pública, evidenciando a vinculação da primeira com a concepção social e psicológica que um indivíduo possui.

Segundo Del Ama (2009), a honra pode ser considerada como o valor moral e social de certo indivíduo em uma sociedade, ou grupo, particular. A constituição de tal valor seria influenciada pelos juízos da opinião pública, que haveria de ser percebida e interpretada pelo indivíduo e ajustadas em suas representações de si. Para o autor, haveria, portanto, uma díade presente na honra, uma vez que a mesma dividir-se-ia em exterior e interior. A primeira seria a extraída das opiniões (elogios, críticas, etc.) que outrem postula ao considerar os atos realizados, por sua vez a interior seria a fonte dos valores morais individuais, seus ideais éticos. Com efeito, segundo Del Ama (2009) os valores que são legitimados na ‘honra interior’ de determinada pessoa terá força predominante sobre suas condutas, de forma que “para preservar sua honra, mantê-la intacta, (...) o indivíduo conduzir-se-á da forma que considerar adequado [segundo seus valores], por vezes em detrimento de outros interesses.” (p. 448).

Entretanto, segundo o autor, os valores dessa honra estarão associados, de uma maneira ou de outra, aos valores sociais, uma vez que há o receio da desaprovação social. Para o autor, a natureza social humana faz com que tenhamos ser desconsiderados socialmente e, decerto, isolados. Parece que há um receio de possuir uma má imagem perante o olhar alheio, portanto, sob este aspecto emergiria uma força exterior sobre a honra, delineando o aspecto dicotômico de sua constituição (interior e exterior). Todavia, Del Ama (2009) expõe que essa dualidade implica outra dimensão. Parece haver uma tentativa de romper com esta força exterior, um ‘contraideal’ a desafiar a norma imposta pela moral pública em prol da particular, movimento que denotaria coragem e que, segundo o autor, destacaria a busca por uma integridade pessoal. Del Ama (2009) procura

evidenciar que o ‘contraideal’ é de alguma forma um ‘ideal’ ao indivíduo que o pressupõe. Como ilustração é destacada a ação do criminoso e a do herói moral. Segundo o autor, o criminoso ou o herói moral, seriam típicos exemplos de corajosos ao não se preocuparem com o que os outros podem pensar dele, tendo como seu ‘ideal’ o ‘contraideal’. Importante esclarecermos o tema coragem e sua articulação com a moralidade e a honra. Aristóteles (384-322 a.C./1992) contribui com esta análise ao considerar a coragem como “um meio termo entre o medo e a temeridade” (p. 60). Segundo o autor, essa não se manifestaria em relação a todos os males

com efeito, deve-se, e é até nobilitante, temer alguns deles, e é ignóbil não os temer (a desonra, por exemplo, as pessoas que a temem são boas e decentes, e as que não a temem são desbriadas, embora haja quem diga, por analogia, que tais pessoas são corajosas, pois sua conduta tem alguma similaridade com a coragem, já que o homem corajoso também é ousado). (p. 60)

Portanto, parece ser possível interpretar, a partir das colocações de Aristóteles (384-322 a.C./1992), que a coragem pode demonstrar que tanto a honra quanto a desonra possuem em si, de alguma forma, a ação corajosa, variando conforme a sua associação ao que seja nobilitante. Todavia, ressaltamos que segundo Comte-Sponville (1995) “a coragem só é verdadeiramente estimável *do ponto de vista moral* quando se põe, ao menos em parte, a serviço de outrem, quando escapa, pouco ou muito, do interesse egoísta imediato.” (p. 54). Para o autor, essa seria a coragem que forçaria o respeito moral.

Voltemos às considerações de Del Ama (2009). Como mencionamos, o autor pondera sobre a constituição da honra, discutindo-a na díade interior e exterior, evidenciando a importância da opinião pública neste processo. Para Del

Ama (2009), é na integração da consciência que temos da nossa própria estima com os juízos da opinião social, em um único valor, que possibilitaremos a emergência da honra propriamente dita. O autor finaliza destacando que o estudo da honra auxilia a melhor compreensão dos efeitos da opinião pública sobre os indivíduos, destacando a mesma como fonte de moralidade.

As contribuições de La Taille (2002a, 2002b, 2006, 2007) direciona-nos para a compreensão da honra dentro do campo da psicologia da moralidade. O autor em seu livro, ‘Vergonha – a ferida moral’ (2002b), ao refletir sobre o assunto procura assinalar a diversidade da mesma ao dizer que

a honra tem a característica singular de apresentar, em vários níveis, ambiguidades, até oposições: ela é de certa forma arcaica e sempre presente, pode ser moral ou amoral, divide-se em *pela* honra e *com* honra, remete ao grupo e ao indivíduo, remete às esferas pública e privada, pode ser exterior ou interior. São justamente tais oposições que vão nos servir de eixo organizador para a presente análise da honra, na qual procuraremos mostrar seu lado positivo para a moral, aquele que coincide com o sentimento da dignidade e do auto-respeito. (La Taille, 2002b, p. 150).

Temos, portanto, diversas formas, segundo o autor de conceber a honra. Detenhamo-nos, por ora, na díade ‘pela honra/com honra’. A interpretação que podemos realizar ao agir ‘pela honra’ faria alusão à perda de seu aspecto moral, tendo em vista que esta ação não é implementada ‘com honra’, que seriam os casos típicos nos quais as regras morais são respeitadas, portanto, dessa maneira, estariam associadas a virtudes como a justiça, generosidade, coragem, dentre outras. Com vistas a um melhor esclarecimento, vejamos o que o próprio autor considera sobre a diferença entre as duas, por meio de exemplos:

Fixemos um conteúdo clássico, por exemplo, o de não aceitar insultos. Assim, justifica-se um “homem de honra” dar alguma forma de resposta, se insultado publicamente. Tal resposta poderá até ser muito violenta,

quem sabe fatal. Ela será dada “em nome da honra”, ou, dito de forma mais curta, *pela honra*.

Imaginemos agora um cenário mais preciso, infelizmente freqüente: um motorista, sentindo-se desacetado por um guarda de trânsito que, talvez de maneira um pouco rude e grosseira, dá-lhe uma bronca e aplica-lhe uma multa, saca sua arma e mata a referida autoridade. Este fato aconteceu em São Paulo, em 1996, e o assassino justificou seu ato apelando para a sua honra ferida pelas palavras e atitudes de sua vítima: ele devia tomar uma atitude para “defender sua honra”. Certamente várias pessoas viram neste ato mais um exemplo do caráter primitivo deste valor. Porém se o ato foi motivado *pela honra*, não se pode necessariamente dizer que foi realizado *com honra* (La Taille, 2002b, p. 155).

Portanto, nos atos ‘pela honra’, há destaque para uma posição rigorista que procura justificar o homem de honra por intermédio de ações últimas legitimadas ‘pela honra’, isto é, comportamentos que visam à preservação da reputação do sujeito a qualquer custo, independente das consequências. Entretanto, no modo de proceder ‘com honra’, existe a consideração de que o campo das ações pessoais deve ratificar as condições necessárias para uma vida ética e moral, isto é, um agir ‘com honra’. Concordamos com La Taille (2002b) que “se é possível criticar a honra em razão de certos conteúdos a ela associados, quando ela assume e se restringe à forma ‘pela honra’, também é possível valorizá-la, quando associa-se a outros conteúdos (...) e quando motiva condutas ‘com honra’.”(p. 158).

Em outra obra, La Taille (2006) dá continuidade à sua discussão sobre o tema e às ações ‘com honra’. O autor procura refletir sobre o que chama de ‘honra-virtude’ (La Taille, 2006, 2007) ao estabelecer uma distinção entre a honra moral e a honra não-moral. Para tanto, o autor descarta os outros sentidos de honra:

Não estou falando em “honrarias”, formas de distinção que se fazem a determinadas pessoas. Não estou falando em “reputação” como na antiga honra cavalheiresca (...). Não estou falando na honra da moral sexual (...). Finalmente, não estou falando nas ações que se fazem “em nome da

honra”, mas esquecendo-se de realizá-las “com honra” (...). Basta aqui deixar claro que estou falando na chamada “honra-interior” (...), ou seja, aquela por intermédio da qual o indivíduo age em nome de um ideal moral do qual se considera representante (e não em nome da reputação, ou “honra-exterior”). É dessa honra-interior, ou honra-virtude que se fala quando falamos de uma pessoa que ela é “honrada”, e, pela negação, que dizemos de uma pessoa que cometa infrações morais que ela “não tem honra.” (pp. 62 -63)

Por isso, para o autor, não devemos dar destaque ao aspecto do valor social que se estabelece, isto é, a reputação não deverá ser levada em consideração, ao tratarmos da honra como virtude. Apesar disto, ele não desconsidera a importância desta análise para a compreensão da honra no indivíduo. Inclusive, La Taille (2002b, 2009) evidencia que “os homens dão muita importância aos juízos alheios porque julgam-se a partir deles” (La Taille, 2002b, p. 67). O autor vai mais além e afirma que as representações de si próprio e as autoavaliações possuem associação indispensável com os juízos alheios. Realizada tal ponderação, voltemos à discussão sobre a honra moral.

Ao discorrer sobre a honra-virtude, La Taille (2006) aprofunda-se em vertentes permeadas pela ação ‘com honra’, que se fundamentam no ideal moral, na ‘honra interior’. Ainda esclarece-nos: o que denomina honra moral ele preferirá designar por meio do ‘autorrespeito’, isto é, “o valor moral que a pessoa tem aos próprios olhos e a exigência que faz a outrem para que esse valor seja reconhecido e respeitado.” (p. 62). O autor, ao focar a questão do ‘autorrespeito’, procura demonstrar-nos sua importância na efetivação de uma vida feliz. Na verdade, para La Taille (2006), é com o ‘autorrespeito’ que poderemos moldar ações dentro da moralidade, é ele que conseguirá unificar os planos moral e ético, tão importantes para o convívio social e para um projeto individual de felicidade. Desta forma, La

Taille (2006) considera que se estabelece uma articulação natural do ‘autorrespeito’ com os planos moral e ético, isto é, ele inspira a moral e a ética. Assim, para a pessoa viver uma vida feliz, uma vida ética, precisa experimentar o ‘autorrespeito’/honra.

Nos autores mencionados nos parágrafos anteriores, nota-se certa semelhança em seus termos conceituais de honra. Tais autores, em linhas gerais, evidenciam que a honra divide-se em duas instâncias distintas, contudo dicotômicas, complementares, que juntas dão o tom à honra propriamente dita concebida pelo indivíduo. Consoante a consideração enfocada, em nosso estudo pressupomos, por conseguinte, a honra como composta por meio de instâncias, que nomeamos de ‘honra interior’ e ‘honra exterior’, as quais implicam respectivamente: o valor que o indivíduo possui de si mesmo e o juízo que os outros fazem dele. Desta forma, apesar de utilizarmos nominalmente as expressões ‘honra interior’ e ‘honra exterior’, conforme Febvre (1998), a concepção que assumimos para os referidos conceitos estará, também, associada às ponderações dos autores citados anteriormente: Amarante (1998), Aranha (1995), Del Ama (2009), La Taille (2002b e 2006) e Pitt-Rivers (1965). Mediante a tais considerações, ao estudarmos a honra, poderemos verificar quais valores são considerados pelo participante investigado, verificando se eles se relacionam ao universo da moralidade, já que nem sempre tais valores serão permeados por conteúdos morais.

Sob este prisma, Alencar (2003) chama-nos a atenção para o fato de que **“a honra ‘objetiva’ (‘exterior’) e a honra ‘subjéitiva’ (‘interior’) não se dissociam totalmente** pois, quando ocorre uma lesão em qualquer um desses

aspectos, há ou pode haver um prejuízo na própria pessoa que foi vítima” (p. 51). Segundo a autora, uma vez que haja ofensa à ‘honra exterior’, atinge-se também, na maioria das vezes, a ‘honra interior’. Por isso, ao estudarmos a honra, não devemos priorizar um desses aspectos, exterior e interior. Fazer isso nos levaria a perder seus elementos essenciais, já que essa é gerida por meio do movimento relacional entre a dignidade pessoal, a posição social, as regras, valores e ideais da sociedade. Em função das considerações teóricas apresentadas acerca dos conceitos sobre honra, definimos que a nossa investigação dar-se-á por intermédio dos dois aspectos ora expostos.

Por meio da revisão de literatura, realizamos buscas de publicações, nos últimos 15 anos, nas bases BVS-Psi, Biblioteca digital – Unicamp (Teses e Dissertações), Biblioteca digital – USP (Teses e Dissertações), Google Acadêmico, Scielo, Pepsic – Periódicos Eletrônicos em Psicologia e Periódicos Capes (Cambridge Journals Online, PsycArticles, PsycInfo, Science Direct [Elsevier]), nos quais encontramos um total de 283 trabalhos acadêmicos que investigaram de alguma forma o assunto honra, em sentidos variados (por vezes não de maneira aprofundada), e nas diversas áreas do conhecimento (Antropologia, Direito, Educação, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, dentre outras). Contudo, apesar da relevância temática do estudo da honra na psicologia, constatamos que não são muitas as pesquisas que contribuem para a compreensão do fenômeno na área. Encontramos, nessas 283 publicações, 22 trabalhos, dentro da área psicológica, que, de maneira direta ou indireta, abordam a honra. Desses, apenas seis (Ades, 1999; Cohen et al., 1996; Ijzerman et al., 2007; La Taille, 1996; R. D. M. Silva, 2009; Vandello & Cohen, 2003) assumem

conteúdos vinculados à honra como foco principal de suas reflexões. Os demais estudos contextualizam a importância da mesma para a compreensão do eixo central de suas pesquisas (Alencar, 2003; Alencar & La Taille, 2007; Andrade, 2006; Andrade & Alencar, 2008; Borges, 2004; Borges & Alencar, 2006, 2009; R. Ferreira et al., 2010; La Taille, 2000, 2002a, 2002b, 2006, 2007; La Taille, Bedoian, & Gimenez, 1991; La Taille, Duarte, & Mello, 1993; La Taille, Maiorino, Storto, & Roos, 1992). A seguir, descrevemos as pesquisas que mais se aproximam com o recorte do nosso trabalho.

La Taille (1996) teve como objetivo investigar o conceito de humilhação e honra em participantes de 07 a 12 anos. A concepção defendida pelo autor é de que a honra é o valor moral por meio do qual uma pessoa defende-se das situações de humilhações oriundas das ações pessoais de terceiros. Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa era averiguar como os entrevistados compreendem, dentro da moralidade, os ataques à honra por intermédio das situações de humilhação. As entrevistas foram realizadas com 52 participantes e os resultados evidenciaram uma tendência evolutiva de proteção à honra, pois os partícipes de maior idade são enfáticos ao afirmar que é inadmissível a ocorrência de ações de humilhação.

Por sua vez, Cohen et al. (1996), analisaram os aspectos característicos de uma 'cultura de honra', investigando a cognição, emoção e comportamentos, em 83 participantes adultos, estudantes da Universidade de Michigan, que cresceram na região sul e norte dos Estados Unidos. Os autores verificaram que os sulistas estiveram mais incomodados com os insultos atribuídos a si, percebendo maior ameaça na sua reputação masculina e, ainda, maior disposição para comportamentos agressivos do que os estudantes da região norte. Os autores

interpretaram que esse resultado pode estar relacionado a um relevante e específico código de honra existente no sul do país, que privilegiaria uma educação voltada a ações imediatistas e violentas.

Em um estudo semelhante ao de La Taille (1996), Ades (1999) investigou 52 pessoas entre as faixas etárias de 18 a 25 anos e 40 a 55 anos. Os participantes foram indagados sobre o valor de defesa da honra em situações permeadas por ações humilhantes. Ades (1999) procura evidenciar a importância dos aspectos interiores e exteriores da honra, uma vez que o juízo que cada um faz de si e aquele que os outros fazem de nós seriam essenciais para refletir-se a temática. Destarte, a autora, ao ponderar sobre honra, afirmou que seu conceito parecia estar em desuso, todavia, mesmo sendo pouco utilizado na contemporaneidade, ainda agir-se-ia por honra uma vez que “todo mundo precisa ser alguém” (p. 33), indicando, portanto, que o indivíduo estaria buscando realizar seu papel na sociedade a partir da expectativa do olhar de outrem, de sua avaliação positiva. Esta é, de acordo com Ades (1999), uma inquietação constante, sendo o fato de não ser aceito ou acreditado gerador de sofrimento pessoal. Ressaltamos que os dados encontrados pela autora, de uma forma geral, assemelham-se aos de La Taille (1996), sendo que a principal diferença verificada foi a maior ocorrência de diálogos na resolução dos problemas.

Consoante à discussão de Ades (1999) sobre o olhar de outrem, é importante destacar, conforme mencionado no capítulo anterior, que Piaget (1932/1994) ao refletir sobre a moralidade de cooperação, disserta sobre o medo de ser julgado e diminuído pelo outro (pelo juízo do outro). Segundo o autor “o respeito mútuo ainda é um composto de afeição e medo, mas só conserva desse

último o temor de decair aos olhos do parceiro” (p. 67); ou seja, da ameaça de perder a honra.

No que tange à pesquisa de Vandello e Cohen (2003), temos uma investigação centrada no estudo da violência doméstica e sua relação com a ‘cultura de honra’. Foram estudados participantes homens de dois países, Brasil e Estados Unidos. O foco de análise principal foi a investigação da possível associação entre a infidelidade feminina, a reputação masculina e a prática violenta. Os resultados encontrados verificaram diferenças nos juízos e nas representações de comportamento masculino. Segundo os autores, nos participantes brasileiros a prática violenta era mais frequente e associada à aquisição de uma boa reputação, assim, os homens investigados consideravam que a infidelidade feminina estaria prejudicando sua honra. No entanto, os participantes americanos utilizavam um princípio de razoabilidade para suas ações, tentando relativizar as possíveis traições.

Por sua vez, Borges (2004) realizou um estudo que buscou compreender as relações entre homicídio e a moralidade. Assim, foram entrevistadas 20 pessoas do sexo masculino, de 30 a 49 anos, que foram julgadas culpadas pelo crime de homicídio. Dentre os resultados encontrados, ressaltamos aqueles em que a autora direciona para a relação entre a justificativa da prática homicida e a defesa da honra. Borges (2004) evidencia que em seus resultados aparecem homens que justificam a prática do crime para promover a defesa da honra, isto é, o ‘pela honra’, conforme o define La Taille (2002b). Nessas situações, a honra estava sendo atacada por meio da humilhação e, na ótica do participante, era correto não aceitar ataques a valores que compõem sua honra, justificando sua reação aos

insultos (mesmo que por meio de práticas criminosas) para que não houvesse o seu rebaixamento. Esses exemplos demonstram situações em que se abandona o aspecto moral da honra.

O estudo de IJzerman et al. (2007) analisou a relação entre a adesão ao código de honra e as reações emocionais, após um insulto. Os participantes eram 42 holandeses do sexo masculino, com média de idade de 30,9 anos, sendo que a metade desses dava maior importância às regras desse código de honra do que os outros. Os dados permitiram averiguar que os participantes que possuíam uma forte aderência à honra (ao código de honra), quando insultados ficavam mais irritados, aborrecidos e hostis, mostrando incômodo ao terem seus valores questionados. Todavia, aqueles que possuíam uma fraca adesão ao código, importavam-se menos e emitiam uma frequência menor de respostas agressivas e hostis. Os autores concluem que a adesão ao código honra pode prever as reações emocionais após um insulto. Indivíduos com uma forte aderência podem reagir de forma mais agressiva e hostil após uma afronta. Afirmam, ainda, que investigações sobre honra podem fornecer informações importantes sobre questões sociais relevantes, tais como a violência.

A partir dos resultados das pesquisas citadas, confirma-se a necessidade de investigações relacionadas à honra. Nota-se que esse tema não vem ganhando devido destaque em correspondência à sua importância para a psicologia da moralidade. Concordamos com Alencar e La Taille (2007) de que existem evidências da necessidade do estudo da honra e, nesse sentido, é necessário considerarmos que mais pesquisas devam ser realizadas. Não encontramos na literatura trabalhos que pesquisaram, dentro da psicologia da moralidade, o tema

da honra em adolescentes em medidas socioeducativas. Destarte, nossa dissertação sugeriu um delineamento de investigação que contribuísse para o fornecimento de dados empíricos para a área da moralidade, propondo um estudo em adolescentes em medidas socioeducativas de internação sobre honra.

Com o que foi exposto no decorrer do atual capítulo, verificamos a relevância de uma investigação sobre a honra. Concebemos que o estudo desse tema é importante na medida em que fornece elementos para uma compreensão análoga entre o fator social objetivo e o valor que o indivíduo possui de si mesmo e, dessa forma, o seu estudo contribui com o processo de compreensão da construção da moralidade no homem, no curso de seu desenvolvimento. É importante a investigação dos aspectos interiores e exteriores da honra para que compreendamos o indivíduo em seus projetos e em seu cotidiano, por meio da possível unificação, nesse, dos planos moral e ético. Ao conhecermos os aspectos relacionados à honra dos participantes da nossa pesquisa, poderemos trazer elementos que demonstrem como os seus valores são percebidos e em que medida estão relacionados, ou não, à moralidade.

Após apresentarmos o referencial teórico sobre honra, passemos, então, ao último capítulo teórico dessa dissertação, *Adolescente em medida socioeducativa de internação*.

4. ADOLESCENTE EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO

Em virtude da presente dissertação propor a investigação de adolescentes em medida socioeducativa de internação, discutimos, nas próximas páginas, sobre tal temática. Em primeiro lugar, definimos a adolescência, de uma forma geral, no âmbito da psicologia do desenvolvimento. A seguir, abordamos pontos que consideramos importantes para a reflexão sobre o adolescente que comete infração. Em terceiro lugar, discorremos sobre o adolescente em medida socioeducativa de internação, comentando os aspectos mais relevantes para a sua compreensão. Por fim, explicitamos a revisão de literatura concernente a esse tema, citando as pesquisas associadas ao assunto. Iniciemos, portanto, o desenvolvimento desses tópicos.

Segundo a psicologia do desenvolvimento (Coll, Palácios, & Marchesi, 2004; Bee, 2003), a adolescência é caracterizada pela transição que o ser humano faz da infância à idade adulta, sendo composta por mudanças significativas nos aspectos social, cognitivo e biológico da vida humana. Para Palácios e Oliva (2004), a adolescência, de modo geral, inicia-se por volta dos 12 anos, com as transformações físicas da puberdade e termina aos 20 anos aproximadamente⁴.

Sarriera e Câmara (2008) afirmam que a adolescência é a fase de desenvolvimento mais difícil de ser compreendida na medida em que apresenta uma “multiplicidade de identidades” (p. 44), em um curto período de tempo, nascidas no interior das vertentes culturais, educacionais e socioeconômicas que o

⁴ Em termos legais, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), considera-se adolescente o indivíduo que possui idade compreendida entre a faixa-etária de 12 a 18 anos.

indivíduo percorre e assimila a cada momento de sua trajetória. Dentre esses diversos elementos até aqui citados, que contribuem para o desenvolvimento do adolescente, focaremos nosso olhar mais especificamente nos aspectos cognitivos e morais, já que esses colaboram com os objetivos dessa dissertação. Nesse sentido, vejamos as contribuições piagetianas sobre tais enfoques.

Piaget (1967/1993) concebe que a fase de desenvolvimento da adolescência não pode ser compreendida apenas por intermédio da força dos aspectos maturacionais oriundos do plano biológico do indivíduo. Segundo o autor, o desenvolvimento cognitivo e afetivo, que acontecem neste período, são questões relevantes que provocam profundas modificações no sujeito. Dentre as mudanças apresentadas, temos a aquisição das operações formais, que irão permitir importantes avanços em aspectos do desenvolvimento do adolescente. Nesse sentido, Inhelder e Piaget (1955/1976), preocupando-se com os processos de desenvolvimento psicogenéticos da adolescência, demonstram que os adolescentes, diferentemente das crianças, podem conquistar uma forma mais complexa de desempenho cognitivo: o pensamento formal, que possibilita a aquisição de um raciocínio hipotético-dedutivo.

Na perspectiva de Piaget (1967/1993), é no estágio das operações formais que os adolescentes poderão raciocinar de forma tão lógica quanto os adultos: o seu pensamento adquire elementos que possibilitam um raciocínio lógico mais aprimorado, permitindo o estabelecimento de ligações reflexivas com o plano futuro, abstraindo uma nova realidade por meio da elaboração do pensamento formal. As crianças na fase anterior à adolescência, ao contrário, têm uma estrutura do pensamento que possibilita o raciocínio apenas de situações reais do

presente e da realidade concreta. Desta forma, o adolescente, com a nova estrutura cognitiva adquirida, tem competência para elaborar sobre sua trajetória, seus 'projetos de vida' e a viabilidade de sua execução.

Segundo Piaget (1967/1993), o estágio das operações formais pode ter o seu começo com o início da adolescência aos 12 anos de idade e desenvolve-se até por volta dos 15 anos de idade. Ressaltamos que tais faixas etárias não são percebidas em períodos fixos e exatos, pois para esse autor a questão da idade não é fator determinante, antes o desenvolvimento pode sofrer variações do plano biológico, cultural e ambiental, em seus diversos fatores, e nesse sentido, a divisão em faixas etárias e a ocorrência dos estágios são apenas uma referência, não devendo ser postuladas por uma rigidez extrema e definitiva. Ponderadas tais questões, enfatizamos que Piaget (1967/1993) observou que adolescentes por volta dos 15 anos provavelmente apresentam uma estrutura de pensamento formal.

Outra consideração importante a refletirmos sobre a adolescência, segundo Piaget (1932/1994), é que o desenvolvimento do pensamento formal evidencia condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento do raciocínio moral estando envolvido nos processos de aquisição de aspectos da moralidade pelo homem. Os adolescentes, ao adentrarem no período das operações formais, poderiam ser mais capazes de elaborar os seus juízos e a raciocinar moralmente de maneira autônoma. As normas para os adolescentes deixam de ser impostas e exteriores a si, sendo compreendidas de maneira relativa.

Destarte, neste momento, o homem pode passar a pressupor que as regras são necessárias para o estabelecimento de relações baseadas na cooperação.

Assim, ele pode estabelecer um ideal de justiça⁵ mediada pelas intenções presentes nas situações: os seus juízos levam em consideração a equidade, isto é, suas reflexões baseiam-se em uma relação não de igualdade pura, mas sobre a situação real e particular de cada indivíduo (levam-se em conta as características e necessidades pessoais), considerando-se as intenções e as circunstâncias atenuantes. Nessa perspectiva, com a ocorrência dessas características e com o desenvolvimento da moralidade, entendemos que tais fatores podem auxiliar o adolescente a sintetizar e compor seus projetos, os quais podem ser relacionados aos valores, morais ou não, que eles estabelecem em seu vir a ser.

Mencionadas algumas considerações a respeito da fase do desenvolvimento em que realizamos a nossa investigação, passemos a apresentar os pontos que consideramos importantes para a reflexão sobre o adolescente que comete infração.

Segundo Branco e Wagner (2009) e Branco et al. (2008), para compreendermos a prática do ato infracional em jovens devemos associá-la a alguns fatores, tais como: a influência dos pares, a pouca escolaridade e o uso de drogas. Segundo as autoras, a compreensão desses elementos poderá nos fornecer dados para a análise do complexo universo dos adolescentes que cometem infrações.

⁵ Piaget (1932/1994) evidencia destaque para o desenvolvimento moral no campo da justiça, que se subdividem em três períodos: no primeiro período a justiça está subordinada à autoridade adulta; justo neste sentido, é aquilo que está de acordo com as ordens impostas pela autoridade dos adultos. No segundo, há desenvolvimento progressivo da autonomia e primazia da igualdade sobre a autoridade. O igualitarismo desenvolve-se e prevalece sobre qualquer situação. Finalmente, no terceiro, a justiça puramente igualitária é influenciada pelo sentimento de equidade. Resumindo, Piaget (1932/1994) explicita dois enfoques morais: a moral oriunda da autoridade que concebe o justo relacionado à lei estabelecida e às sanções, e uma moral fundada no respeito mútuo que permeia-se pelo desenvolvimento da igualdade, equidade e reciprocidade.

Assis e Souza (1999) refletem sobre a gênese da delinquência juvenil enfocando a existência de três níveis que tendem a explicar o fenômeno dos atos infracionais em adolescentes: a) estrutural; b) sociopsicológico e c) individual. O nível estrutural é aquele que perpassa as condições sociais; o sociopsicológico é o que incorpora o controle social das instituições responsáveis pelo adolescente (família, escola, etc.), a autoestima e os grupos de pares do adolescente infrator; já o nível individual refere-se aos aspectos biológicos e psicológicos particulares de cada indivíduo. Para Assis e Souza (1999), o entendimento do fenômeno dos adolescentes infratores deve ser mediado pela análise desses diferentes fatores, em seus diversos níveis e interconexões. Somente com esta análise, em três níveis integrados, é que se pode conceber dados fidedignos sobre a questão da violência praticada por adolescentes. Concordamos com os autores que “quanto maior for o conhecimento sobre as origens da delinquência, mais complexos e diferenciados serão os modelos explicativos, especialmente porque as relações de complexidade se incrementam quando se inclui o nível individual na análise.” (p. 133).

Após refletirmos alguns elementos do complexo fenômeno do adolescente infrator, avancemos com a contextualização desses adolescentes segundo a legislação específica deste âmbito. Para tanto, passemos às considerações que o *Decreto-lei 8.609*, Estatuto da Criança e do Adolescente [ECA] (1990), estabelece sobre os adolescentes infratores, para que a partir daí possamos discutir a respeito do adolescente em medida socioeducativa de internação.

Segundo o ECA (1990), o adolescente que comete um ato infracional é submetido a normas de uma legislação especial que garantirá a aplicação de medidas socioeducativas. Tal legislação apresenta os critérios que definirão as

intervenções a serem implementadas, os quais são: (a) a natureza do ato infracional (tipo e sua gravidade), (b) a forma adequada de sua aplicação, isto é, que seja estabelecido dentro dos ditames legais, segundo a particularidade do caso e (c) os órgãos que deverão implementar tais medidas. A partir dos aspectos apresentados, de acordo com o estatuto (ECA, 1990), quando um adolescente pratica algum delito, aplica-se uma das seguintes medidas socioeducativas: advertência, obrigação de reparar dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, regime de semiliberdade e privação de liberdade em instituições específicas (Padovani, 2003; M. S. Santos, 2009). Ater-nos-emos ao último caso já que essa investigação realizou um estudo com adolescentes internos em uma instituição.

A privação de liberdade, como medida socioeducativa, só deve ser efetivada quando as outras propostas não alcançam resultados satisfatórios. Desta forma, a internação do adolescente deve ser pautada em princípios de excepcionalidade, brevidade e respeito à condição peculiar da pessoa (Secretaria Especial dos Direitos Humanos [SEDH], 2006a). De acordo com a SEDH (2006a)

O princípio da brevidade é o reconhecimento de que a subtração de um ser humano do convívio social não é a melhor maneira de educá-lo para esse convívio. O princípio da excepcionalidade traduz o reconhecimento de que, antes de aplicar essa medida, deve-se considerar seriamente a possibilidade de aplicação ao caso do elenco de medidas alternativas à sua adoção.

Quanto ao princípio do respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, (...) no período em que o ser humano está plasmando sua identidade e forjando seu projeto de vida, a adoção dessa medida assume um caráter extremamente comprometedor desses dois dinamismos fundamentais do desenvolvimento pessoal e social de um jovem. (pp. 67-68)

Assim sendo, existem critérios e requisitos que devem ser preenchidos para que a medida socioeducativa de privação de liberdade seja aplicada. Em

síntese, ela deve ser implementada em casos mais extremos, de ameaças e infrações graves ou violência à pessoa, reincidência e por descumprimento não plausível de medidas socioeducativas anteriores.

Com efeito, há de se esclarecer o que se entende por agressões e infrações graves. Uma reflexão interessante sobre o tema é o que Toledo (2006) apresenta em sua dissertação de mestrado. O autor ao discorrer sobre o que se pode considerar a respeito da gravidade de infrações o faz segundo a natureza dessas, considerando sua 'importância criminológica'. Segundo Toledo (2006), o primeiro grupo de delitos com maior importância são os 'crimes contra as pessoas' (homicídios, por exemplo); em segundo lugar, encontram-se os 'crimes contra patrimônio' (furto, roubo); a seguir, evidenciam-se os 'crimes contra os costumes' (estupro, atentado violento ao pudor, e suas tentativas) e, por último, os 'crimes contra a saúde pública' (porte de entorpecente e tráfico desse).

Segundo Toledo (2006), os 'crimes contra as pessoas' detêm 'importância criminológica' por apresentarem aspectos sociais importantes, os quais indicam o estágio de violência de uma sociedade. Segundo o autor,

os criminólogos, sociólogos e historiadores postulam que uma sociedade onde o homicídio e as vias de fato (lesões corporais) são recorrentes certamente possuirá sérios problemas de criminalidade em todos os níveis. O homicídio faz jus em receber um tratamento privilegiado nos estudos relativos ao fenômeno criminal, por ser ele o delito mais grave cometido contra um indivíduo (p. 58).

Os 'crimes contra patrimônio' possuem importância, segundo Toledo (2006), por salientarem fortes indicadores dos variados problemas concernentes à violência que podem existir no âmbito social, possuindo, com efeito, grande vinculação com outros delitos. Crimes que se diferenciam de outros no tocante à

sua motivação: ganho financeiro. Contudo, há de se ressaltar que a gravidade do roubo também pode ser discutida a partir do perigo real a que pode expor a vítima, seja no desdobramento para lesões ou homicídios, ou no dano psíquico possível de ser originado.

Quanto aos ‘crimes contra os costumes’, o autor entende que “sua relevância está, para além da objetividade jurídica focada em relação ao corpo da vítima, no interesse maior tutelado que seria a liberdade sexual” (Toledo, 2006, p. 59). No tocante aos ‘crimes contra a saúde pública’, outra manifestação delituosa considerada grave, os mesmos perpassam e relacionam-se com a maioria dos delitos outrora mencionados. Portanto, é percebida como de relevante gravidade uma vez que ameaça a saúde coletiva e, provavelmente, estimula a criminalidade por intermédio de sua influência na prática de outros delitos (Toledo, 2006).

Após explicitarmos algumas considerações acerca das gravidades de delitos que poderiam ser consideradas para fins de internação de adolescentes em instituições socioeducativas, vejamos o que a legislação brasileira normatiza a respeito dos prazos em que os jovens podem permanecer detidos.

No que tange ao tempo de internação, o ECA (1990), determina que deve compreender o prazo mínimo de seis meses e um máximo de três anos. A legislação especial destinada aos menores que cometem infrações prevê, ainda, que o adolescente ao completar 18 anos deve ser posto imediatamente em liberdade, exceto quando a internação é aplicada perto dessa faixa etária (isto é, o adolescente está por completar 18 anos), nesses casos o jovem pode permanecer internado até os 21 anos, por exemplo.

Apesar da medida de privação de liberdade ser aplicada somente em últimos casos, o número de adolescentes sob tais medidas vêm aumentando nos últimos anos (R. C. P. Lima, 1999, 2006; Rosário, 2004). Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [Ipea] (2003), no Brasil, havia 9.555 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa⁶ de internação. Desses, 90% eram do sexo masculino; com idade entre 16 e 18 anos (76%); os que não eram brancos chegam a 63% e dentre essa população de não-brancos, 97% eram afrodescendentes; 49% não trabalhavam; 51% não frequentavam a escola; 90% não concluíram o Ensino Fundamental; 81% viviam com a família na época em que praticaram o ato infracional; 66% moravam com famílias de renda mensal com até dois salários mínimos e aqueles que moravam com famílias que não possuíam renda mensal fixa somavam 12,7%; e 85,6% eram usuários de drogas. Quanto aos delitos praticados por esses adolescentes, segundo o Ipea (2003), temos o roubo (29,6%); o homicídio (18,6%); o furto (14,0%); o tráfico de drogas (8,7%); o latrocínio (5,8%); o estupro/atentado violento ao pudor (3,7%); e a lesão corporal (3,3%). No que se refere aos delitos praticados por adolescentes internos em instituições queremos destacar os estudos de Assis e Souza (1999) e Priuli e Moraes (2007).

Assis e Souza (1999) quando investigaram acerca da infração juvenil nos estados do Rio de Janeiro e Pernambuco, destacaram algumas particularidades. A pesquisa evidenciou que em terras fluminenses o delito mais cometido era o

⁶ Na região Sudeste, os estados que mais se destacam pela grande incidência de casos de internação, comparativamente à população de adolescentes, são os estados de São Paulo e do Espírito Santo. No estado paulista tínhamos 6,3 adolescentes internos para cada 10 mil adolescentes e no estado capixaba, liderando o *ranking* ao lado do estado do Amapá, verifica-se 7,4 adolescentes privados de liberdade para cada 10 mil adolescentes existentes no estado (Ipea, 2003).

roubo/furto (34,7%), seguido do tráfico de drogas (30,4%) e o homicídio/latrocínio (26%); e, ainda, em Pernambuco, na primeira posição destaca-se o roubo com 46,7% e logo após o homicídio/latrocínio (40%). Por sua vez, Priuli e Moraes (2007) ao estudarem adolescentes em conflitos com a lei, inclusive o perfil infracional desses, também indicam a predominância, na realidade daqueles jovens, do mesmo grupo de delitos percebidos por Assis e Souza (1999), a saber: roubo/furto com 70,8%, homicídios e congêneres (20,9%) e ações relacionadas ao universo de drogas que contabilizaram 8,3%. Apesar de algumas diferenças, os dados desses estudos sugerem similaridade com àqueles evidenciados pelo Ipea (2003). Ressaltamos, ainda, que tais pesquisas foram realizadas em espaços de tempo distintos, por conseguinte, apresentam semelhança em seus dados, evidenciando pouca variação no que tange a época de suas realizações.

Face ao exposto, é importante destacarmos, a partir de nossa revisão de literatura, os estudos que vêm sendo implementados sobre a temática. No Brasil, na tentativa de compreender variáveis relacionadas ao assunto, investigações têm abordado temas concernentes aos adolescentes infratores (Almeida, 2002; Aranzedo, 2006; Assis & Souza, 1999; Aun, 2005; Bombardi, 2008; Branco & Wagner, 2009; Branco et al., 2008; Bretan, 2008; D'Andrea, 2008; C. N. de Lima, 2010; Feijó & Assis, 2004; Franco, 2008; Gallo, 2008; Gallo & Williams, 2008; Gomide, 1988; Guará, 2000; R. C. P. Lima, 1999, 2006; I. M. S. O. Lima, Alcântara, Almeida, & Alves, 2006; Mosqueira, 2008; Njaine & Minayo, 2002; Noguchi, 2006; M. C. R. de Oliveira, 2002; M. B. Oliveira & Assis, 1999; M. C. S. L. Oliveira & Vieira, 2006; Padovani, 2003; Pereira, 2002; Priuli & Moraes,

2007; Roman, 2007; Rosalen & Salles, 2002; A. P. S. da Silva, 1999; Schmitt, Pinto, Gomes, Quevedo, & Stein, 2006; Souza & Vasconcelos, 2003; Spagnol, 2005; Toledo, 2006).

Desses 35 estudos, apenas 13 enfocam o adolescente em medida socioeducativa de internação (Almeida, 2002; Aranzedo, 2006; Aun, 2005; Branco & Wagner, 2009; Branco et al., 2008; Gomide, 1988; Guará, 2000; Mosqueira, 2008; Noguchi, 2006; M. C. R de Oliveira, 2002; M. C. S. L. Oliveira & Vieira, 2006; Padovani, 2003; Pereira, 2002). Das 13 pesquisas que estudaram os adolescentes em internação, somente Guará (2000) e Noguchi (2006) preocuparam-se em pesquisar a moralidade desses. A primeira autora investigou os padrões morais dos adolescentes, internos na Febem/SP; por sua vez, Noguchi (2006) procedeu à análise do universo moral e as relações de poder em adolescentes internos também da Febem/SP.

Ressaltamos que o estudo de Souza e Vasconcelos (2003) investigou o desenvolvimento da moralidade em adolescentes em medida socioeducativa em duas cidades do interior de Estado de São Paulo, contudo os participantes do estudo não eram internos em uma instituição. Em tal sentido, as pesquisas corroboraram, para a justificação do estudo ora exposto nessa dissertação, uma vez que investigamos os adolescentes em medida socioeducativa de internação, dentro da perspectiva da psicologia da moralidade, com foco na honra.

Em consideração a tais questões e com o objetivo de contribuir para a produção de conhecimento sobre os adolescentes em cumprimento de tais medidas, foi que nos voltamos para a investigação da moralidade desses jovens,

ou seja, sobre os juízos que estabelecem. Após tais considerações, passemos a expor os objetivos e, a seguir, a método utilizado em nossa dissertação.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

O objetivo geral do presente trabalho é investigar, em adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação, o juízo a respeito da honra. Nossa proposta, portanto, é pesquisar a ‘honra interior’ e a ‘honra exterior’ desses adolescentes.

5.2 Objetivos Específicos

1. Caracterizar os participantes por intermédio do/da: idade; estado civil; delito cometido; processo escolar; participação em curso e/ou oficina na instituição, bem como o motivo de sua participação, ou não, em curso e/ou oficina;
2. Investigar os juízos e as justificativas dos adolescentes sobre o que admira em si mesmo;
3. Verificar os juízos e as justificativas, dos adolescentes sobre o que não admira em si mesmo;
4. Pesquisar os juízos dos adolescentes sobre o que a sociedade considera a seu respeito;

5. Pesquisar as situações conhecidas pelos adolescentes que envolvem honra;
6. Investigar que concepção de honra o adolescente possui;
7. Pesquisar os juízos e as justificativas dos adolescentes quanto a ser ou não honrado.

Após a apresentação dos objetivos dessa investigação, começamos, então, a expor o método que embasou o nosso trabalho.

6. MÉTODO

6.1 Local da pesquisa

Os dados da presente dissertação foram coletados em uma unidade de internação socioeducativa do estado do Espírito Santo. Assim sendo, com vistas a integrar o leitor ao contexto socioeducativo capixaba, exporemos, inicialmente, considerações sobre o atendimento socioeducativo no Espírito Santo e, a seguir, mencionaremos a respeito da unidade socioeducativa da coleta de dados.

A coordenação do **atendimento socioeducativo no Espírito Santo** é realizada pelo Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (Iases), entidade vinculada à Secretaria de Estado da Justiça (Sejus). O serviço prestado pelo Iases é organizado segundo o tipo de atendimento socioeducativo, a saber: (1) medida não privativa de liberdade e (2) medida privativa de liberdade. Passemos, então, a explicitar tais medidas.

No que se refere às ações não privativas de liberdade, existe, no Iases, uma gerência responsável pelas ações correspondentes a medidas de semiliberdade e liberdade assistida, que cuida da execução de programas, projetos e ações socioeducativas em meio aberto. Quanto ao procedimento de privação da liberdade, temos, no Instituto, quatro unidades que atendem adolescentes, são elas: a) a Unidade de internação provisória (Unip), onde o jovem autor de ato infracional, do sexo masculino, permanece interno até que o juiz defina a medida socioeducativa a ser cumprida; b) a Unidade de internação socioeducativa (Unis) e o Centro socioeducativo de atendimento ao adolescente (CSE), os quais

implementam a medida socioeducativa de internação não provisória em adolescentes do sexo masculino; e c) a Unidade feminina de internação (UFI), onde jovens do sexo feminino permanecem à espera da definição da sanção pelo juiz, sendo que, em caso de aplicação da medida socioeducativa de internação não provisória, as jovens permanecem internas nesse mesmo local. O Iases ainda possui o Centro integrado de atendimento socioeducativo (Ciase), onde funciona a unidade de atendimento inicial aos adolescentes, do sexo masculino e feminino, autores de infração.

É interessante ressaltar que os setores, unidades, centros, bem como, gerências do Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo, encontram-se localizados em municípios da região metropolitana de Vitória/ES, incluindo a capital. Concluída as considerações referentes ao atendimento socioeducativo capixaba, apresentaremos as informações a respeito da **unidade socioeducativa da coleta de dados**.

A realização da coleta de dados de nossa investigação foi implementada em uma unidade socioeducativa masculina de internação não provisória, situada na região metropolitana de Vitória/ES, que atende jovens de 15 a 18 anos incompletos. Quanto à sua estrutura física, a unidade dispõe de escola, auditório, biblioteca, refeitório/cozinha, sala de informática, salas de oficinas/cursos profissionalizantes, ambulatório, quadra poliesportiva, campo de futebol, piscina, sala de ginástica, bem como seis módulos de alojamento com capacidade para abrigar cerca de 14 adolescentes cada um. Um dos módulos é destinado a internos que estejam com algum tipo de conflito interpessoal ou em medida disciplinar. É importante destacar que os alojamentos apresentam boas condições de habitação,

com quartos individuais e ampla área de convivência; e existem, ainda, salas reservadas para atendimentos terapêuticos, bem como àquelas destinadas para uso dos agentes socioeducativos. Quanto à lotação da unidade, isto é, o número máximo de jovens permitido no local, determinou-se o número de 60 adolescentes, limite que, à época da coleta de dados (segundo semestre de 2009), era cumprido, não havendo, portanto, superlotação. Quanto aos profissionais do local, a instituição conta com: psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, advogados, enfermeiros, agentes socioeducativos, dentre outros.

Apesar da investigação da metodologia socioeducativa aplicada na instituição da coleta de dados não ter sido definida como um dos objetivos deste estudo, pedimos licença ao leitor para apresentarmos algumas considerações sobre a mesma. Primeiramente, é necessário mencionar que as informações a respeito desta metodologia foram obtidas por intermédio de observações pessoais do pesquisador, relatos espontâneos da equipe técnica e direção da unidade, bem como, por intermédio de uma reportagem de R. dos Santos (2009).

Assim sendo, quanto à metodologia socioeducativa implementada pela unidade, notamos a busca pelo atendimento às referências normativas da legislação brasileira. Caracteriza-se, de uma forma geral, como um modelo de intervenção integral aos jovens e suas famílias. O processo socioeducativo é disposto em fases que o adolescente deve alcançar no decorrer do cumprimento da medida socioeducativa. Para tanto, existem projetos e programas, previamente elaborados, nos quais o interno deve ter um envolvimento efetivo a fim de que possa avançar dentro de seu ‘projeto socioeducativo’, sendo avaliado semanalmente. O não cumprimento de metas e fases está ligado diretamente ao

tempo de permanência do jovem na instituição, ou seja, caso deixe de cumprir sua jornada (programas, projetos, afazeres cotidianos, respeito às regras) poderá ficar mais tempo internado.

6.2 Participantes

Participaram da investigação 30 adolescentes, com idade variando entre 16 e 17 anos, do sexo masculino, que no momento da coleta de dados estavam em cumprimento de medidas socioeducativas de internação em uma unidade do Instituto de atendimento socioeducativo do Espírito Santo, na região metropolitana da grande Vitória/ES.

Para refletirmos a respeito da escolha da faixa etária dos participantes da pesquisa implementada, optamos por tecer algumas considerações teóricas com base na teoria piagetiana, enfocando as características do estágio das operações formais, que pode começar a evidenciar-se no início da adolescência, ocorrendo, em termos cognitivos, por volta dos 11 ou 12 anos de idade.

Conforme discutido no capítulo quatro, da presente dissertação, intitulado ‘Adolescente em medida socioeducativa de internação’, de acordo com Piaget (1967/1993), na adolescência pode ocorrer o desenvolvimento das operações formais, que se caracteriza pela capacidade do indivíduo em elaborar um raciocínio lógico-dedutivo, baseando-se em hipóteses abstratas. Entre outros aspectos, a pessoa consegue realizar, no plano das ideias, operações lógicas sem necessidade de servir-se da experiência concreta. Em síntese, tais jovens podem utilizar-se do pensamento lógico para resolverem problemas hipotéticos, bem como os problemas de um plano futuro. Assim, o adolescente “com as operações formais pode raciocinar sobre a lógica de um argumento independentemente do seu conteúdo.” (Wadsworth, 1993, p. 138), caracterizando sua reflexão por intermédio de hipóteses, haja vista a ausência de objetos. Além disso, na referida

etapa do desenvolvimento, a pessoa pode ser capaz de elaborar os seus juízos de maneira autônoma, passando a pressupor que as regras são necessárias para o estabelecimento de relações baseadas na cooperação.

No interior deste escopo teórico, temos o objeto da nossa pesquisa que objetiva investigar adolescentes de 16 e 17 anos que, provavelmente, estariam no período das operações formais e seriam capazes de raciocinar de maneira autônoma. Fazemos este recorte por pressupormos que o raciocínio formal pode evidenciar-se em maior amplitude em tal etapa do desenvolvimento e, assim, os jovens desta faixa etária apresentariam maiores habilidades, comparativamente aos adolescentes de idades precedentes, para responder às questões propostas em nosso instrumento de pesquisa.

Para além da questão teórica, entendemos que a importância do estudo na faixa etária evidenciada também pode estar relacionada a outro fator. Segundo o Ipea (2003), 76% dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas se concentram, predominantemente, entre os 16 e 18 anos de idade. Relevante é, portanto, que os estudos da moralidade, nesse tipo de população, privilegiem tal faixa etária.

Os participantes foram todos do sexo masculino. A justificativa para uma amostra em sua totalidade masculina se dá em virtude da população de adolescentes em atendimento de medidas socioeducativas ser predominantemente (mais de 90%) do sexo masculino (Secretaria Especial dos Direitos Humanos [SEDH], 2006b; Ipea, 2003). Deste modo, como a maioria da população atendida pelas instituições possui essa característica, pressupomos ser relevante o delineamento de uma investigação que privilegie o estudo de jovens do sexo

masculino. No entanto, consideramos que seja necessária a execução de outras pesquisas a respeito da honra em adolescentes do sexo feminino. Assim sendo, sugerimos que em pesquisas futuras esse recorte venha a ser efetuado para que possamos estabelecer os paralelos entre os resultados obtidos pelas investigações, comparando a variável do sexo.

6.3 Instrumentos

Em nosso trabalho, utilizamos uma entrevista estruturada e uma entrevista semi-estruturada fundamentadas a partir do método clínico piagetiano. Na primeira privilegiamos a coleta de dados de caracterização dos participantes, e na segunda, buscamos juízos sobre a honra nas respostas e nas justificativas apresentadas pelos adolescentes. Destarte, para abranger tais fases, tivemos dois instrumentos⁷, a saber: (a) instrumento de caracterização dos participantes e (b) instrumento de investigação sobre a honra.

O **instrumento de caracterização dos participantes** objetivou a coleta sobre informações gerais dos participantes, como por exemplo: idade, estado civil, delito cometido que culminou na entrada do jovem na instituição de cumprimento de medida socioeducativa de internação, processo escolar e atividades realizadas na unidade (cursos e oficinas).

O **instrumento de investigação sobre a honra** permitiu a coleta de dados pertinentes ao estudo da honra, objetivo central dessa investigação. Nesse sentido, foram elaboradas questões que averiguam no participante: (a) o que ele admira, ou não, em si mesmo; (b) o que a sociedade considera a respeito dele; (c) situações conhecidas que envolvem honra; (d) conceito de honra; (e) considerações a respeito de ser ou não honrado. Foi por meio dessas questões que analisamos os juízos sobre a honra em nossos participantes.

Após explicarmos a estruturação de nossos instrumentos, passemos, então, a relatar suas referidas questões, por meio das Figuras 1 e 2, a seguir.

⁷ Cabe esclarecer que os instrumentos evidenciados foram construídos especificamente para esta dissertação, segundo os objetivos por nós propostos para a implementação desta investigação.

Instrumento de caracterização dos participantes

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é o seu estado civil?
- 3a. Você estuda aqui na instituição?
- 3b. (se a resposta anterior for positiva) Por que você estuda?
- 3c. (se a resposta para a pergunta número 3a for negativa) Por que você não estuda?
- 4a. (se a resposta da pergunta 3a for positiva) Qual é a série que você está cursando?
- 4b. (se a resposta da pergunta 3a for negativa) Até que série você cursou?
5. Você participa de algum curso e/ou oficina aqui na instituição?
- 6a. (se a resposta da pergunta 05 for positiva) Em qual curso e/ou oficina você participa?
- 6b. (se a resposta da pergunta número 05 for positiva) Por que você participa desse curso e/ou oficina?
- 6c. (se a resposta para a pergunta número 05 for negativa) Por que você não participa de curso e/ou oficina?
7. Qual foi o delito cometido por você que culminou na sua entrada nessa instituição?

Figura 1. Quadro do instrumento utilizado para realizar a caracterização dos participantes

Instrumento de investigação sobre a honra

- 1a. O que você admira em si mesmo?
- 1b. Por quê?

- 2a. O que você não admira em si mesmo?
- 2b. Por quê?

- 3a. O que as pessoas em geral pensam a seu respeito?
- 3b. Por quê?

- 4. Você pode citar exemplos de situações que envolvem honra?

- 5. Como você define honra?

- 6a. Você se considera uma pessoa honrada.
- 6b. Por quê?

Figura 2. Quadro do instrumento utilizado para realizar a investigação sobre a honra

É necessário informar ao leitor que os instrumentos descritos fazem referência aos dados analisados para a escrita dessa dissertação, e não corresponde, integralmente, aos instrumentos elaborados à época do projeto de qualificação. Mesmo realizando as entrevistas utilizando o instrumento original do nosso projeto, optamos por não analisar a totalidade dos dados coletados. Tomamos esta decisão tendo em vista a enorme quantidade de informações obtidas e o tempo máximo para conclusão do trabalho. Salientamos, contudo, que estamos convictos da importância de tais dados, e, assim sendo, posteriormente, realizaremos as análises e discussões desse material. Informamos, ainda, que ao final de nosso trabalho, no Apêndice A, encontram-se os *instrumentos originais utilizados na coleta de dados*.

6.4 Procedimentos

As entrevistas realizadas com os participantes foram individuais. Partimos do pressuposto de que ao perguntarmos diretamente ao adolescente, em caráter individual, possibilitamos uma coleta de dados adequada à compreensão do fenômeno estudado, favorecendo, assim, o alcance dos objetivos propostos. Esta modalidade de entrevista permite, inclusive, o aprofundamento de algumas questões que possam vir a ser relevantes à pesquisa. Em consonância, como referencial metodológico, utilizamos o método clínico proposto por Piaget (1926/s.d.;1932/1994). Uma grande vantagem da utilização desse método é que ele possibilita uma compreensão eficaz sobre o raciocínio dos participantes, fornecendo, assim, elementos do pensamento organizado pelo entrevistado. É importante ressaltar que nossa investigação, ao pertencer ao campo de estudos da moralidade, necessita de um método que forneça condições de compreender o raciocínio de seus participantes, e nesse sentido, o método clínico abrange tais requisitos.

Delval (2002) define o método clínico como “um procedimento de coleta e análise de dados para o estudo do pensamento da criança (embora também se aplique ao estudo do pensamento dos adultos)” (p. 12). Segundo o referido autor, as entrevistas desse método são realizadas com o objetivo de apreender o pensamento da pessoa sobre um fator em específico. Neste contexto, o método clínico torna-se um instrumento de coleta que permite maior flexibilidade, já que novas questões podem ser realizadas na medida em que se necessita esclarecer o raciocínio do entrevistado, ou seja, até que se obtenha a resposta satisfatória para a

pergunta indagada ao participante. Delval (2002) comenta, ainda, sobre a postura que o entrevistador deve possuir ao utilizar o método clínico. Segundo ele, a pessoa que conduz a entrevista deve estar atenta a uma compreensão minuciosa do que o entrevistado está dizendo e, se necessário, deve intervir na fala do participante a fim de obter dados alinhados às questões formuladas. Para o autor, esse método seria a melhor forma de aprofundarmos na representação de como as pessoas concebem uma determinada situação.

Concordamos com Alencar e Ortega (2003) ao destacarem o método clínico como sendo de grande importância para o estudo da moralidade, entre outros fatores, por favorecer o aprofundamento dos dados em um indivíduo particular e ímpar, possibilitando a compreensão de sua forma de pensar sobre um determinado aspecto. Desta forma, o método clínico piagetiano detém grande importância no âmbito dos estudos da psicologia da moralidade, uma vez que possibilita o acompanhamento do raciocínio dos participantes pesquisados, bem como no aprofundamento e compreensão detalhada dos dados colhidos.

Após estabelecermos alguns aspectos a respeito do método clínico, é importante ressaltarmos os procedimentos concernentes à aplicação da entrevista. Desta forma, a seguir, expomos algumas considerações sobre os cuidados tomados nos momentos que antecederam e sucederam o período da coleta de dados, evidenciando as visitas à unidade socioeducativa, o período de acesso aos participantes, bem como os aspectos éticos relacionados à referida etapa do nosso trabalho.

Com a aprovação do nosso projeto por ocasião do Exame de Qualificação no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP), encaminhamos o nosso

trabalho para o Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, com vistas a obter autorização para a execução da nossa investigação. Finalizado o trâmite do processo, e com o parecer favorável, conforme *carta de aprovação do Comitê de ética em pesquisa do Centro de Ciências da Saúde* (Apêndice B), seguimos para a etapa seguinte, de autorização da pesquisa no Iases.

Na etapa de autorização dessa investigação, junto ao Iases, realizamos um total de dez visitas ao Instituto, que ocuparam, desde a primeira visita até o recebimento do despacho autorizando nosso trabalho, um período de aproximadamente dois meses. Pedimos licença ao leitor para, a seguir, detalhar esse período que ensejou na permissão da nossa entrada aos locais em que estavam os nossos participantes, bem como as negociações a respeito da escolha das unidades que providenciariam o acesso aos referidos adolescentes. O intuito é fazer com que o leitor possa compreender, por meio de tais esclarecimentos, como foi o procedimento de definição do local em que foi realizada a coleta de dados.

Em 26 de junho de 2009, realizamos uma visita ao Iases, mais especificamente à sua diretoria técnica, para procedermos o pedido de realização dessa pesquisa na instituição. Após uma segunda visita, fomos informados sobre os trâmites para a efetivação da nossa investigação no local, assim sendo, tomando conhecimento desses, continuamos a dialogar sobre a autorização da nossa investigação sendo que no mês seguinte, dia 17, protocolávamos o pedido oficial, anexando todos os documentos solicitados.

Ainda, à espera da autorização, continuamos em contato com a diretoria técnica, a fim de que fossem esclarecidos alguns pontos relativos ao local da coleta. Dentre as indagações, buscamos conhecer quais os critérios utilizados pelo

Iases na triagem e alocação dos internos em suas unidades socioeducativas masculinas não provisórias (à época duas). Apesar de não termos compreendido, claramente, os critérios apresentados, a informação da equipe técnica é de que a triagem é realizada mediante a análise do adolescente quanto às suas perspectivas de mudança, o que evidenciaria em qual das unidades o jovem seria estabelecido.

Em meio ao período de esclarecimentos sobre a instituição, recebemos, em 24 de agosto, da diretoria técnica, um despacho deferindo, em parte, nossa solicitação. Nos termos do documento, estávamos autorizados a realizar a coleta de dados em apenas uma das unidades de internação não provisórias, sendo que o acesso à outra unidade, por ora, não estava permitido. A permissão para o acesso a apenas uma das unidades foi tida, em parte, como um elemento complicador à nossa investigação, uma vez que era de nosso interesse a composição de uma amostra diversificada, que abrangesse as unidades de internação não provisórias existentes.

Como a negativa ao acesso à outra unidade era transitória (segundo termos do próprio despacho), continuamos empenhados em obter a permissão para entrevistar, também, adolescentes da outra unidade, sendo que, simultaneamente, iniciamos as entrevistas no local já autorizado. Nesse empenho, reiteramos nossa solicitação, explicitando, detalhadamente, a importância do deferimento para o nosso trabalho, e, além disso, buscávamos compreender os motivos para tal restrição. Em novembro, apesar da atenção dispensada pela diretoria técnica do Iases, ainda não havíamos obtido autorização para o acesso à segunda unidade, assim sendo, como tínhamos de cumprir um cronograma previamente estabelecido, optamos por concluir a etapa de coleta de dados apenas na

instituição já autorizada. Ainda assim, continuamos a buscar os motivos da impossibilidade da realização da coleta de dados na segunda unidade, contudo, naquele momento, não obtivemos, com clareza, tais informações.

Portanto, destacamos que somente nos foi possível o acesso em uma das unidades do sistema Iases, que possui uma metodologia, para adolescentes em medidas socioeducativas de internação, distinta das outras unidades capixabas, sendo inovadora e recente. Informamos que, se tivéssemos obtido a permissão para entrevistar os jovens desses outros setores, poderíamos ter estabelecido uma comparação entre os internos investigados em cada instituição. Dados esses que seriam fundamentais para ampliarmos a compreensão da honra, sobretudo, dos adolescentes em medidas socioeducativas de internação no estado do Espírito Santo.

É importante, novamente, destacar a atenção e boa disposição com que fomos recebidos pelo Iases. Ressaltamos, ainda, que entendemos o cuidado e o zelo que o Instituto confere às suas unidades e aos seus internos. Entretanto, cabe evidenciar que a morosidade, presente nas situações descritas nos parágrafos anteriores, bem como indefinições, podem ser um agravamento no desenvolvimento e conclusão de trabalhos e investigações congêneres, principalmente em casos relacionados a pesquisas de mestrado, que, em sua maioria, possuem projetos com cronogramas de tempo de execução reduzidos.

Comentemos, agora, os procedimentos que ensejaram o contato, por meio das entrevistas, com os nossos participantes. A partir da assinatura, por meio do diretor técnico do Iases, do *termo de consentimento institucional para a realização de pesquisa* (Apêndice C), conforme o despacho do instituto, foi

autorizado o nosso acesso à unidade socioeducativa, e, assim, pudemos proceder às primeiras visitas ao local onde se encontravam os nossos participantes.

Em nossa primeira visita à unidade socioeducativa, onde seriam realizadas as entrevistas, fomos apresentados ao diretor, gerentes e funcionários do local. A seguir, conhecemos as instalações da instituição, bem como, as atividades que eram realizadas com os internos naquele momento. Em outra ocasião, estivemos reunidos com o diretor da unidade para explicitarmos as atividades da pesquisa bem como discussão de nossos procedimentos no local. O diretor foi muito solícito, e colocou-se à disposição para auxiliar no que fosse necessário para a realização do nosso trabalho. Nessa reunião, o mesmo propôs que participássemos da assembleia dos adolescentes, um momento no qual esses discutiam e decidiam assuntos relacionados aos seus interesses. Na ocasião, apresentaríamos nosso projeto, explicando sobre o mesmo, e, por fim, solicitaríamos, de uma forma geral, a participação dos internos em nossa investigação.

Destarte, no dia agendado fomos à unidade para participarmos da assembleia, acompanharmos as discussões e solicitações mencionadas, bem como as decisões tomadas pela maioria dos internos por meio de votação. No momento oportuno, fizemos a nossa apresentação, discorrendo, em linhas gerais, sobre a pós-graduação, o mestrado, o tema estudado, o objetivo geral e sobre os nossos procedimentos de investigação, incluindo as normas éticas. Depois de nossa exposição, o diretor procedeu à apreciação dos adolescentes para aprovação, ou não, da realização das entrevistas, que foram aceitas por todos os presentes. Assim, após o encerramento do evento, a direção nos encaminhou ao setor administrativo para que nos fosse fornecida a listagem dos internos que estariam

dentro dos nossos critérios de escolha. Com o acesso à lista, procedemos à seleção dos adolescentes, que foi realizada de forma aleatória, por meio de um sorteio entre os jovens de 16 a 17 anos. Uma vez selecionados os participantes, e na medida em que os adolescentes estavam sob custódia do Estado, voltamos a nos reunir com a direção da unidade objetivando a assinatura do *termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa* (Apêndice D). No momento oportuno, o diretor da instituição assinou os termos autorizando, nominalmente, cada adolescente sorteado a participar da entrevista. De posse das autorizações, passamos para a próxima etapa: as entrevistas propriamente ditas.

Todas as entrevistas foram efetuadas pelo autor da presente dissertação e foram realizadas com cada um dos participantes, de forma individual, em uma sala vazia, constituída por apenas mesa e cadeiras, nas dependências da unidade, e em momento único. Estas foram gravadas em áudio digital e totalizaram uma média de 68 minutos cada. O procedimento inicial da sessão de entrevista foi o recebimento do jovem, bem como apresentação recíproca. A seguir, mesmo com o aceite da assembleia dos adolescentes, procedíamos à leitura do *termo de assentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa*, Apêndice E, no qual informamos os objetivos e procedimentos da investigação, destacando os cuidados éticos e científicos envolvidos. Ainda assim, colocamo-nos à disposição do entrevistado para esclarecer quaisquer dúvidas porventura existentes. Após esse momento, e com o aceite do adolescente, que procedia à assinatura do termo, iniciávamos a entrevista propriamente dita.

É importante destacar, como já evidenciado nos procedimentos descritos anteriormente, o cuidado ético e científico tomados em todo o desenvolvimento

do presente trabalho. Assim, seguimos, continuamente, os padrões vigentes na Resolução Nº196/1996 do Ministério da Saúde [MS] (1996) e na Resolução Nº016/2000 do Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2000).

6.5 Tratamento dos Dados

Segundo Delval (2002), a tarefa de análise dos dados é a mais complexa de todo o trabalho. Quando falamos de método clínico, a análise é específica de cada assunto e dependente dos objetivos propostos pela investigação. Essa se torna difícil, devido à variabilidade dos dados, uma vez que “o método clínico nos permite aprofundar-nos nas respostas dos sujeitos, as entrevistas não são feitas sempre da mesma maneira” (Delval, 2002, p. 162). Nesse sentido, quanto ao tipo de análise, em um primeiro momento, o autor afirma que para que se evitem perdas de dados valiosos, bem como a utilização de categorias simples e intuitivas, é necessário que o tratamento dos dados seja iniciado no plano qualitativo. Para Delval (2002), somente após a organização da interpretação qualitativa de análise é que se propõe algum tratamento quantitativo que, entre outros fatores, “nos permitirá ver com mais clareza as mudanças nas concepções” (p. 171). Desta forma, mediante os objetivos propostos por nossa investigação, os dados coletados tiveram sua análise realizada, prioritariamente, de forma qualitativa, sem prejuízo a uma referência quantitativa dos dados considerados relevantes na discussão dos resultados.

Face ao exposto, quanto ao tratamento dos dados, primeiramente, as 30 entrevistas foram transcritas em sua íntegra para que pudessem ser categorizadas e analisadas em momento oportuno. Concluída a etapa de transcrição dos conteúdos dos áudios, passamos à leitura dos 30 protocolos das entrevistas, já objetivando a fase da categorização dos dados.

Assim, depois das leituras criteriosas dos protocolos, demos início ao momento de categorização dos dados. Inicialmente, a partir das respostas e justificativas dos entrevistados, foram elaboradas as categorias detalhadas (microcategorias). A seguir, tomamos todo o material e dispomo-lo em agrupamentos segundo os seus conteúdos, assim, originando as categorias resumidas (macrocategorias), as quais podem ser acessadas no Apêndice F. Aliás, é importante salientar ao leitor que também disponibilizamos, no Apêndice G, esta *dissertação em mídia digital*.

Terminada a exposição de todas as considerações relativas ao método do nosso trabalho, iniciemos o capítulo sete, que trata da apresentação dos resultados, bem como sua discussão.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo, apresentamos e analisamos os dados obtidos por intermédio das entrevistas realizadas com os adolescentes em medidas socioeducativas de internação. Para que possamos alcançar tal objetivo, organizamos os *Resultados e discussão* em quatro subcapítulos, a saber: (7.1) *Caracterização dos participantes*, (7.2) *Admirações e não admirações sobre si mesmo*, (7.3) *Representação a respeito do juízo da sociedade sobre si mesmo* e (7.4) *Honra propriamente dita*.

É relevante informar ao leitor que, no decorrer dos subcapítulos, na medida em que apresentamos e discutimos os resultados, várias questões e hipóteses acabam sendo evidenciadas no transcorrer do texto, contudo, por abrangerem considerações por vezes alheias aos objetivos de nossa investigação indicamos, desde já, a necessidade da realização de novas pesquisas que possam ter como eixo central o aprofundamento de tais conteúdos.

Gostaríamos, a partir deste momento, de informar alguns aspectos importantes concernentes à forma de nossa escrita, ou seja, ao modo como apresentamos e discutimos os resultados no decorrer do capítulo ora focado.

Um primeiro ponto a destacarmos diz respeito ao fato de que em todas as situações em que nos referirmos à sigla (n) estaremos fazendo alusão ao número de respostas mencionadas pelos nossos participantes. Devemos informar que o (n) poderá coincidir com o número de participantes, isto é, o número de respostas poderá ser igual ao número de entrevistados, uma vez que

cada adolescente poderá ter emitido apenas uma resposta para cada questão que porventura venha a responder.

Por sua vez, quando da apresentação de trechos literais das entrevistas que exemplificam as categorias, todos são apresentados da seguinte maneira: fizemos, inicialmente, a indicação do referido adolescente que mencionou o conteúdo descrito evidenciando o seu nome fictício, em negrito. Em seguida, destacamos a sua idade, para, finalmente, expormos o trecho de sua entrevista. As citações sempre constam da sigla ‘E’, que faz alusão às ponderações do Entrevistador e, também, ‘P’, referente às menções estabelecidas pelo Participante (adolescente entrevistado).

Importante salientar que todos os dizeres dispostos pelos entrevistados são destacados em negrito e em itálico e que os do entrevistador não possuem qualquer marcação congênere. Ressaltamos, ainda, que utilizamos, no interior das citações das entrevistas, as seguintes expressões ‘...’, ‘(...)’ e ‘[]’, que significam, pela ordem: (1) pausa ou silêncio do entrevistador e/ou entrevistado, (2) supressão de conteúdos da entrevista considerados não pertinentes ao conteúdo abordado e (3) comentário elucidativo ao leitor, realizado pelo entrevistador, inseridos no interior de tais colchetes e disposto no transcorrer do texto, quando necessário. Expomos, também, entre colchetes, ao final de cada citação, o nome da resposta e/ou justificativa que o referido trecho estiver representando.

Ao fazermos os referidos esclarecimentos, entendemos que estamos autorizados a começar a discorrer sobre os resultados da nossa investigação. O que faremos sem maiores delongas!

7.1 Caracterização dos participantes

Neste subcapítulo, procuramos introduzir ao leitor a caracterização dos jovens entrevistados, objetivando fornecer uma visualização dos aspectos concebidos como relevantes para a compreensão dos dados coletados a esse respeito. Assim, faz-se necessário dispor a sequência na qual os dados relativos à caracterização serão apresentados e discutidos: (a) idade dos adolescentes; (b) estado civil; (c) delito cometido; (d) processo escolar e (e) participação em curso e/ou oficina. Concluídas as explicações iniciais necessárias, convidamos o leitor para acompanhar a exposição da caracterização dos nossos entrevistados.

O primeiro dado a ser apresentado, portanto, é relativo à **idade dos adolescentes**, a qual, conforme exposto no capítulo seis, varia entre 16 e 17 anos. Assim sendo, averiguamos que 60% (n=18) dos jovens estavam, no momento da entrevista, com 17 anos e o restante, 40% (n=12), com dezesseis anos. Verificamos, então, uma predominância de entrevistados com 17 anos, contudo com uma frequência não muito além da outra faixa de idade. É interessante dizer que, na unidade onde foi realizada a coleta, a maioria dos internos, segundo dados da equipe técnica, pertencia a tais idades, e totalizavam 63,3% dos internos que se encontravam na instituição. Tal constatação sugere uma semelhança com as informações nacionais, já que, segundo dados oficiais do Ipea (2003), 52% de adolescentes em medidas socioeducativas possuíam idade entre 16 e 17 anos em 2002.

A concentração de jovens presos na referida faixa etária parece ser mesmo recorrente, vejamos exemplos: M. B. Oliveira e Assis (1999) ao estudarem

adolescentes infratores do Rio de Janeiro, verificaram um total de 61% de internos, com idade entre 16 e 18 anos; Aranzedo (2006) ao investigar homicidas juvenis presos, na região metropolitana da grande Vitória/ES, encontrou em sua amostra 75% de participantes com 16 e 17 anos. Outros estudos também apresentam a mesma constatação, ou seja, uma maioria de jovens na faixa etária supracitada: Almeida (2002), Assis e Souza (1999) e Priuli e Moraes (2007).

Quanto às informações referentes ao **estado civil**, verificamos um total de 93,3% (n=28) de internos solteiros e apenas 6,7% (n=2) de casados. Tais dados parecem sugerir uma aproximação com referências demográficas nacionais do ano de 2001 (Camarano, 2003), uma vez que à época havia 87,7% de homens solteiros na faixa etária de 15 a 17 anos. Presumimos que tal realidade sugere uma similaridade, no quesito estado civil, entre a população de juvenis em medidas socioeducativas de internação e os jovens de uma maneira geral.

Passamos, a seguir, a relatar os conteúdos relacionados ao **delito cometido** pelo adolescente e que culminou com sua entrada na instituição de medida socioeducativa. Os participantes mencionaram um total de 57 delitos cometidos, os quais originaram oito categorias de respostas, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1.

Tipo de delito cometido: distribuição das respostas dos participantes

Delito	N	Porcentagem
Roubo ou furto	15	26,3%
Tráfico de drogas ou associação ou uso	13	22,8%
Homicídio ou latrocínio	9	15,8%
Tentativa de homicídio ou tentativa de latrocínio	7	12,3%
Porte ilegal de arma	5	8,8%
Formação de quadrilha	4	7,0%
Sequestro relâmpago	2	3,5%
Quebra de liberdade assistida	2	3,5%
Total	57	100,0%

Conforme podemos averiguar, '*roubo ou furto*' foi a categoria que obteve o maior percentual de respostas. A seguir, também com frequência em destaque, aparece a referência ao '*tráfico de drogas ou associação ou uso*'. Por sua vez, a resposta '*homicídio ou latrocínio*' evidencia-se na terceira posição sendo sucedida por '*tentativa de homicídio ou tentativa de latrocínio*'. Com escores abaixo dos dez por cento, notamos '*porte ilegal de arma*', '*formação de quadrilha*', '*sequestro relâmpago*' e '*quebra de liberdade assistida*'. É importante destacar que as citações remetidas a '*homicídio ou latrocínio*' somadas ao congêneres '*tentativa de homicídio ou tentativa de latrocínio*' resultam em 28,1% (n=16), sumarizando que ações relacionadas ao homicídio ou latrocínio têm maior incidência nos adolescentes investigados.

Ainda fazendo referência aos delitos cometidos pelos jovens pesquisados, podemos evidenciar outra configuração da incidência dos crimes cometidos pelos

nossos entrevistados. Em primeiro lugar, temos as ações relacionadas a homicídios, latrocínios e suas tentativas, com 28,1% (n=16) das respostas, seguido dos crimes ligados a roubos/furtos (n=15; 26,3%) e na terceira posição o tráfico de drogas, bem como o uso e ações relacionadas (n=13; 22,8%). Com o intuito de compararmos os nossos resultados, por meio desta configuração, com dados de outras pesquisas, é importante salientar quais os delitos de maior ocorrência encontrados por outros autores. Os estudos de Almeida (2002), Guará (2000), M. C. R de Oliveira (2002) e Priuli e Moraes (2007) observam que a ordem de incidência dos crimes mais cometidos pelos adolescentes pesquisados compõe-se de (1) roubos/furtos; (2) homicídios, latrocínios e suas tentativas e (3) tráfico de drogas, uso e ações relacionadas; nesta ordem. Contudo, Assis e Souza (1999), M. B. Oliveira e Assis (1999), Pereira (2002) e Toledo (2006) verificaram que os crimes mais cometidos pelos jovens por eles investigados são, respectivamente, (1) roubos/furtos; (2) tráfico de drogas, uso e ações relacionadas e (3) homicídios, latrocínios e suas tentativas.

Ante ao exposto, averiguamos que existe uma prevalência quanto aos tipos de infrações executadas por adolescentes, constando sempre, nas primeiras posições, de: furtos, roubos e assaltos; homicídio, latrocínio e suas tentativas; e o tráfico de drogas, bem como o uso e ações relacionadas. A diferença é percebida apenas na disposição da ordem de incidência dos delitos evidenciados, contudo, os dados parecem reforçar uma tendência da predominância, em primeiro lugar, de delitos relacionados a roubo/furtos/assaltos, sendo que em segundo e terceiro lugares parece haver uma alternância entre os outros dois quesitos.

Mediante a tal constatação, é interessante buscar a interpretação da consonância dos dados quanto à incidência, prioritária, do grupo de delitos em enfoque. Presumimos que o resultado obtido possa relacionar-se à aplicação do Decreto-lei 8.609, Estatuto da criança e do adolescente [ECA] (1990), sobre a medida socioeducativa de internação, que conforme detalhado no capítulo quatro, normatiza as medidas privativas de liberdade que serão aplicadas somente em casos de contravenções graves.

O leitor pode acompanhar, ainda no capítulo quatro, que definimos as infrações graves como sendo aquelas que detêm grande ‘importância criminológica’ (Toledo, 2006), as quais geralmente incidem sobre os delitos relacionados à vida (por exemplo, homicídios), bem como a categoria de roubos/furtos/assaltos e, ainda, aos delitos relacionados à droga (tráfico/porte/uso).

Assim, tomando a referida discussão sobre a gravidade dos delitos e tendo em vista os pressupostos do ECA (1990), quanto à aplicação da medida de internação, verificamos que os dados encontrados pelos estudos ora citados, inclusive os da atual investigação, evidenciam que os delitos mais cometidos que culminaram na internação do adolescente, parecem ser parcialmente explicados por meio dessa correlação. Ou seja, a prevalência de um grupo de delitos percebida nas primeiras posições, a saber, roubo/furtos, homicídio/latrocínio e ações relacionadas a drogas, pode estar relacionada à tentativa do Estado em cumprir as resoluções normativas, com a pena adequada, quando do surgimento da prática de tais contravenções, pelo menos no que diz respeito aos jovens por nós entrevistados.

Após a discussão dos delitos verificados em nossa investigação, passemos a apresentação dos resultados relativos ao **processo escolar** em que estão inseridos nossos participantes. Sob a indagação se naquele momento estudava ou não, verificamos que 76,7% (n=23) responderam positivamente e os que afirmaram não estudar contabilizavam 23,3% (n=7). A seguir, àqueles que diziam estudar, questionamos sobre a motivação para tal ação. Os argumentos totalizaram um número de 157 justificativas, que geraram as nove categorias visualizadas, a seguir, na Tabela 2.

Tabela 2.

Motivos para estudar: distribuição das justificativas dos participantes

Justificativas	N	Porcentagem
Atuar em uma ocupação profissional	34	21,6%
Viabilizar uma vida próspera para si	33	21,0%
Proporcionar aspecto positivo a familiares	26	16,6%
Ampliar o conhecimento geral	15	9,6%
Obter diploma	13	8,3%
Promover uma melhor sociabilidade	7	4,5%
Suprir uma necessidade	6	3,8%
Sair do crime	4	2,5%
Outros	19	12,1%
Total	157	100,0%

Podemos verificar que as duas primeiras categorias quase se igualam quanto ao número de respostas. A primeira delas, '*atuar em uma ocupação profissional*', faz referência à possibilidade de aquisição de atividade remunerada, ao ser uma pessoa trabalhadora, bem como à questão do crescimento interno no seu emprego (subir de hierarquia). No que tange ao segundo fundamento,

‘viabilizar uma vida próspera para si’, esse diz respeito à obtenção de bem-estar e coisas boas, como, por exemplo, bens, futuro melhor, dinheiro e estrutura de vida adequada. A próxima justificativa direciona-nos para o *‘proporcionar aspecto positivo a familiares’*, relativo à possibilidade de fomentar auxílio, financeiro ou afetivo, a familiar (es).

A quarta categoria enfatiza o *‘ampliar o conhecimento geral’*, e comporta justificativas relacionadas à obtenção para si mesmo de conhecimento, cultura, bem como sabedoria. Outro motivo mencionado foi o *‘obter diploma’*, e vinculase à posse de títulos, por exemplo, na escola e na faculdade. A seguir, temos o *‘promover uma melhor sociabilidade’*, fazendo alusão ao êxito em relacionamentos interpessoais, isto é, inclusão social, boa comunicação com as pessoas e credibilidade para com as mesmas. As duas justificativas seguintes, *‘suprir uma necessidade’* e *‘sair do crime’*, agregam as menores frequências. Os argumentos da primeira englobam as perspectivas do estudo suprir alguma necessidade futura de uma forma geral, já as justificativas da segunda dizem respeito à saída do crime propriamente dita, traduzindo-se em uma mudança de vida.

Por último, temos a categoria *‘outros’*, cujo percentual foi de 12,1% (n=19), que engloba os argumentos que não correspondiam a nenhuma das justificativas anteriores e versa sobre a *‘influência familiar’* (n=3), *‘obrigatoriedade do estudo na instituição’* (n=2), *‘importância do estudo’* (n=2), *‘possibilidade de ser uma pessoa melhor’* (n=2), *‘poder ensinar outrem’* (n=2), *‘obter melhor rendimento nos estudos’* (n=2), *‘aquisição de família’* (n=2), *‘boas*

oportunidades' (n=1), 'adquirir responsabilidade' (n=1), 'ocupar a mente' (n=1) e 'ser independente de outrem' (n=1).

Vejam os exemplos típicos de algumas das categorias:

Enoque (17 anos): *P: Não, porque é uma coisa assim que ajuda bastante para eu conseguir um emprego.* E: Um emprego? *P: É, muito.. e para você ter um emprego bom mesmo tem que ter uma faculdade, tem que ter uns cursos formados, tem que ter o segundo grau completo, tem que ter um curso técnico e no mínimo hoje você tem que ter isso aí.* E: Emprego bom para você é qual mesmo? *P: Ham, um emprego bom assim que eu, uma coisa que eu gosto de fazer, quando eu for fazer faculdade, queria fazer faculdade de gastronomia ou então de música, entendeu, porque eu me amarro em música e me amarro em cozinhar também, eu iria fazer esses dois, só que para mim, no caso agora, se eu sair daqui e arrumar um emprego, qualquer um, está bom para eu começar, arrumar um dinheirinho, aí me reerguer, aí depois eu já vou direto para os meus objetivos que é eu fazer uma dessas duas faculdades, se possível as duas.* E: Aham. Para arrumar um emprego bom... *P: Para fazer o que eu posso fazer que, ninguém quer trabalhar em um emprego que não gosta de fazer uma coisa, se você trabalha no seu emprego é porque você gosta ou porque você tem uma necessidade, mas provavelmente é porque você gosta ou porque você tem uma necessidade de daqui a um tempo você arrumar o que você gosta, um melhor.* ['atuar em uma ocupação profissional']

Samuel (16 anos): E: Por que você estuda? *P: Para ter um futuro melhor, não é, sem estudo muitas das vezes você não consegue nada.* E: Sem estudo muitas vezes você não consegue nada. Quando você fala em um futuro melhor, o que é um futuro melhor para você? *P: Ter uma vida melhor, ao lado da minha família.* ['Viabilizar uma vida próspera para si']

Davi (16 anos): *P: Vamos supor que uma coisa que eu aprendi na escola, que para mim não está fazendo diferença agora, mas meu filho virar para minha face e falar: "Pai, o que é isso?" Eu saber explicar ele, saber explicar ele, voltar ali naquele tempo.* ['Proporcionar aspecto positivo a familiares']

Moisés (16 anos): *P: Tem também tem, a minha avó também. Minha avó é tipo, não tem, minha mãe, minha mãe se separou do meu pai e desligou, não tem, não quis nem saber de nós mais não, só que a minha avó nunca abandonou nós não, não tem, me deu altos conselhos, sempre me falou que antes dela morrer ela queria ver eu na escola, estudando, avançado na escola. E aí eu estou seguindo aí para, tipo, conquistar o desejo dela, não tem, e realizar o sonho dela, porque ela falou assim que queria ver eu na faculdade.* E: Faculdade. *P: Aí eu estou fazendo isso para realizar o sonho dela também.* E: Então um motivo também para você estudar é para você realizar o sonho da sua avó de ver você em uma faculdade? *P: Ela falou que até hoje os sonhos que ela teve, só alguns foram realizados. Aí eu falei com ela que se depender de mim que todos os*

sonhos que ela tiver de mim vão ser realizados, porque a partir de hoje eu vou me dedicar tudo o que eu quero. [‘Proporcionar aspecto positivo a familiares’]

Esdras (16 anos): *P: Vai me ajudar, tipo, eu estudando eu vou ter mais aprendizado, vou aprender mais, vou saber como que eles falam comigo, tem coisa que eu não, que até eles falam comigo que eu não entendo porque eu não estudei muito, já era para eu estar no ensino médio já no segundo, no primeiro ano, eu ainda estou na segunda série ainda, estou bem atrasado, mais eu vou conseguir recuperar isso aí, Deus vai me ajudar aí.* [‘Ampliar o conhecimento geral’]

Enoque (17 anos): E:Aham, (...) então, em relação ao estudo, quais outros motivos você teria para estudar, além desses? *P:Hum, terminar os meus estudos e fazer uma faculdade.* E:Fazer uma faculdade também? *P:Uma ou até duas.* E:Uma ou até duas. [‘Obter diploma’]

Natan (17 anos): E:Eu entendi, o estudar é fundamental, você mostrou que ele é importante, não é, de maneira geral. Agora, só para você me esclarecer: como é essa importância, esse “ser fundamental” assim, na sua opinião. Porque você deve ter alguma opinião... *P:É, eu acho que, na minha opinião, é porque você ser aceito pela sociedade, hoje em dia, você tem que ter um estudo.* E:Para ser aceito pela sociedade você tem que ter... *P:É, um estudo, senão acho que fica difícil...* [‘Promover uma melhor sociabilidade’]

Jeremias (17 anos): *P: ...porque quando você chegar lá na frente vai ter alguma coisa, assim, que você podia ter aprendido aquilo no passado, não tem, e lá na frente você vai precisar, é por isso que eu procuro aprender as coisas, porque eu sei que sempre, assim, você precisa daquilo, e não pode estar precisando na hora, mas lá na frente você precisa.* [‘Suprir uma necessidade’]

Isaque (16 anos): E:Ah, então aqui dentro vocês estudam. Aham, então você estuda, e por que você estuda? *P:Ham, porque eu quero mudar de vida, quero ter uma nova vida quando eu sair daqui.* E:Hum, por que você quer mudar de vida, você quer ter uma nova vida. Como é que será essa nova vida? *P:Hum, tentar de outra maneira, porque da maneira que eu tentei não deu certo, acabou que eu ganhei um monte de coisa, mas agora eu estou aqui, perdi tudo. Se eu lutar e comprar com o meu dinheiro que eu ganhei trabalhado, vai ter mais valor para mim, não vou correr o risco de ser preso e perder tudo de novo.* [‘Sair do crime’]

Oséias (16 anos): E: Hum, e por que você estuda? *P: Eu estudo porque tem que estudar. Para falar a verdade assim, eu não gosto de estudar não, entende?* E: Hum, você não gosta de estudar. E tem que estudar? Como que é a regra aqui? *P: Aqui tem que estudar, ué.* [‘outros: obrigatoriedade do estudo na instituição’]

Moisés (16 anos): E: Você acha que tem algum outro motivo para você estudar? *P: Tem, meu pai me incentiva muito também.* E: Ah, é? E você acha que você

estuda por causa do seu pai também? **P: *Ele me incentiva bastante.*** [‘*outros: influência familiar*’]

Avaliando os dados presentes na Tabela 2, podemos fazer algumas análises sobre os motivos dados pelos nossos participantes do porquê estudar. Constatamos nos resultados algumas aproximações com o *dever-estudar* discutido por La Taille et al. (1991). Verificamos que tal discussão exposta pelo autor pode aproximar-se dos resultados encontrados nas justificativas mencionadas pelos nossos participantes tendo em vista que ao analisarmos nossos dados mediante a conceituação do dever circular, hipotético e moral de La Taille et al. (1991), notaremos nas justificativas dos entrevistados que 73,2% (n=115) foram argumentos hipotéticos. Importante dizer que para definirmos a referida percentagem consideramos as respostas das categorias ‘*atuar em uma ocupação profissional*’ (n=34), ‘*viabilizar uma vida próspera para si*’ (n=33), ‘*ampliar o conhecimento geral*’ (n=15), ‘*obter diploma*’ (n=13), ‘*suprir uma necessidade*’ (n=6), ‘*sair do crime*’ (n=4) e, ainda, as categorias detalhadas presente em ‘*outros*’ (n=10): ‘*importância do estudo*’ (n=2), ‘*possibilidade de ser uma pessoa melhor*’ (n=2), ‘*aquisição de família*’ (n=2), ‘*boas oportunidades*’ (n=1), ‘*adquirir responsabilidade*’ (n=1), ‘*ocupar a mente*’ (n=1) e ‘*ser independente de outrem*’ (n=1), pertencentes ao ‘dever hipotético’. É importante enfatizar que definimos as justificativas ‘*importância do estudo*’ e ‘*possibilidade de ser uma pessoa melhor*’ como argumentos hipotéticos tendo em vista que as mesmas fazem alusão à aquisição de algum ganho particular por parte do adolescente. Por sua vez, verificamos que 22,3% (n=35) das justificativas são fundamentos morais, sendo eles os argumentos: ‘*proporcionar aspecto positivo a familiares*’ (n=26) e

‘*promover uma melhor sociabilidade*’ (n=7) e o ‘*poder ensinar outrem*’ (n=2) [a última categoria detalhada mencionada está contida na justificativa ‘*outros*’]. Notamos, ainda, que as únicas referências ao ‘dever circular’ estão em sete respostas (4,5%) encontradas em ‘*outros*’, sendo tais justificativas ligadas à ‘*influência familiar*’ (n=3), ‘*obrigatoriedade do estudo na instituição*’ (n=2) e ao ‘*obter melhor rendimento nos estudos*’ (n=2).

Assim sendo, isto é, mediante a correlação de nossos dados com o ‘dever circular’, hipotético e moral conforme apresentados e discutidos em La Taille et al. (1991), poderíamos refletir, a partir das evidências dos resultados, que nossos participantes estariam interessados, prioritariamente, em vantagens pessoais privadas e, desta forma, desconectados de um projeto cidadão, de uma função social, podendo existir, portanto, uma carência de relações cooperativas. Concordamos com La Taille et al. (1991) que a referida carência poderia impedir o desenvolvimento da autonomia, no entanto, apesar de não objetivarmos a verificação do desenvolvimento moral no que diz respeito à autonomia e heteronomia (Piaget, 1932/1994), é necessário destacar, quanto aos nossos participantes, que a possível carência da função social em destaque, típica das relações cooperativas, poderia prejudicar o pleno desenvolvimento da autonomia nos jovens entrevistados. Analisando de tal forma, teríamos um grave problema, que é a falta de integração de outrem nos projetos pessoais dos internos. Caracterizamo-lo como grave por a referida falta relacionar-se intimamente com a questão da cidadania e função social, bem como com o desenvolvimento da autonomia.

Chamamos a atenção para o contexto dos nossos participantes, ou seja, adolescentes envolvidos com o crime. Considerando haver indícios de que os jovens não desenvolveram plenamente a cidadania, podemos, ademais, inferir que suas próprias trajetórias pessoais rompem, uma vez que cometeram infrações, com a função social mais ampla, aquela concebida em sociedade, o que parece permitir a ocorrência, predominante, de justificativas relacionadas ao ‘dever hipotético’. Todavia é delicado estabelecer os graus, medidas e ordem de interferência das variáveis envolvidas no processo, ou o que poderia ser determinante nesse caso: Estaria o processo escolar dos internos deficitário? Ou os eventos relacionados à violência seriam determinantes? Fatores familiares podem interferir de alguma forma? Se afirmativo, como tais questões se associam na condução do processo? Presumimos que estabelecer ligações entre esses fenômenos sem maiores cuidados poderia incorrer no fato de uma análise notadamente simplista, na qual possivelmente seriam ignoradas outras possíveis influências.

Ainda, ponderando sobre os motivos evidenciados pelos participantes para estudar, chamamos a atenção para a constatação de que os dados evidenciam a preocupação do adolescente com algum tipo de benefício a ser adquirido por intermédio do estudo. Perceba o leitor que as mesmas justificativas que definimos como hipotéticas (73,2%) também estão relacionadas à aquisição de algum tipo de proveito para si. Desta maneira, temos a constatação de que a maioria das fundamentações mencionadas pelos adolescentes, além de estarem relacionadas a um ‘dever hipotético’, também têm seu conteúdo vinculado a alguma vantagem pessoal que o estudo pode trazer aos projetos futuros do participante. É importante salientar que, quando nos remetemos aos projetos estabelecidos pelos

adolescentes, estamos fazendo referência a uma parte dos seus ‘projetos de vida’, isto é, às construções cotidianas das aspirações e anseios de realizações pessoais a serem concretizadas em tempos futuros (Abreu, 2009), tema que daremos maior destaque por ocasião da análise dos dados referentes à participação em curso e/ou oficina realizado pelo interno.

Passemos às respostas da próxima questão indagada aos adolescentes que diziam não estudar (n=7; 23,3%), assim, questionamo-los sobre os argumentos para tal realidade. Os fundamentos, que foram um por participante, dividiram-se em três agrupamentos, a saber: ‘*participação em atendimento especializado*’ (n=3), ‘*ausência de professores*’ (n=3) e ‘*ingresso em período de férias escolares*’, que obteve uma justificativa (n=1). A primeira explicação corresponde a respostas de participantes que, à época da entrevista, estavam cumprindo um tipo de sanção ao terem ignorado alguma(s) regra(s) do instituto. Esta medida previa que os adolescentes seriam atendidos em determinado setor nomeado institucionalmente de *especializado*. Desta maneira, automaticamente, os adolescentes que cumpriam tal sanção estavam impedidos de frequentar a escola uma vez que o atendimento exigia dedicação exclusiva. Por sua vez, a segunda fundamentação equivale à ausência de professores para ministração das aulas aos internos. Finalmente, a terceira justificativa é composta por uma resposta de participante que ingressou na instituição em período de férias escolares. Conforme salientado nas motivações mencionadas pelos participantes, há de se destacar que não houve nenhum argumento relacionado à falta de vontade, ou outros interesses pessoais do adolescente, ou seja, os que não estudam, assim faziam devido apenas a contingências pessoais ou institucionais do momento. Destacamos, porém, que,

mesmo se fosse intuito do interno ausentar-se da escolarização, o fato não seria possível em virtude da metodologia utilizada pela unidade socioeducativa, a qual postula ao interno a regra da matrícula e frequência compulsória na escola.

Continuando a apresentação dos resultados relativos ao universo escolar dos participantes, indagamos sobre as questões relacionadas ao período escolar vivenciado. Para os que estudavam no momento (n=23), buscamos conhecer a série que frequentavam. Quanto à série que os internos cursavam, pudemos verificar que as respostas mais citadas contabilizaram 43,5% (n=10) e correspondem à '*quinta e/ou sexta série do Ensino Fundamental*', na sequência, temos que 39,1% (n=9) dos participantes responderam estar na '*sétima e/ou oitava série do Ensino Fundamental*'. Finalmente, nas outras duas categorias, que possuem o mesmo percentual de 8,7% (n=2), temos o '*segundo ano do Ensino Médio*' e '*outros*', agrupamento que compreende aos períodos cursados por dois participantes, a saber: um cursava a segunda e o outro a quarta série, ambas do ensino fundamental. É necessário informar que a expressão textual *e/ou* presente nas duas primeiras categorias ('*quinta e/ou sexta série do Ensino Fundamental*' e '*sétima e/ou oitava série do Ensino Fundamental*') foi utilizada para poder incluir os participantes que faziam o curso supletivo, e, assim sendo, cursavam duas séries ao mesmo tempo, como, por exemplo, o adolescente **Ezequiel** que naquele momento ocupava-se da sétima e oitava séries, simultaneamente.

Em nossa revisão de literatura, encontramos estudos (Almeida, 2002; Assis & Souza, 1999; Bombardi, 2008; M. C. R. de Oliveira, 2002; Pereira, 2002; Toledo, 2006) os quais apresentaram dados de caracterização sobre o grau de escolaridade de jovens em medidas socioeducativas. Ao refletirmos os resultados

de tais pesquisas, verificamos que os dados de uma forma geral sugerem que uma parcela majoritária está na faixa escolar de quinta a oitava série, seguidos por um grupo de instrução média, e, finalmente, por um grupo minoritário de adolescentes em nível de primeira a quarta série do ensino fundamental. Grosso modo, temos uma grande maioria ainda com nível de instrução do ensino fundamental e uma parcela, sem pujança, em nível de ensino médio. Com efeito, os resultados demonstrados pela presente investigação também sugerem a mesma constatação, uma vez que a grande maioria dos nossos entrevistados, um total de 82,6% (n=19), encontra-se em grau de instrução de quinta a oitava série do ensino fundamental.

Ante ao exposto, averiguamos que os dados parecem sugerir uma configuração na qual grande parte dos adolescentes estaria em defasagem escolar idade/série. Segundo a Lei nº.11.274/2006 (2006), o ensino fundamental possui duração de nove anos, tendo seu início aos seis anos de idade, por sua vez, o ensino médio detém duração de três anos, sendo a etapa final da educação básica. Entretanto, a análise de um suposto atraso, em nossos participantes, não deve ser realizada mediante a referida lei tendo em vista que não existe uma nona série no estabelecimento escolar da unidade socioeducativa, o que evidencia que o processo escolar institucional pressupõe, ainda, uma norma anterior, o extinto artigo 32 da Lei nº. 9394/1996 (1996), pelo qual o início da escolarização em nível fundamental se dá aos sete anos de idade, e deve estar concluído em oito anos, ou seja, aos 14 anos. A última informação leva-nos a inferir que os nossos participantes ingressariam no ensino fundamental por volta dos sete anos, encerrando-o antes da idade de quinze anos. Todavia, analisando a idade escolar

por série dos internos, e tomando como referência as normatizações da Lei nº.9394/1996 (1996), verificamos, portanto, que os mesmos não possuem tal característica, ao contrário, evidenciam, em sua maioria, uma defasagem escolar.

Apesar de não ser nosso objetivo investigar as causas da baixa escolaridade em adolescentes em medidas socioeducativas, cabe destacar, conforme Toledo (2006), que a defasagem escolar desse público, pode explicitar uma inserção social fragilizada, o que aumentaria a vulnerabilidade de tal jovem. Embora plausível, tal interpretação poderia ser sumária, neste sentido, e também devido à possibilidade de que outras questões estejam envolvidas na configuração do referido cenário, sugerimos que outras investigações possam ser realizadas com o intuito de esclarecer que variáveis se relacionam à temática e de que maneira cada uma delas interfere, significativamente, na incidência e prevalência da defasagem escolar nesse meio.

Passemos, então, a apresentar os dados obtidos pela questão que indagava a respeito da última série cursada pelo adolescente, que foi interrogada àqueles que não estudavam no momento. Do total geral das respostas (n=7), obtivemos duas categorias com mesma frequência de duas respostas e que diziam respeito à *‘quarta série do Ensino Fundamental’* (n=2) e a *‘oitava série do Ensino Fundamental’* (n=2). Na sequência, verificamos *‘primeira série do Ensino fundamental’* (n=1), *‘sexta série do Ensino Fundamental’* (n=1) e, finalmente, *‘primeiro ano do Ensino Médio’* (n=1), que apresentaram uma resposta cada. Destacamos que os dados elencados aproximam-se dos resultados da questão anteriormente exposta. Portanto, de uma forma geral, quanto ao período escolar,

os adolescentes cursam e/ou cursavam, em sua maioria (n=22; 73,3%), as séries finais do ensino fundamental (quinta à oitava).

Encerrada a apresentação dos dados relativos ao processo escolar dos internos, passemos à apresentação dos resultados sobre a **participação em curso e/ou oficina** que poderiam fazer parte do cotidiano dos nossos participantes. Verificamos que 70,0% (n=21) responderam que participavam de algum curso e/ou oficina, outros 30% (n=9) afirmaram não fazer nenhuma dessas atividades. A seguir, àqueles que responderam positivamente, questionamos sobre qual curso e/ou oficina realizava no momento. Entendemos ser necessário informar ao leitor a existência de participantes que, na questão, mencionaram mais de uma resposta (n=38). Assim sendo, obtivemos o seguinte panorama: 36,8% (n=14) afirmaram participar do '*curso de qualidade no atendimento ao cliente*', que versa sobre o mercado de trabalho, qualidade no emprego e atendimento ao cliente; os que realizavam o '*curso de elétrica*' contabilizavam 23,7% (n=9), curso que tinha como enfoque as atividades típicas do trabalho de Eletricista. Em terceiro lugar (n=8; 21,1%) temos os que faziam '*curso de informática*', cujo conteúdo abrangia noções introdutórias da área; na sequência com 7,9% (n=3) temos o '*curso de panificação*' (relativo à ministração de técnicas de produção de pães, biscoitos); e, por último, àqueles que participavam de '*oficina*' (n=4; 10,5%). Dentre as oficinas citadas temos a de artes, música e esportes.

Tendo conhecimento sobre os cursos e oficinas das quais eram partícipes, questionamos os adolescentes sobre sua motivação para fazer a atividade. Assim, contabilizamos o número de 173 justificativas, que geraram as 10 categorias apresentadas, na sequência, pela Tabela 3.

Tabela 3.

Motivos para participar de curso e/ou oficina: distribuição das justificativas dos participantes

Justificativas	N	Porcentagem
Possibilitar ocupação profissional	53	30,6%
Viabilizar uma vida próspera para si	44	25,5%
Ampliar o conhecimento geral	20	11,6%
Colaborar em uma melhor visibilidade social	18	10,4%
Acatar o contexto da Instituição	13	7,5%
Proporcionar aspecto positivo a familiares	10	5,8%
Ser gratuito	4	2,3%
Sair do crime	3	1,7%
Ter preferência	3	1,7%
Outros	5	2,9%
Total	173	100,0%

Conforme podemos verificar, na primeira posição temos a categoria ‘*possibilitar ocupação profissional*’, que faz referência à possibilidade de aquisição de alguma atividade profissional:

Isaiás (16 anos): *P: Ah, é por causa do emprego, porque senão, se não tiver experiência nenhuma... nem em Shopping dá para trabalhar, ninguém vai querer contratar. [‘possibilitar ocupação profissional’]*

Elias (17 anos): *P: Hum, porque isso daí, lá na frente eu vou precisar, porque futuramente eu vou precisar, na hora saber como conversar com, em uma entrevista de emprego, porque lá na frente eles dão uma chance para você ter um emprego lá, aí tipo, já vai te falando como você faz um currículo, como é que você deve falar na hora da entrevista ou como é que você deve agir, o modo de sentar, o modo de se vestir, aí fala tudo, isso daí ajuda sempre. Não é só, é tipo, da para levar isso daí para a vida toda isso daí lá fora, quando eu for fazer uma entrevista de emprego eu já sei já tudo o que eu tenho que fazer. [‘possibilitar ocupação profissional’]*

Por sua vez, no segundo agrupamento de respostas apresenta-se ‘*viabilizar uma vida próspera para si*’, que diz respeito à obtenção de bem-estar e coisas boas, como, por exemplo, bens, futuro melhor, dinheiro e estrutura de vida adequada. A próxima categoria versa sobre o ‘*ampliar o conhecimento geral*’ e comporta argumentos relacionados à obtenção de conhecimento, cultura, bem como sabedoria. Acompanhemos algumas citações que exemplificam tal conteúdo:

Natanael (16 anos): *P: A importância disso? E: É. P: Hum, é porque eu estou adquirindo sabedoria de Elétrica, de curso de panificação, também. E: E essa sabedoria vai fazer o que com você? P: Vai me ajudar se eu, se em algum momento difícil eu largar, quando eu sair daqui e não estiver nenhum emprego, estiver precisando precisando de algum dinheiro e se alguém me chamar “bom, eu sou eletricista e estou precisando de um ajudante”, então, eu já tenho uma experiência. [‘ampliar o conhecimento geral’]*

Ciro (17 anos): *P: Mas eu estou aprendendo algumas coisas, algumas coisas para mim, estão fazendo bem... Estou aprendendo... E: Está te fazendo bem como? Como te faz bem? P: Antes eu não sabia quase nada, mas aí eu ficava com medo de choque... Por causa dessas energias aí... Aí no curso aí eu estou aprendendo umas coisas aí... (...) P: É também porque estou aprendendo... E: Aprendendo como assim? P: Aprendendo as teorias... P: (...) ...agora, com esse curso eu estou aprendendo umas coisas que eu não sabia e estou aprendendo muito... [‘ampliar o conhecimento geral’]*

A quarta categoria enfatiza o ‘*colaborar em uma melhor visibilidade social*’, relativo a êxitos em relacionamentos interpessoais, obtenção de elogio, apoio, reconhecimentos, respeito, ser educado. Eis uma ilustração:

Neemias (17 anos): *P: É para você, sempre quando você precisar, a pessoa vai estar ali, porque sabe que você sabe fazer e sabe que você é bom no que faz. E: Sabe que o quê? P: O quê? E: Sabe o quê? P: Sabe que a pessoa sabe que você vai estar ali, sabe saber e é bom no que faz. E: E por que você quer ser bom no que faz, que a pessoa sabe, olhar para você e saber que você sabe fazer, é bom no que faz? O que você acha disso? P: Ah, é bom, não é. E: Por quê? P: Por que é melhor do que a pessoa olhar para você e pensar: “Não aquele cara tem preguiça de fazer as coisas, aquele cara ali não. Não vou contratar ele não”. E: Por que você acha que é melhor as pessoas pensarem que você é bom, do que ter preguiça, olhar para você de outro jeito? P: Porque é. Porque ninguém quer ser*

olhado de uma maneira ruim. (...) E: Você falou que é bom para vida o curso que você está fazendo, aprendendo a andar, sentar? Que diferença vai fazer na sua vida? ***P: Você não vai sentar de qualquer jeito, largado, jogado.*** E: Por que não sentar largado? ***P: Porque, não é uma boa imagem que você está passando para as pessoas.***[‘colaborar em uma melhor visibilidade social’]

O quinto tópico mencionado foi o ‘*acatar o contexto da Instituição*’, e versa sobre a obrigatoriedade de fazer cursos ou oficinas na unidade socioeducativa. A seguir, temos o ‘*proporcionar aspecto positivo a familiares*’ fazendo alusão ao auxílio afetivo e financeiro:

Ismael (17 anos): P:Ah, para mim assim, ajudar o meu filho, o meu filho também quando estiver estudando, não tem? Em casa, ensinar ele as coisas assim que ele não souber. E:A informática? ***P:É. Passar as coisas, tudo que aprender, não tem? Poder passar coisas boas.***[‘proporcionar aspecto positivo a familiares’]

No sétimo agrupamento de respostas, ‘*ser gratuito*’, temos justificativas relacionadas à ausência de ônus financeiro para a realização da atividade. As próximas duas categorias, ‘*sair do crime*’ e ‘*ter preferência*’, agregam as menores frequências. Quanto aos conteúdos, a primeira versa sobre a saída do crime propriamente dita, sugerindo uma mudança de vida. Todavia, a segunda, expõe argumentos relacionados à vontade do participante por fazer aquela determinada atividade. Por último, temos a categoria ‘*outros*’, com 2,9% (n=5), que engloba ‘*ajudar outrem*’ (n=2), ‘*ajudar os seus estudos*’ (n=2) e ‘*suprir uma necessidade futura*’ (n=1).

Refletindo sobre os dados visualizados na Tabela 3, podemos retomar a discussão sobre o ‘dever hipotético’, moral e circular de La Taille et al. (1991), estabelecida quando mencionamos os resultados sobre o processo escolar. Outrossim, na questão relacionada à participação em curso e/ou oficina,

verificamos que a maioria das justificativas dos participantes, 85,5% (n=148), indica que os jovens procuram fundamentar sua participação em cursos e/ou oficinas por meio de argumentos hipotéticos. O percentual foi obtido por meio da soma dos argumentos '*possibilitar ocupação profissional*' (n=53), '*viabilizar uma vida próspera para si*' (n=44), '*ampliar o conhecimento geral*' (n=20), '*colaborar em uma melhor visibilidade social*' (n=18), '*ser gratuito*' (n=4), '*sair do crime*' (n=4), '*ter preferência*' (n=3), bem como das categorias detalhadas '*ajudar os seus estudos*' (n=2) e '*suprir uma necessidade futura*' (n=1), contidas em '*outros*',. Quanto às explicações morais, averiguamos um total de 7,0% (n=12) que correspondem a '*proporcionar aspecto positivo a familiares*' (n=10) e '*ajudar outrem*' (n=2) [que se encontra contida em '*outros*']. No que tange aos argumentos considerados circulares, que estão dispostos em '*acatar o contexto da instituição*', tais contabilizam 7,5% (n=13) das justificativas mencionadas pelos internos. É importante destacar, a partir da exposição dos resultados, que há novamente uma maior frequência de fundamentos considerados hipotéticos, o que nos leva a reforçar a discussão outrora estabelecida a respeito do desenvolvimento da moralidade (Piaget, 1932/1994; La Taille et al., 1991) nos entrevistados, tendo em vista uma suposta preponderância de projetos privados, não coletivos.

Ademais, tais dados parecem enfocar que a participação em curso e/ou oficina se dá na medida em que o mesmo promova algum tipo de vida que seja benéfico a si mesmo, ou seja, determinada vantagem pessoal. Um dado consoante a esse pode ser observado pelo leitor nas justificativas dadas pelos participantes quando mencionaram o porquê participar das referidas atividades. Conforme podemos observar, notamos que 85,5% (n=148) das argumentações, ou seja, a

totalidade das justificativas hipotéticas fez referência ao anseio por obter algum proveito para si com o estudo. Com efeito, ao compararmos as motivações expostas nas duas questões, entendemos que parece haver certa preocupação do adolescente com seu futuro, isto é, parece que os resultados enunciam para uma determinada direção dos ‘projetos de vida’ de nossos entrevistados, que perpassaria por planos relacionados ao trabalho, obtenção de recursos financeiros, bem-estar e congêneres. Perceba o leitor que na presente questão analisada (nos resultados do processo escolar há constatações semelhantes) surgem dados que trazem alguns elementos sobre o ‘projeto de vida’ desses jovens, desta maneira, para que possamos compreender a referida dimensão, precisamos esclarecer o seu conceito. Recorremos à Abreu (2009) para quem o ‘projeto de vida’ é definido como “o sentido de projetar para o futuro as aspirações e os desejos de realizações que vão sendo construídos no cotidiano, por meio das relações que são estabelecidas das mais diversas formas, nos mais diferentes contextos e pessoas” (p. 17).

Assim sendo, se fôssemos analisar os ‘projetos de vida’ dos nossos adolescentes, que não é o objetivo da dissertação, teríamos que refletir, sobretudo, a respeito de sua situação social, isto é, um jovem cumpridor de medidas socioeducativas de internação. Entretanto, uma indagação se impõe: em que medida tal realidade afetaria seus projetos futuros? Aliás, que projeções são essas, quais suas gêneses? As referidas projeções estariam relacionadas ao campo ético assumido por esse indivíduo? Conforme apresentado no capítulo 2, ‘Moral e ética’, entendemos que, ao refletirmos sobre o plano ético, necessariamente, conceberemos como se delinea o plano moral, já que é no plano ético que identificamos as motivações que explicam as ações morais. Destarte, algumas

perguntas tornar-se-iam imperativas, como: quais seriam os ‘projetos de vida’ dos jovens que cometem infrações? Haveria evidências de que a história de vida de tais adolescentes, isto é, o fato de terem cometido delitos, interfere em seu ‘projeto de vida’? Se positivo, como se daria?

Gostaríamos, antes de passarmos à próxima análise, de evidenciar dois dos resultados encontrados na caracterização de nossos participantes, por ocasião das questões relacionadas ao processo escolar e à participação em curso e/ou oficina. Logo, nossa intenção é enfatizar as argumentações que consideramos morais (La Taille et al., 1991) nos resultados emitidos pelos participantes ao discursarem sobre os motivos para estudar e frequentar curso e/ou oficina. Conforme destacado em parágrafos anteriores, pudemos notar que quanto às justificativas para se estudar os adolescentes mencionaram 22,3% (n=35) de fundamentos morais [argumentos *‘proporcionar aspecto positivo a familiares’* (n=26) e *‘promover uma melhor sociabilidade’* (n=7) e o *‘poder ensinar outrem’* (n=2), categoria detalhada disposta em *‘outros’*]. Por sua vez, nas explicações para a participação em curso e/ou oficina contabilizou-se um total de 7% (n=12) desses tipos de argumentações [*‘proporcionar aspecto positivo a familiares’* (n=10) e *‘ajudar outrem’* (n=2), que se encontram contidas em *‘outros’*]. A existência de motivos morais faz-nos refletir, novamente, a respeito dos ‘projetos de vida’ dos internos, entretanto, agora sob o enfoque da vinculação desse a outrem, isto é, suas características de ‘projetos conectados’. Apesar de verificarmos que as justificativas em questão possuem uma menor frequência, tais dados nos permitem sugerir – tomando como verdadeira a hipótese que tais explicações morais evidenciarium uma conexão a outrem das projeções futuras dos adolescentes – a

existência da possibilidade do desenvolvimento de relacionamentos interpessoais cooperativos e, ainda, o surgimento de elementos que proporcionem a autonomia moral (Piaget, 1932/1994). Dito de outra maneira, estaríamos diante de jovens, outrora praticantes de contravenções, nos quais seria possível a condução de um desenvolvimento moral para a autonomia (Piaget, 1932/1994). Tais resultados parecem, portanto, direcionar-nos a uma discussão, por demais relevante, sobre a correlação entre as opções de ‘projetos de vida’ em adolescentes em medida socioeducativa e a prática da violência, contudo, tendo em vista que a mesma não faz parte dos objetivos de nossa dissertação, deixamos aqui nossa sugestão para que sejam realizadas investigações que enfoquem tal temática.

Passemos às respostas da próxima questão indagada aos internos que respondiam não participar de nenhum curso e/ou oficina (n=9; 30,0%), isto é, perguntamos sobre o motivo para tal fato. Cada participante comentou apenas um argumento, que foram alocados dentre as seguintes categorias: ‘*estar em local que inviabilize a participação*’ (n=6), ‘*ter chegado à instituição recentemente*’ (n=2) e ‘*estar trabalhando*’ (n=1). O primeiro agrupamento equivale a adolescentes que, naquele momento, estavam cumprindo algum tipo de sanção, que impedia a participação em curso e/ou oficina. No segundo, verificamos respostas relacionadas ao fato do participante ser recém-chegado ao local. Por último, na terceira categoria, temos uma resposta que versa sobre o fato do interno executar trabalho remunerado dentro da unidade, o que ocupava o tempo que seria destinado a cursos e/ou oficinas.

Conforme destacado nas justificativas mencionadas pelos participantes, há de se mencionar que não houve resposta relacionada à ausência de interesse, ou

outras questões relacionadas à vontade do jovem, isto é, aqueles que não participavam de cursos e/ou oficinas, faziam isto devido a contingências momentâneas (como, por exemplo, cumprir algum tipo de sanção ou ser novato no local), ou a encargos da atividade profissional realizada. Destacamos, novamente, que mesmo se houvesse algum interno desejoso de ausentar-se das atividades, ele seria obrigado a participar uma vez que as regras da unidade exigem o envolvimento nas referidas atividades. Todavia, em caso de negativa veemente seria aplicado algum tipo de sanção ao adolescente.

Assim, chegamos ao final das considerações sobre a caracterização dos jovens entrevistados por nós. Entendemos que os dados expostos nos parágrafos anteriores favorecerão as análises seguintes do atual capítulo. Conforme o leitor pode notar, até o presente momento destacamos as características gerais dos nossos participantes quanto à idade, estado civil, delito cometido, processo escolar e participação em curso e/ou oficina realizados. Foram salientados os dados e discussões consideradas de maior interesse no momento, todavia, entendemos faltar o esclarecimento sobre outras peculiaridades dos entrevistados e que serão importantes para a discussão central de nosso trabalho, como, por exemplo, a compreensão das representações que os adolescentes dizem ter de si mesmos. Afinal, o que os referidos jovens admiram ou não admiram em si mesmo? Vejamos, então, no subcapítulo 7.2, quais constatações os dados permitem-nos ressaltar a tal respeito.

7.2 Admirações e não admirações sobre si mesmo

7.2.1 Admirações sobre si mesmo

Na presente seção, detalhamos os resultados obtidos referentes ao que os participantes admiram em si mesmos e as justificativas emitidas para tais. Destarte, inicialmente, apresentamos e discutimos as respostas relativas a tais aspectos e, em seguida, procedemos à exposição e interpretação das justificativas mencionadas para as referidas respostas. Passemos, então, à explanação dos conteúdos encontrados.

Realizamos, face ao exposto, uma pergunta relacionada ao que os adolescentes admiram em si mesmo, o que permitiu aos entrevistados fornecer um total de 117 respostas, que foram distribuídas nas 16 categorias elencadas na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4.

Aspectos admirados sobre si mesmo: distribuição das respostas dos participantes

Admirações em si mesmo	N	Porcentagem
Perseverança/Força de Vontade	16	13,7%
Respeito pelas pessoas	12	10,3%
Bondade/Generosidade	11	9,4%
Beleza	10	8,5%
Educação	9	7,7%
Inteligência	8	6,8%
Autocontrole	7	6,0%
Extroversão	7	6,0%
Amizade	6	5,1%
Afetuosidade	6	5,1%
Honestidade	4	3,4%
Perfeição na ação	3	2,6%
Responsabilidade	3	2,6%
Sinceridade	3	2,6%
Otimismo	2	1,7%
Outros	10	8,5%
Total	117	100,0%

Podemos verificar que as respostas mais incidentes referem-se à *'perseverança/força de vontade'* a qual é traduzida por características presentes nos jovens como a resistência ante aos problemas vividos, potencial de não desistir facilmente, interesse em aprender as coisas em geral, vontade de sair do crime, capacidade de cumprir regras, dentre outros. Para que ilustremos melhor esta categoria, passemos a destacar alguns trechos das entrevistas que bem o representam:

Ismael (17 anos): *P:O que eu admiro em mim mesmo?* E:Aham. *P:É... A força de vontade.* (...) E:É a força de vontade... *P:Ah, a força de vontade é que a maioria das coisas que eu faço, faço com força de vontade, quero fazer o melhor de mim, não tem. O melhor que eu posso fazer.* E:O melhor que você pode fazer. Você tem a força de vontade para fazer o melhor... *P:Que eu posso fazer, não tem, para conquistar as coisas também.* [‘perseverança/força de vontade’]

Natan (17 anos): E: Eu desejo saber, o que você admira em si mesmo? *P:Ham, acho que... a minha força de vontade de estar aprendendo as coisas, de estar... estar aí lutando para ter uma mudança aí, e estar voltando para a sociedade de cabeça erguida, pessoa honesta, eu acho que é isso aí, porque mudança não é uma coisa fácil, tem que, mudança é para quem quer mudar mesmo, eu acho que é isso mesmo.* (...) E:Então você luta, não é, por essa mudança, nessa tentativa de aprender as coisas para mudar? *P:Uma coisa que tem é porque eu ter cometido um erro, que eu acho que todo mundo comete, mas... porque eu fico lutando aí para, tentando mudar aí, eu sei que essa vida não leva nada a ninguém e sei que a gente cai, mas a gente cai e cai para levantar, isso aí só.* E: Então, você está admirando essa luta, não é? *P:Aham.* [‘perseverança/força de vontade’]

Os trechos mencionados nos depoimentos anteriores enfatizam uma característica provavelmente recorrente em adolescentes que cometeram infrações, que estejam em cumprimento de medida socioeducativa, que é a força de vontade. Pensamos que é possível a hipótese de que o jovem, ao encontrar-se em cumprimento de alguma sanção, esteja elaborando de alguma forma os passos seguintes para sua trajetória e, por conseguinte, valorizando sua ‘perseverança/força de vontade’ como meio útil para concretizar seus ‘projetos de vida’. Apesar da presente dissertação não focar, em sua temática, estudos referentes a tais projetos é preciso destacar, mesmo assim, que conteúdos relacionados são evidenciados nas respostas dos nossos entrevistados, fazendo-nos refletir sobre a importância do tema. Entendemos ser interessante apresentar uma afirmação de D’Aurea-Tardeli (2006) em sua tese de doutoramento na qual a autora afirma que as direções e os modos de ação das pessoas dizem sobre os seus

‘projetos de vida’. A partir dessa consideração poderíamos refletir sobre a possibilidade de os adolescentes que entrevistamos, ao valorizarem a ‘perseverança/força de vontade’ como seus modos de ação e direção de suas trajetórias, evidenciarem elementos de seus ‘projetos de vida’. Com efeito, poderia haver uma associação entre tais aspectos e as projeções de futuro dos internos. É possível que os jovens estejam a refletir acerca de sua perda de liberdade e, assim, passando a almejar, a admirar, características que de alguma forma evitem o conflito com as leis, e suas penalidades. Assim sendo, seria possível a verificação de novos contornos nas representações de si, conteúdo que é discutido na obra de La Taille, 2006.

Por sua vez, o ‘*respeito pelas pessoas*’, que foi definido pelos entrevistados como o modo respeitoso de tratar outrem, a igualdade no tratamento com as diferentes pessoas, é a segunda resposta mais frequente dada pelos participantes. Para que melhor compreendamos os sentidos relacionados ao respeito que o adolescente diz possuir pelas pessoas, analisemos alguns exemplos típicos:

Benjamim (17 anos): *P:Respeito. E:Quem você respeita? P:Aham. (...) P:Ah, que nem... se você não conhece a pessoa, a pessoa... é se você não conhece a pessoa pode ser do jeito que ela for, só porque eu vou tratar ela do jeito que ela está me tratando. Ou se ela me tratar do jeito que eu não gosto eu vou tratar ela de um jeito que ela pode gostar, para ela ver como é diferente as coisas em mim, e me tratar do jeito que eu estou tratando ela. (...)P:Aí não vai ter como eu tratar ela com respeito. [‘respeito pelas pessoas’]*

Simão (17 anos): *Outro também é o respeito, porque eu respeito... o mesmo respeito que eu tenho com o faxineiro eu tenho com o diretor. Muitas pessoas falam isso, que eu não me esforço para ser gentil com as pessoas, igual eu falo, eu não escolho as pessoas para ser gentil não, vamos supor se for um faxineiro limpando o chão, do mesmo jeito que eu trato ele eu trato o diretor aqui, mesmo modo de conversar, converso com ele, com os dois, eu não fico procurando palavras bonitas para conversar com uma pessoa, do mesmo jeito que eu trato uma pessoa humilde, eu trato a pessoa lá de baixo, eu trato uma pessoa lá de*

cima. Eu não fico procurando fazer cena com as pessoas não. E: Eu não entendi essa questão da gentileza, ser gentil... *P: É que muitas pessoas brincam comigo que eu não me esforço para ser gentil com as pessoas, aí eu falo que não procuro... do mesmo jeito que eu trato uma pessoa eu trato a outra, não precisa ser a raça, sexualidade, eu não trato uma pessoa diferente da outra não, trato tudo igual.* E: Trata tudo igual. (...) E: Mas isso é respeito, ou não? *P: Do jeito que eu trato é com respeito, não é? [‘respeito pelas pessoas’]*

Analisando a categoria ‘*respeito pelas pessoas*’, uma questão poderia ser indagada: como é possível encontrar em adolescentes contraventores um discurso que contém elementos que evidenciam a preocupação com a deferência pelas pessoas, tendo em vista que a sua prática social anterior é percebida como de desrespeito ao direito do outro? Entendemos que possa existir uma ruptura entre o juízo atual do que os adolescentes admiram em si mesmos e as ações delituosas outrora praticadas. É possível que a presença dos valores da sociedade ensejados pela dinâmica institucional, interfira nos juízos manifestados naquele momento. Uma análise plausível é a possibilidade de o jovem emitir um pensamento moral verbal construído a partir das referências obtidas pelo pensamento moral efetivo que estaria sendo estabelecido por meio das ações implementadas por ocasião do processo socioeducativo (que, no caso, estariam enfatizando o ‘*respeito pelas pessoas*’). Logo, haveria um processo que produziria juízos de valor para auto-orientação respeitosa do adolescente, o que é possível tendo em vista a concepção de Piaget (1932/1994) de que a ação precederia ao juízo nesses casos.

Outro ponto a refletirmos é a caracterização do referido respeito emitido a outrem. Um primeiro eixo a discutirmos é se realmente a moral do respeito ocupa um lugar privilegiado dentre os valores positivos associados à representação de si, de outra forma, se tal faz parte da sua ‘expansão de si’, inclusive como fonte energética para suas ações significativas. Salientamos, conforme La Taille (2006),

que o respeito a outrem é possível a partir do momento em que respeitamos a nós mesmos. Desta maneira, para confirmarmos a importância de que o ‘*respeito pelas pessoas*’ ocupa, seria deveras necessário averiguarmos como o respeito por si próprio estaria presente no plano moral assumido pelos entrevistados, uma vez que não haveria a possibilidade de se respeitar a dignidade do outro sem que se experimente a própria dignidade (La Taille, 2006).

Uma outra questão admirada em si mesmo pelos internos foi a ‘*bondade/generosidade*’ que dizem possuir interiormente. O sentido das respostas faz alusão ao fato do ser prestativo, cooperar e dedicar-se a outrem, bem como o não praticar a maldade. Observemos alguns exemplos característicos da categoria:

Davi (16 anos): *P: O que eu admiro?* E: É, em você mesmo. *P: Eu admiro em mim a minha, a minha, assim, a minha... como que eu vou falar para você? A minha dedicação de ajudar o próximo, o meu... eu não sei explicar em uma palavra só. Mas a minha, assim, tipo um, tipo um advogado, que tira uma pessoa de um lugar, que ele não gostaria de estar ali, então ele não quer que o outro esteja ali. (...)* *P: Porque, são certas coisa que... a minha mãe falou para mim que, ficou gravado comigo, não tenho mais a minha mãe, mas ela ficou gravada comigo, que nunca faça com o próximo o que você não quer que faça com você. Então, eu fico pensando, poxa, eu posso fazer alguma coisa de diferente para ajudar esta pessoa, eu posso me mexer para ajudar esta pessoa, então eu posso ajudar ela, eu vou conseguir.* E: E essa palavra que você usou, advogado, o que tem relação com isto? *P: Tem, porque se uma pessoa não puder se defender, eu chegar e falar com esta pessoa, tipo assim. [‘bondade/generosidade’]*

Israel (17 anos): *P: O que eu admiro em mim mesmo... acho que eu não sei falar não... eu sou bom, não sou ruim.* E: Bom, ser bom é uma coisa que você admira? *P: Aham.* E: Então eu vou colocar. *P: Espera aí... eu gosto de ajudar os outros... só isso mesmo. [‘bondade/generosidade’]*

Conforme o exposto, verificamos que a ‘*bondade/generosidade*’ aparece entre as três características mais admiradas pelos nossos participantes em si próprios. Uma questão a ser discutida é se a generosidade é um dos aspectos de considerável importância nas representações de si dos jovens investigados.

Segundo Vale (2006), a opção pela generosidade pode evocar a busca pela boa imagem pessoal e, portanto, pode ser a tentativa de corresponder nas representações de si mesmo ao que as outras pessoas pensam sobre ela, isto é, ao juízo alheio. Uma vez que os adolescentes estão em processo de ressocialização poderíamos inferir que tal peculiaridade admirada pode ser mediada por essa condição que perpassa a vida do adolescente, maximizando sua preocupação com o olhar alheio, talvez, em uma tentativa de evidenciar sua mudança e conseguir sua liberdade com maior agilidade. No entanto, sobretudo a respeito do último aspecto, não podemos afirmar ao certo.

Um fator importante é verificarmos se a generosidade evidenciada nas respostas dos participantes encontrar-se-ia presente como valor positivo nas representações de si dos jovens. Conforme La Taille (2006), para que tenhamos quaisquer considerações a respeito, devemos compreender que conteúdos possuem importância no 'sentimento de obrigatoriedade' e na 'expansão de si' dos adolescentes, o que poderia evidenciar as concepções assumidas em suas representações. Segundo o autor, o homem querera alguma coisa conforme o que seja, uma vez que a motivação principal do 'eu' é a 'expansão de si' próprio. Tomando como verdade que a generosidade poderia estar presente no querer dos internos, importante em seu 'sentimento de obrigatoriedade', entendemos que tais adolescentes estariam assumindo-a como um conteúdo de sua moral, legitimando como uma de suas opções para a felicidade. Entretanto, os dados coletados não permitem conclusões a respeito da referida associação, o que não nos impede de afirmar acerca da possibilidade de a generosidade fazer parte como virtude condicionante da 'vida boa' dos nossos entrevistados.

A categoria seguinte remete à ‘*beleza*’, cujas respostas dizem respeito aos participantes admirarem aspectos físicos de sua aparência. Observemos alguns depoimentos:

Israel (17 anos): *P:A minha tatuagem e o meu cabelo, quando cresce o meu cabelo.* E:A tatuagem e... *P:E o meu cabelo, quando cresce e enrola.* E:Cabelo crescido e enrolado. Que outros aspectos que você admira, pensando em tudo, você pode falar as coisas que você admira em si. *P:Só isso só.* E:Você admira essas duas coisas em você? Não tem nenhum outro aspecto, outras coisas que você admira? *P:Posso falar mesmo?* E:Pode. *P:O meu braço também.* E:O seu braço? *P:É.* [‘*beleza*’]

Jeremias (17 anos): *P: O que eu admiro em mim mesmo?* E: Aham. *P: Fisicamente?* E: De uma maneira geral, pode ser de qualquer coisa, sendo que você admira, você pode falar... *P: O que eu admiro em mim mesmo é que eu me acho bonito.* [‘*beleza*’]

Josias (17 anos): *P:Ah, eu todo.* E:Então, fala, pode falar o quê. *P:Ué, eu todo.* E:Sim, mas em que parte, que aspecto, em que sentido? *P:Hum, o corpo todo. (...)* *P:A minha aparência.* [‘*beleza*’]

Podemos observar, ainda, na Tabela 4, a ocorrência de outros agrupamentos de respostas, tais como: ‘*educação*’, isto é, o adolescente considera que é uma pessoa educada no trato pessoal, exercendo a cordialidade e a polidez; ‘*inteligência*’, ‘*autocontrole*’, ‘*extroversão*’ (que se refere à alegria e ao ser contagiante com outrem), ‘*amizade*’ (que alude ao fato de perceber-se como uma pessoa amiga, que preza pela amizade), ‘*afetuosidade*’ (característica ligada ao fato de transmitir afetos como o carinho, o amor e a compaixão), ‘*honestidade*’, ‘*perfeição na ação*’ (ou seja, o entrevistado afirma ter enorme zelo para que suas ações sejam perfeitas, bem realizadas), ‘*responsabilidade*’, ‘*sinceridade*’ e ‘*otimismo*’. Para que o leitor possa compreender melhor o contexto dos tipos de respostas mencionadas pelos participantes em cada uma das categorias citadas, atentemos para os exemplos típicos:

Benjamim (17 anos): E:Enfim, o que você admira? *P:Comportamento.* E:Comportamento, o seu comportamento você admira? *P:Eu sei lidar com as pessoas.* [‘educação’]

Joel (17 anos): *P: Educado, não é.* E: Aham. *P: O jeito de falar com as pessoas. O jeito de falar com as pessoas, que é educado também.* [‘educação’]

Neemias (17 anos): *P: Em mim? A minha inteligência...* (...) E: ...E a inteligência é o que? *P: É isso aí também que... A inteligência eu não sei explicar muito não. Que tipo... É tipo a capacidade de aprendizagem também, eu aprendo as coisas, guardo, fico para mim. Não sei explicar muito bem não.* (...) P: ...Você acha que uma pessoa inteligente é uma pessoa como? *P: Uma pessoa que sabe o que fazer, sabe a hora de fazer, pensa antes de agir.* [‘inteligência’]

Neemias (17 anos): *P: ...o meu autocontrole, a paciência, a minha...* (...) E: ... É, eu queria saber o que é autocontrole, como assim? *P: Eu sei me controlar.* E: Sabe se controlar. Dá exemplo para mim. *P: Tipo não sou aquela pessoa que... Estourada que fica com raiva, vai faz qualquer coisa, eu sei me controlar.* E: Sabe se controlar. E você tem um exemplo que você se controlou para me contar? *P: Um exemplo que aconteceu aqui na unidade mesmo que o menino veio, eu estava lavando a cara, ele veio e me deu uma porrada aqui, só que eu, na hora, eu não fiz nada, se eu fizesse eu ia me prejudicar. É isso.* E: É um exemplo de autocontrole. Para não se prejudicar você não fez nada... *P: Aham.* E: Ok. E a paciência? *P: É que eu sou muito paciente.* E: É. Como é você ser impaciente. Fala para mim? *P: Tipo, uma pessoa ficar falando merda no meu ouvido, eu não vou ficar discutindo com a pessoa, não vou xingar ela.* [‘autocontrole’]

Natanael (16 anos) *P:Sou um pouco também contagiante, assim, se eu estiver alegre eu consigo contagiar outras pessoas, não tem, se estiver triste eu passo um pouco de felicidade para ela, um pouco de alegria.(...) P:Sou extrovertido, também... brincalhão...* [‘extroversão’]

Joel (17 anos): *P: Amigo.* (...) *P: Fazer amigo, saber como fazer uma amizade boa, fazer uma amizade positiva. Quando o amigo estiver ruim dar uma palavra de motivação para ele.* E: Quando o amigo estiver o quê? *P: Ruim. É... No dia que não estiver bom para ele, chegar para dar uma palavra de motivação.* [‘amizade’]

Esdras (16 anos): *P: Eu gosto do meu carinho que eu tenho pelas pessoas, assim, tipo pela namorada, assim, pela minha família, assim... Eu gosto do meu carinho, assim... (...)* *P: Sou um homem muito carinhoso, assim. Eu sou... Eu dava muito carinho para a minha namorada, só que não dava muita atenção não. Às vezes levava ela para dormir lá em casa, minha mãe trabalhava à noite, só chegava no outro dia, levava ela para dormir lá em casa lá, aí a gente ficava assistindo filme até mais tarde e eu ficava dando carinho a ela. Ela gostava muito de mim, eu também gostava muito dela... Nesses dias eu até mandei uma carta para ela, mesmo ela estando grávida, assim... É isso daí...* [‘afetuosidade’]

Marcos (17 anos): *P: (...) o modo de ser honesto também, falar as verdades também.* E: Como que é falar as verdades? *P: Falar a verdade que eu pratico, igual, por exemplo, do curso, igual eu falei a verdade para você. Igual se eu fosse contar outra mentira...* E: Ah... falar a verdade. *P: É... Falar a verdade... [‘honestidade’]*

Esaú (17 anos): *P: Amor...* E: Amor? Como assim o amor? *P: Amor pelas coisas, sempre que eu pego alguma coisa para fazer, assim, eu faço sempre com amor.* E: Pelas coisas que você faz, é isso? Então, dá um exemplo para mim de amor pelas coisas? *P: Ah, tipo, quando eu fazia um serviço ali, eu vou e faço com amor.* E: E quando você faz com amor como é o serviço? *P: Sai perfeito, ué.* E: Ou seja, quando você pega alguma coisa para fazer... *P: Faz bem feito... [‘perfeição na ação’]*

Benjamim (17 anos): *P: A responsabilidade que eu tenho também... é a única coisa que eu sei, que veio em mim... [‘responsabilidade’]*

Moisés (16 anos): E: Então, está bom. O que você admira em você mesmo, Moisés? *P: Ah, o que eu admiro em mim mesmo, é se eu tiver alguma coisa para falar, não tem, já falo logo na cara, não fico escondendo não, não ficar falando pelas costas dos outros.* E: O não falar pelas costas você admira? *P: É, tudo que eu tenho que falar, pode ser bom ou ser ruim, eu falo na frente, eu não fico falando pelas costas dos outros.* E: Sendo bom ou ruim, o que você tem para falar, você falar na frente da pessoa? *P: Eu não fico: “ah, sei lá o que”, entende, usando justificativas. Já falo logo na hora, entende. Porque este negócio de ficar falando por trás, isso não é papel de homem não.* E: Isso você acha que não é papel de homem? *P: Se fofoca para mulher é feio, imagine para homem? [‘sinceridade’]*

Oséias (16 anos): *P: Ah, não sei. É que tem uma coisa ruim ali e eu vou ver o lado bom dela, não é. Toda coisa ruim também, eu acho que, assim, as pessoas não aprendem só com as coisas boas, também as pessoas aprendem com os erros também, não é, os erros têm umas coisas boas também que você pode aprender, não é, e eu acho que a gente aprende coisas demais com os nossos erros.* E: Hum. *P: É isso daí, quando eu faço alguma coisa de errado eu procuro ver o que é bom fazer com aquilo ali, o que eu posso fazer para melhorar, assim.* E: Você pode citar exemplos, para eu entender melhor? Desse “ver as coisas boas”. *P: Exemplo, como assim?* E: De situações que envolvam isso que você está falando. *P: Situação?* E: É, por exemplo, você falou que, você não explicou o que é ver as coisas boas? *P: Aham.* E: Você pode dar alguns exemplos para eu entender mais? *P: Hum, não sei, umas coisas que acontecem aqui dentro aqui, de, quando tem um desentendimento com uma pessoa aqui dentro, eu procuro ver o que me levou a fazer aquilo ali, não é, o que me levou a estressar com aquilo ali, eu procuro ver o que eu posso fazer, não é, para melhorar aquilo dali.* E: Isto é ruim? *P: Isto daí para mim é bom.* E: É bom? E você vê as coisas boas? *P: É. [‘otimismo’]*

A última categoria apresentada na Tabela 4, ‘outros’, faz alusão a respostas que não se aproximaram dos conteúdos dos demais agrupamentos. As dez respostas contidas em ‘outros’ versam sobre a ‘preocupação com prejuízos que pode obter em sua vida’ (como, por exemplo, a continuidade no crime), ‘felicidade pessoal’, ‘talento para música’, ‘experiências de vida adquiridas’, ‘ser observador’ (duas respostas), ‘gosto por escrever’, ‘apreço por desenhar’, ‘capacidade de deixar a mãe orgulhosa’ e, ainda, a ‘preocupação com o presente’ (atinentes ao fato de o adolescente admirar sua preocupação com os acontecimentos atuais, não dando maior importância aos planos futuros).

Observemos dois exemplos:

Josias (17 anos): *P: Eu nunca deixei a minha mãe orgulhosa, capacidade de deixar ela orgulhosa também, essa é a hora.* E: Mãe orgulhosa... *P: Só isso.* [‘outros: capacidade de deixar a mãe orgulhosa’]

Oséias (16 anos): *P: Não sei, eu acho que também uma coisa assim, nunca ficar pensando o que pode acontecer amanhã também.* E: Não ficar pensando no que vai ser o dia de amanhã. *P: É, deixa acontecer para eu ver o que vai ser, futuro... pelo menos eu sei o que eu quero, não tem, mas, eu sei o que eu quero mas não fico ali fazendo planos para aquele futuro ali, não é.* E: Não ficar fazendo planos para o amanhã faz parte do seu jeito de ser? Você sabe o que quer, mas você não faz planos? *P: Eu quero aquilo ali mas eu não sei se aquilo dali vai ser possível.* [‘outros: ausência de preocupação com o futuro’]

Passemos, então, à averiguação dos resultados relativos às justificativas para tais admirações, ou seja, quais seriam os motivos que o participante teria para admirar estas questões. Assim, verificamos que, sob tal questionamento, os jovens apresentam um total de 431 argumentos. O grande volume de justificativas permitiu que as agrupássemos em 18 categorias que estão discriminadas na Tabela 5:

Tabela 5.

Fundamentos dos aspectos admirados sobre si mesmo: distribuição das justificativas dos participantes

Justificativa	N	Porcentagem
Bem-estar próprio	60	13,9%
Malefício evitado para si	49	11,4%
Reputação	48	11,1%
Melhora na qualidade do relacionamento interpessoal	39	9,0%
Resultado positivo em geral	31	7,2%
Auxílio no exercício profissional	27	6,3%
Mudança de vida	23	5,3%
Obtenção de ajuda	21	4,9%
Gosto	18	4,2%
Ampliação de conhecimentos	17	3,9%
Singularidade própria	17	3,9%
Ajuda ao outro	15	3,5%
Confiança das pessoas	11	2,6%
Conquista da liberdade	11	2,6%
Reflexão	8	1,9%
Obtenção de respeito	7	1,6%
Experiências adquiridas	7	1,6%
Outros	22	5,1%
Total	431	100,0%

A primeira categoria, '*bem-estar próprio*', faz referência a argumentos que relacionam o fator admirado ao conforto do participante, sua felicidade e sensações boas, desta forma, o que levaria o participante a admirar determinada característica em si mesmo seria a constatação de que tal proporciona algum tipo de bem-estar para si próprio, conforme podemos observar nos trechos a seguir.

Davi (16 anos): P: *Porque é um sentimento bom. Porque eu me sinto bem. Porque se eu não fizesse isto eu não ia me sentir completo. Não ia me sentir Davi. (...) P: Eu penso que é bom porque tudo que me faz sentir bem, tudo que eu vejo que me faz sentir bem, bem eu acho que é bom, eu acho que é um sentimento bom. Então, eu penso que é agradável, que me faz sentir bem, eu, eu Davi me sinto bem assim. [‘bem-estar próprio’]*

Enoque (17 anos): P: *O motivo que eu falei para você, é bom para mim (...) é um jeito bom... (...) P: É bom porque ao contrário de ficar triste, eu fico alegre. Prefiro ficar alegre do que triste. E: E por que prefere ficar alegre a triste? P: Porque a alegria é melhor do que tristeza. Poxa, você ficar triste você fica... não brinca, fica quieto no seu canto. Fica com aquele negócio machucando por dentro. Pensa em coisa ruim, coisa que aconteceu com você: “Poxa estou preso, não sei o que”, pensa outros motivos, entendeu? Agora, alegre: “Eu estou preso, mas não estou nem aí, o negócio mesmo é sair daqui, continuar a minha vida, mesmo estando preso vou superar isso”. Não pode viver pelos tempos que aconteceram tem que viver cada dia, como se fosse o melhor para você. E: Cada dia, como se fosse o melhor para você. Você acha que sendo alegre você vai vivendo cada dia como uma melhora, é isso? P: Com certeza, a autoestima levanta, está sempre bem para lidar com os momentos aí, você já pensou se estou triste em um canto aí eu chego lá na frente lá, vou estar no meu curso, aí eu estou triste, já não tenho coragem de fazer o curso, já não tem uma autoestima dentro de mim, uma motivação, aí o professor fala “Você não ganhou o diploma não”, já vou estar triste também, vou ficar com raiva que eu não fiz, fiz o que? A tristeza, que eu penso, não tenho autoestima, nem motivação, uma coisa que motiva, que você tem prazer em fazer, que você faz porque gosta. [‘bem-estar próprio’]*

A partir dos exemplos citados a respeito da justificativa ‘bem-estar próprio’, somos levados a refletir sobre o conteúdo destacado no fundamento citado. Ressaltamos que o motivo em destaque é o de maior incidência para se admirar algum aspecto em si mesmo, e, assim, estabelecemos uma pergunta: a opção ética assumida pelos participantes percebida a partir do referido argumento estaria contemplando a experiência subjetiva do bem-estar propriamente dito? Por intermédio das justificativas mencionadas poderíamos refletir que os adolescentes estão fazendo referência a avaliações pessoais de se estar vivendo ou não uma ‘vida boa’? Entendemos que as respostas para tais questões só seriam positivas se concebêssemos a felicidade como somatória dos momentos agradáveis, contudo,

não estamos convencidos de que assim o seja. Ao contrário, concordamos com La Taille (2006) quando diz que a felicidade é algo de uma vida toda, que não se limita ao aqui e agora, indo além da experiência subjetiva momentânea. Assim, a felicidade não depende de nenhuma experiência particular e sim da “consciência da direção que damos às nossas vidas” (La Taille, 2006, p. 38), ou seja, está menos relacionada com o prazer de certas situações e mais com algo que as transcende. Com efeito, a qualidade necessária à referida experiência subjetiva de bem-estar não estaria relacionada ao prazer, pois os prazeres do corpo e da alma não garantem uma ‘vida boa’, nem o processo psicológico que deles decorre é central ao plano ético! O que nutriria a ‘vida boa’ seria o sentido para a vida, razão perene de viver, um sentido atribuído à existência, sem o qual não se vive, que é denominada ‘expansão de si’ próprio (La Taille, 2006). Aí sim temos a gênese da felicidade. Retomando as argumentações dos nossos entrevistados, somos levados a concluir que tais motivações não seriam suficientes para definir a opção ética assumida pelos jovens tendo em vista a menção preponderante ao prazer e não à ‘vida boa’.

Por sua vez, continuando a apresentação das justificativas, temos o segundo fundamento ‘*malefício evitado para si*’, que diz respeito à esquiwa do adolescente em obter algum tipo de prejuízo. Tais motivos evidenciam que algo está sendo admirado devido à sua condição de prevenir a ocorrência de algum dano que poderia acometer a si próprio. O mal a ser evitado estaria relacionado a quaisquer ocorrências em geral, bem como outras em específico ligados à violência, como agressões, atentados contra a vida, entre outros. Vejamos alguns exemplos típicos:

Moisés (16 anos): *P: ...poderia vir o caso de eu me prejudicar, não tem, no projeto.* E: No projeto? Como assim prejudicar no projeto? *P: O risco de eu ser avaliado, ser acautelado no Especializado, não tem, na maioria das vezes a pessoa está nervosa, não tem, e se expressa no momento errado, tipo, antes de eu, antes de eu falar alguma coisa, não tem, eu fico pensando para eu não falar coisa ruim, coisa errada, que nem tem muita gente que está nervoso, vai falar alguma coisa e já sai xingando, não tem, aí eu penso bastante primeiro no que eu vou falar, não tem, para não falar besteira.* [‘malefício evitado para si’]

Neemias (17 anos): *P: Pode te atrapalhar.* E: Pode? E você pode me falar como te atrapalha, por exemplo. *P: Um exemplo aqui, você pode ser avaliado.* E: Avaliado. *P: É. Com R e perder a semana.* E: R? R É o quê? *P: É... Porque, tipo, aqui é por avaliação. Se você faz alguma coisa fora da regra você pode ser avaliado, aí com R você perde uma semana, você não avança de semana. Você perde.* E: O que acontece se você não avança? *P: É uma semana a mais que você vai ficar aqui. (...)* *P: Pode te atrapalhar. (...)* *P: Não só aqui, mas em qualquer lugar.* E: Ah é? *P: Já pensou, você vai brincar no trabalho. Você pode ser demitido.* E: Hum. Também é... *P: Você vai brincar na escola, você pode ser expulso.* [‘malefício evitado para si’]

A próxima justificativa direciona para a ‘reputação’ que é composta por argumentos os quais evidenciam que os motivos para se admirar algo estão relacionados ao pensamento de que tal característica possibilita o ser bem visto pelas pessoas, seu reconhecimento, sua valorização, admiração das pessoas, elogios, conforme exemplificado nas falas de alguns dos entrevistados:

Abner (17 anos): *P: Ah, para mim é ser querido pelas pessoas também, acho que é um ponto. (...)* *P: É algo importante, a pessoa fica sendo bem vista, assim.* [‘reputação’]

Marcos (17 anos): *P: E aí que você vai ficar cheio de vergonha, a cara vai no chão.* E: Ah, está... e isso tem a ver com você admirar a honestidade? *P: Eu acho que tem.* E: Tem? *P: Aham...* E: Tem a ver com essa vergonha? *P: Não... também. Você vai olhar para a pessoa e depois a pessoa vai ficar sabendo que não foi aquilo que você falou, e aí como é que você vai encarar e olhar para aquela pessoa?* E: E sendo honesto? *P: Ah... Sendo honesto você estará falando a verdade, poderá olhar para aquela pessoa ali, tranquilamente. (...)* E: Tem que ser honesto, por que tem que ser honesto? *P: Por que você coloca ali, por exemplo, uma mentira ali para ele “ah hoje deu tantos reais aqui na loja” e não é aquilo ali... Aí você estará sendo desonesto.* E: E aí? *P: Aí depois ele descobre, te manda embora, vai falar o que de você, vai falar que você não é uma pessoa honesta.* E: Falar para quem? *P: Para todas as pessoas, por exemplo, eu quero trabalhar em uma outra loja, aí vai perguntar onde eu trabalhei antes, na outra*

empresa que eu sei, por exemplo, vão falar: “esse rapaz aí não é honesto não”.
 E: Então, as outras pessoas ficarão sabendo também? *P: É... vão ficar sabendo também.*
 E: E por isso você admira a honestidade? Que aí não vai haver esta situação... *P: É, você sendo honesto não, ele sempre vai falar bem de você. [‘reputação’]*

Podemos averiguar que a ‘reputação’ está presente como um dos argumentos mais mencionados pelos participantes, por conseguinte, é um dos critérios de notável importância para que se admire algo em si mesmo. Assim sendo, podemos retornar às discussões estabelecidas por Tognetta (2006) por ocasião de sua tese de doutoramento. Conforme especificado no segundo capítulo do presente trabalho, a autora destaca que a admiração está relacionada ao olhar alheio, sendo a busca pela imagem positiva importante nessa questão, salientando que é preciso que o outro seja parte integrante do ‘eu’, digno do seu projeto de felicidade. Assim, ao obtermos respostas associadas ao admirar-se a reputação pessoal, parece que a forma como se é percebido por outrem tem sido importante para as representações que os jovens possuem de si mesmos, conforme afirmou Tognetta (2006).

Outra questão a discutirmos na explicação citada é a sua relação com a honra. Notamos evidências no referido fundamento da definição de Pitt-Rivers (1965) que estabelece como uma das características da honra os juízos que o grupo social estabelece ao indivíduo, desta forma, os nossos participantes deteriam certa preocupação com os aspectos de sua honra na medida em que justificam suas admirações com o argumento da ‘reputação’. Ademais, tais justificativas podem fazer referência à busca pelo valor social a ser atribuído a si, com vistas a ser reconhecido e respeitado por outrem (La Taille, 2006). Mediante tal perspectiva parece que, por meio da justificativa em análise, os jovens estão

aludindo aspectos relacionados à ‘honra exterior’. Ressaltamos que é a primeira vez que os participantes mencionam um dado que está associado à honra e, ainda, de forma espontânea. Importante destacar que a mesma refere-se à terceira maior frequência dos argumentos listados, o que nos leva a refletir a importância conferida para as questões relacionadas à reputação.

A quarta categoria enfatiza a ‘*melhora na qualidade do relacionamento interpessoal*’ e comporta justificativas relacionadas ao aumento da qualidade nos relacionamentos interpessoais do participante. A citada qualidade pressuporia a reciprocidade, honestidade, amizade, união, bom tratamento, simpatia, diálogo e sinceridade, dentre outros. Assim, os adolescentes dizem admirar determinados aspectos por eles garantirem um melhor relacionamento interpessoal nos termos já citados. Verifiquemos algumas destas respostas:

Enoque (17 anos): *P: O motivo que eu falei para você, é bom para mim, já acostumei ser assim, é um jeito bom...* E: Bom? Fala para mim o motivo que te leva a achar que isso é bom? *P: Ham, já pensou se eu ficasse só com a cara só fechada, não falasse nada com ninguém, ficasse só na minha, não faço nada... o que ia acontecer?* E: O que ia acontecer? *P: Eu ia me fechar com todas as pessoas. Não ia conversar muito com ninguém, não ia ter um diálogo com ninguém, não ia fazer essa entrevista aqui agora.* [‘*melhora na qualidade do relacionamento interpessoal*’]

Neemias (17 anos): *P: Por que não é bom.* E: Não é bom? *P: Não.* E: Só para eu entender direito. Por que você acha que não é bom fazer isso? *P: É porque a pessoa não vai... Tipo, a pessoa vai se afastar de você.* E: A pessoa se afasta de você. Então, quando você respeita a pessoa não se afasta. *P: É. A pessoa vai te tratar do mesmo jeito que você trata ela.* [‘*melhora na qualidade do relacionamento interpessoal*’]

Saulo (17 anos): *P:Nossa, conversar com as pessoas, agora... Antes eu falava alto, não sabia escutar as pessoas, hoje já sei conversar normal, paciente, na hora certa, e é isto aí.* [‘*melhora na qualidade do relacionamento interpessoal*’]

Outro motivo mencionado foi o ‘*resultado positivo em geral*’ que se vincula a argumentos que demonstram que algo é admirado por poder

proporcionar algum bom resultado, como o êxito em atividades escolares, aquisição de coisas boas, conquista de bens materiais, obtenção de virtudes como a responsabilidade, o compromisso e a perfeição. Ressaltamos que aqui fazemos referência a um resultado positivo relacionado, prioritariamente, à aquisição de benefícios específicos para a vida do participante, excetuando quaisquer outros conteúdos como o *‘bem-estar próprio’*, *‘reputação’*, *‘conquista da liberdade’*, etc.

Vejamos alguns exemplos típicos:

Natanael (16 anos): E:Por que isso é importante, ter isso é importante para você, não é, por que você admira? **P:Porque isso aí vai, vai me ajudar, futuramente, aí.** E:Hum, ajudar no futuro? **P:Isso. P:Hum, porque eu admiro isso, porque eu sei que isso daí é uma coisa boa.** [*‘resultado positivo em geral’*]

Ezequiel (17 anos): **P: ...ajudam a pensar no passado, fazer um presente bom, para o meu futuro ser melhor ainda.** E:Hum, você ter essas experiências faz você pensar no passado? **P:Para fazer um presente bom e um futuro melhor ainda.** E:Aham. **P:Deu para entender? (...)** **P:Hum, construir meu futuro.** E:Aham. **P:Ter uma casa aí, comprar uma casa, comprar um carro. Uma casa não, porque uma casa aí, já tenho uma já, da minha mãe, só que vai ser minha daqui a uns dias, construir uma família, ter um carro para o meu futuro.** [*‘resultado positivo em geral’*]

Saulo (17 anos): **P: ...poder ter uma mulher, poder ter um filho, poder ter uma família.** E:Hum. Então, esse seu jeito de ser é admirável por isto. **P:É.** E:Vai trazer isso para você. **P:Vai trazer coisas boas.** [*‘resultado positivo em geral’*]

Ismael (17 anos): **P:Por causa dos sonhos também que eu tenho, não tem? Sonhos bons para o futuro, não tem.** E:Aham. Tem relação ter pensamentos bons com sonho bons de futuro? **P:Tem. Porque eu penso mais em um futuro melhor, não tem, assim, umas coisas boas para o futuro.** E:Ah, ou seja, os pensamentos bons são relacionados às coisas boas do futuro. **P:É.** [*‘resultado positivo em geral’*]

A seguir, temos o *‘auxílio no exercício profissional’* fazendo alusão à possibilidade de a característica admirada fomentar, de alguma forma, o exercício profissional, isto é, ajudar a conseguir um emprego, obter sucesso na carreira profissional, diminuir chances de demissão, dentre outros:

Elias (17 anos): *P:Hum, pode me ajudar em outras coisas também, mas não sei dizer assim não, agora no momento, mas tipo, ah, em uma entrevista de emprego eu sei falar um pouco de mim, eu sei falar mais aberto, assim, por isso. [‘auxílio no exercício profissional’]*

Jeremias (17 anos): *P: No trabalho é bom... (...) P: Porque quando eu estiver procurando um emprego, tem que saber conversar, não é, falar que está precisando de um emprego, agora, você chegar falando gíria o patrão já vai falar que é malandro. E: Ah... Vai falar que é malandro, fala de você que é malandro. P: Pode até não falar com você, não tem, que você é malandro, mas você não arruma um emprego por causa daquela gíria que você falou. E: Você acha que ele não fala e não pensa também? P: Eu acho que ele pensa, mas falar com você na hora assim eu acho que ele não fala não. Se vier arrumar emprego, chegar para você e falar para você arrumar, eu acho que você não fala não mas pensar ele pensa... [‘auxílio no exercício profissional’]*

Natan (17 anos): *P:Deixa eu ver, ah, me dá, assim, quando eu estiver, não sei, sem emprego, alguma coisa assim eu, o emprego pode estar, não sei ter caído alguma coisa, o emprego que aparecer e a pessoa já trabalhou com um pouco daquilo, apareceu um emprego e ela talvez nunca tenha trabalhado, mas ela tem um pouco de experiência com aquilo ali, ela já trabalhou no lugar de alguém alguma vez. E:E a força de vontade de aprender isso, nesse emprego, como é que é isso? A pessoa já teve uma experiência, mas ela entra em um emprego, então, essa força de vontade tem alguma relação aí, para aprender? P:Eu acho que tem, porque a pessoa, eu acho que vai, ela tendo força de vontade ela vai estar ali perguntando as pessoas como fazer, pedindo opinião, se não tiver força de vontade ela vai fazer de qualquer jeito, não vai pedir a opinião dos outros, das pessoas, vai querer fazer do jeito dela. E:De qualquer jeito. P:E pode acabar dando errado, e força de vontade... pode ser mandado embora, não é. E:Mas... Como é que é? P:Pode ser mandado embora a pessoa, não é, e se tiver força de vontade para aprender, perguntando as coisas para as pessoas eu acho que fica mais fácil. E:Mais fácil de... P:De estar exercendo aquela função ali que ela pode ter feito algumas vezes, mas não é especializado, não fez curso para fazer aquilo dali. E:Aham, e você tem essa força de vontade para aprender? P:Tenho. [‘auxílio no exercício profissional’]*

No sétimo fundamento, ‘*mudança de vida*’, os participantes justificam suas admirações por essas tornarem possível a mudança de suas vidas. Dentre os aspectos de mudança citados, destacam-se os seguintes: saída do crime, deixar de fazer atitudes erradas, buscar possuir boa índole, adquirir honestidade, dentre outros. Dois trechos de entrevistas bem ilustram a categoria:

Josias (17 anos): *P:Ué, se eu quiser mudar de vida eu preciso cumprir isso aí tudo, não é.* E:Então, você admira isso para mudar, porque com isso você vai...
P:Conseguir mudar de vida. E:Vai conseguir mudar de vida, quando você fala mudar de vida é naquele sentido de sair da, de uma vida para outra, a vida do...
P:Tráfico. E:Do tráfico... *P:Da perdição, não é, caminho da perdição.*
 [*'mudança de vida'*]

Matias (17 anos): E: Hum, por que isso é importante, ser dessa forma, agir dessa forma, por que você considera importante, qual sentido disso ser importante?
P:Hum, porque agora sim, eu vou poder ver... ver os motivos, montar uma estratégia para eu não, para dar volta por cima de tudo o que eu fiz antes, não é, as pessoas sempre me falam “olha o ladrão lá, pá”, e meio ficar mais espertos comigo “ele vai querer roubar, ele é muito perigoso, não fica, não anda com ele, ele é mau elemento”, aí, agora não, eu vou poder mostrar para todo mundo que eu sou diferente. (...) *P: Assim mostrar para elas que tudo que eu fiz era passado, não quero saber mais daquela vida, eu quero fazer coisas agora melhores para, pensando no meu filho também.* [*'mudança de vida'*]

A partir das constatações apresentadas até aqui, uma consideração que devemos fazer diz respeito às justificativas relacionadas à '*mudança de vida*'. Parece que existe nos internos um 'projeto de vida'⁸ que prioriza outros valores que não os ligados ao crime. Todavia, que explicação poderia ser plausível para tanto? Apesar de não investigarmos a temática de projeto, entendemos ser importante a consideração de D'Áurea-Tardeli (2006) sobre o assunto, uma vez que ela vincula tais projetos com a situação social do indivíduo, harmonizando-os com sua vontade subjetiva e os valores culturais. Assim, considerando que os jovens estão em uma situação de restrição da liberdade, socialmente considerados infratores e, parecendo que estão sendo demandados por uma inserção em um novo papel social, podemos refletir que a ocorrência de tais fundamentações

⁸ Apesar desta dissertação não ter como um de seus objetivos o estudo dos 'projetos de vida' em adolescentes em medidas socioeducativas de internação, é importante ressaltar que além da justificativa supracitada ('*mudança de vida*') existem outros argumentos vinculados a tal temática, evidenciando conteúdos de projeções futuras, a saber: '*resultado positivo em geral*', '*auxílio no exercício profissional*', '*obtenção de ajuda*', '*ampliação de conhecimentos*', '*ajuda ao outro*', '*conquista da liberdade*' e '*outros*' ('*crescimento pessoal*' [n=4], '*proporcionar aspectos positivos a familiares*' [n=1], '*deixar de prejudicar outrem*' [n=1] e '*obter felicidade*' [n=1])

estariam vinculadas à uma perspectiva, em nível de possibilidade, de dissociação do crime.

Lembremos que para La Taille (2005) a pessoa que se utiliza de ação violenta o faz como um ‘meio’ para concretizar os seus ‘projetos de vida’, ou seja, na empreitada de concretizar o seu ideal de vida bem sucedida. Destarte, caso os participantes assumam a concretização do ideal de ‘*mudança de vida*’, provavelmente, a violência não será mais o ‘meio’ utilizado para que esses viabilizem seus projetos. Fica, portanto, destacada a importância de investigações que esclareçam melhor os aspectos envolvidos em tais fatores.

Continuando com a explanação das argumentações, encontramos a justificativa ‘*obtenção de ajuda*’ que sugere o anseio de obter algum tipo de ajuda ao possuir determinada característica (que diz admirar); os tipos de auxílio almejados vão desde aqueles generalistas, sem quaisquer especificações, a outros mais definidos como: incentivos à autoestima, receber manifestações de afeto e ajuda nas guerras do tráfico, justificativa que comentamos posteriormente. Por sua vez, em ‘*gosto*’ observamos aspectos referentes ao gostar, isto é, aborda considerações sobre a questão do atributo pessoal possibilitar no adolescente o sentimento de gosto pessoal. Adiante, podemos constatar a fundamentação intitulada ‘*ampliação de conhecimentos*’ que versa sobre o fato de determinada admiração possibilitar ao participante o aumento de seus conhecimentos: adquirir novas habilidades e novos conteúdos em geral, sabedoria, sucesso na escola e facilidade na aprendizagem. Em ‘*singularidade própria*’ encontramos fundamentos relacionados às evidências que permitiam características pessoais singulares e de destaque, tais como: autenticidade, atitudes virtuosas, sinceridade,

dentre outras. Reparemos nos depoimentos característicos das referidas motivações:

Ciro (17 anos): *P: Ah... tem porque.... As pessoas vão me ajudar, sempre que eu estiver nervoso... Vão procurar me ajudar... Conversar comigo... É assim... E: Por você escutar essas pessoas? P: É... [‘obtenção de ajuda’]*

Enoque (17 anos): E: Aham. Por que ser simpático você admira? *P: Eu gosto. Já é um sinônimo já de alegre, eu sou alegre, eu sou assim, e eu não gosto de ser alegre só para mim, eu gosto de ser alegre para os outros também. (...)*E: Por que você admira isso? *P: Eu gosto disso entendeu, eu gosto de ter carinho, eu gosto que as pessoas façam carinho comigo, entendeu? Se uma mulher chegar para você e fazer um carinho em você, ou seu pai e sua mãe fazer um carinho em você, o que eu gosto para mim eu gosto de fazer para os outros. [‘gosto’]*

Neemias (17 anos): E: Por quê? *P: Para você ser uma pessoa sábia. E: Ah é? Aprendendo você vai ser uma pessoa sábia. P: Vai adquirindo conhecimento. [‘ampliação de conhecimentos’]*

Neemias (17 anos): E: Por que você admira? *P: Porque eu acho que é uma coisa que me diferencia. E: Diferencia... Como assim, diferencia? P: Tipo que se destaca. [‘singularidade própria’]*

Na categoria seguinte, ‘ajuda ao outro’, observamos justificativas relacionadas ao fato da característica pessoal possibilitar algum tipo de ajuda a outrem, que compreendem motivações não especificadas, bem como discriminadas: poder causar o bem-estar, ajudar na subsistência de familiares, apoiar outrem por meio de aconselhamentos, dentre outros. Em ‘confiança das pessoas’, temos os argumentos relativos ao fato da admiração permitir a obtenção da confiança das pessoas. Quanto ao agrupamento de respostas denominado ‘conquista da liberdade’ evidencia-se a constatação de que os participantes admiram algo em si por tal característica prover, em algum nível, a conquista da liberdade. Por sua vez, o fundamento ‘reflexão’ faz referência ao fato de o participante tornar-se mais reflexivo, criterioso, avaliando com maior rigor as situações de seu dia a dia. Na categoria seguinte, ‘obtenção de respeito’, constata-

se uma justificativa embasada na busca pelo respeito nas relações interpessoais, isto é, o jovem admira algo porque será respeitado, tratado com respeito pelas pessoas. Em ‘*experiências adquiridas*’, notamos participantes que explicam os motivos para suas admirações por meio do histórico das experiências pessoais, ou seja, o entrevistado admira determinada questão por ter em sua trajetória pessoal lembranças de ações positivas relacionadas. Para melhor compreensão das categorias citadas, a seguir, apresentamos alguns trechos das entrevistas que ilustram tais agrupamentos:

Ismael (17 anos): E: Por que isso é admirável? *P: Porque, assim, (...) não tem, uma pessoa para você ajudar, para você aconselhar, não tem? Você tendo diálogo você vai saber falar, ajudar a pessoa de uma maneira melhor, não tem?* [‘ajuda ao outro’]

Simão (17 anos): E: Você falou também da confiança (...), não é? Que você sendo esforçado, que você vai trabalhar, e as pessoas vão confiar em você, é isso? Você falou alguma coisa nesse sentido. *P: É, falei da família.* E: Da família. *P: Você falava que ia em um lugar e eles não confiavam, eles falavam: “Mentira dele, ele vai para outro lugar, ele vai aprontar”. E aí se mudar, se eu chegar e falar “Mãe, vou na casa de fulano” ela não vai ficar com aqueles pensamentos: “Ah meu filho vai aprontar, está mentindo para mim”. Já vai estar com confiança, com o tempo, não é.* E: A força de vontade vai trazer essa confiança? *P: É, esforçar para conseguir a confiança da sua mãe de novo.* E: Então, por conseguir a confiança, vai trabalhar, vai conseguir a confiança, por isso você admira a força de vontade, é isso? *P: É isso.* [‘confiança das pessoas’]

Abner (17 anos): E: É, você falou que procura não mentir, isso é ser honesto para você, não é? Honestidade tem isso, por que ser desse jeito, ser honesto é algo admirável? *P: Ah, porque a honestidade sempre prevalece, assim, não é, sempre fica... tipo, assim, a pessoa pega confiança em você, muitas coisas.* E: A pessoa pega confiança... *P: É, pega confiança.* [‘confiança das pessoas’]

Josias (17 anos): E: E quando você fala na capacidade do projeto [socioeducativo], de querer andar no projeto, você acha que tem algum motivo para você querer admirar isso? *P: Tem.* E: De ter essa capacidade, de andar no projeto, você acha que tem algum motivo para admirar essa capacidade de seguir no projeto? *P: Ham, para sair daqui logo.* E: Então, você admira isso também para sair daqui logo, aham. [‘conquista da liberdade’]

Oséias (16 anos): *P: Se eu for parar para pensar nisto daí eu, ajuda-me a refletir.* E: Ajuda-o a refletir. Refletir no que, por exemplo? *P: Refletir nas consequências que as coisas vão me trazer.* [‘reflexão’]

Enoque (17 anos): E: E o observador? *P: Muito, muito, tudo. Todo lugar que eu estou eu observo tudo, então, esse negócio aí, já tem um tempo que eu estou assim, tem uns quatro anos que eu estou assim, sei o que aconteceu não mas sei que estou assim e está sendo bom para mim. Tudo que acontece, não tem, eu vejo, do mesmo jeito que nós estamos aqui, passa gente ali, eu fico olhando, eu olho, observando tudo, não tem... Do jeito que eu estou aqui até os números que estão aqui dentro, eu conversando com você eu estou olhando para os números aqui, estou olhando teia de aranha lá em cima, fico viajando assim.* E: Você falou que isso é bom? *P: É.* E: Por quê? *P: Para você ver tudo o que acontece, você consegue entender dois lados da vida, você consegue entender, saber diferenciar o bom e o ruim, apesar que eu já sei, mas consegue ver com outros olhos a vida, o meu ponto de vista é isso aí, vai me ajudar, vai melhorar a minha vida, aquilo realmente o que eu estou fazendo, o que eu estou mudando, já olho também para reconhecer o que eu fiz, o que eu estou fazendo, se eu machuquei uma pessoa, entendeu? Essas coisas assim... fazer, uma reflexão.* E: Ser observador faz ser assim? *P: Faz, em mim faz.* E: Reconhecer o que você fez... *P: É uma reflexão, não tem, que vem, não sei. Às vezes eu falo assim, aí eu estou conversando com você aqui, poderia falar, falar o que, inventar um monte de coisa aí, não estou nem aí, e você ia ficar fazendo as perguntas e eu nem ia saber te responder, aí você ia pensar o quê?: “poxa, esse menino está falando mentira para mim, ele está me enganando”. Aí eu ia ficar o que, eu ia ficar sem jeito: “‘Pô’, estou enganando o cara aqui, está fazendo um tanto de perguntas, eu acho que, me deu uma vontade de ajudar ele para ajudar ele, me ajudar e ajudar ele também, e eu estou fazendo uma mentira para o cara aqui”, você entendeu? Gera uma reflexão.* E: Ser observador é admirável porque gera essa reflexão, faz bem para você, você acha que tem alguma coisa a mais? *P: Acho que não. Eu não sei explicar direito isso não.* [‘reflexão’]

Samuel (16 anos): O respeito Samuel, por que você admira ele? *P: Mais porque quando eu cheguei aqui eu não respeitava muito as pessoas não, eu... porque faz um ano que eu estou na unidade e quando eu cheguei, isso daí, essa questão do respeito, aí era uma dificuldade muito grande que eu tinha aí em estar respeitando as pessoas, e hoje aí eu respeito todo mundo, trato todo mundo bem e as pessoas me tratam com respeito também.* E: Ah, e as pessoas tratam você com respeito também. *P: Porque se eu não tratar as pessoas com respeito com certeza eu não vou ser tratado com respeito também.* E: Ou seja, então, se você não tratar com respeito elas não vão tratar você com respeito. E antes você não tinha esse respeito? *P: Não tinha não.* [‘obtenção de respeito’]

Elias (17 anos): *P: Ah, por que eles sempre me ajudaram, sempre estiveram do meu lado, sempre souberam me educar direito, eu que não, não soube fazer por onde, por isso.* E: Aham, ou seja, porque eles sempre te educaram, sempre souberam fazer por onde... *P: Sempre quiseram o melhor para mim.* E: Sempre quiseram o melhor para você, por isso que você admira esse amor pela família,

porque você sabe como eles gostam de você, não é, o que eles fizeram por você, por isso? **P: *Aham, por isso.*** [*‘experiências adquiridas’*]

Um dado importante a ser destacado é o que faz alusão à *‘ajuda ao outro’*. É necessário salientar essa justificativa na medida em que sugere a característica da generosidade, que novamente estaria sendo evidenciada. Na explicação em questão, temos participantes evidenciando que é importante para si o poder ajudar outrem de alguma forma, dedicando tempo ao mesmo. Como podemos explicar tal constatação? Um primeiro ponto é ponderarmos se a referida ajuda traduz-se por generosidade: estariam os adolescentes interessados em ajudar as pessoas sem querer algo em troca? Várias outras categorias pontuam a necessidade do participante em obter algum tipo de vantagem pessoal, contudo não temos dados suficientes para dizer que o mesmo acontece com a *‘ajuda ao outro’*.

Por último, encerrando a apresentação dos dados, temos a categoria *‘outros’*, cujo percentual foi de 5,1% (n=22), que englobam os argumentos que não correspondiam a nenhuma das categorias anteriores e versam sobre justificativas relacionadas ao *‘crescimento pessoal’* (n=4), *‘motivação’* (n=3), *‘beleza’* (n=3), *‘receber incentivo’* (n=2), *‘importância’* (n=2), *‘proporcionar aspectos positivos a familiares’* (n=1), *‘costume’* (n=1), *‘deixar de prejudicar outrem’* (n=1), *‘obter felicidade’* (n=1), *‘ter perdido familiar’* (n=1), *‘ausência da figura paterna’* (n=1), *‘desejar ao outro o mesmo que possui’* (n=1) e *‘não sei’* (n=1). Eis alguns exemplos característicos dos argumentos explicitados:

Moisés (16 anos): E: Só isso?... Ok, então, e o respeito, você respeita as pessoas, certo? Por que isto é admirável em você? **P: *Porque o respeito é uma coisa que todo mundo tem que ter, não é, senão o ser humano não anda para frente só vai dar de cara mesmo, só anda para trás se não saber dialogar, não saber respeitar as pessoas.*** [*‘outros: crescimento pessoal’*]

Enoque (17 anos): *P: Com certeza, a autoestima levanta, está sempre bem para lidar com os momentos aí, você já pensou se estou triste em um canto aí eu chego lá na frente lá, vou estar no meu curso, aí eu estou triste, já não tenho coragem de fazer o curso, já não tem uma autoestima dentro de mim, uma motivação, aí o professor fala “Você não ganhou o diploma não”, já vou estar triste também, vou ficar com raiva que eu não fiz o que? A tristeza, que eu penso, não tenho autoestima, nem motivação, uma coisa que motiva, que você tem prazer em fazer, que você faz porque gosta. [‘outros: motivação’]*

Israel (17 anos): *P: Porque ela é bonita mesmo. E: É. P :Eu acho, não é, ela bonita, todo mundo acha também quando vê. E: Ah, as pessoas veem e acham bonita? P:Aham. (...) P: Hum, porque fica bonito o desenho. E: Fica bonito? P: Aham. E:Para quem esse bonito? P:Hum, para mim mesmo. E:Bonito para você... P:Porque eu acho bonito, não é, eu não sei as outras pessoas. [‘outros: beleza’]*

Após detalharmos todas as justificativas, uma primeira reflexão a fazermos é a que se refere ao processo de relações sociais averiguado em nossos adolescentes. Verificamos que nas categorias mencionadas aparecem falas relacionadas à *‘melhora na qualidade do relacionamento interpessoal’*, *‘confiança das pessoas’* e *‘obtenção de respeito’*, que somadas obteriam a percentagem de 13,2 pontos, ou 57 justificativas. Destacamos que as três categorias remetem de alguma forma à qualidade do relacionamento interpessoal, isto é, evidenciam a preocupação dos entrevistados com a função social e a aspectos que poderiam estar relacionados à cidadania. Os resultados parecem destacar a importância dada pelos adolescentes ao processo de socialização, evidenciando que suas motivações estariam relacionadas ao convívio social. Neste prisma, somos levados às discussões ponderadas por Piaget (1932/1994) a respeito das relações possíveis de serem estabelecidas: de respeito unilateral ou mútuo. Portanto, haveria em tais categorias a evidência de um processo, mesmo que incipiente, de relações cooperativas, e, nesse sentido, relacionada ao desenvolvimento de características que auxiliem nos relacionamentos sociais?

Entendemos não podermos inferir a respeito, uma vez que tal processo é por demais complexo, oriundo de uma construção sistemática e conjunta entre os pares, ao longo do tempo, por meio de adequada interação. Apenas podemos destacar que é possível que o mesmo esteja sendo iniciado, bem como é possível ser tido como projeto pessoal e social dos participantes, e construído a partir da referência de um ideal de um indivíduo harmônico e cooperativo. Isto é verdadeiro? Sim. É provável? Não sabemos. Fica registrada a necessidade de novas pesquisas que possam problematizar a temática.

Terminada a apresentação de todas as justificativas mencionadas pelos participantes para o que é admirado em si mesmo, tornam-se importantes alguns destaques gerais sobre os referidos conteúdos. Verificando as argumentações emitidas pelos adolescentes, ponderamos ser melhor discutirmos os dados por meio de uma análise que vise a identificar a existência de aspectos imorais nas justificativas emitidas por nossos entrevistados. Todavia, para que possamos proceder de tal forma, devemos mencionar o que definimos por moral.

Conforme explicitado no capítulo dois, evidenciamos que o plano moral é aquele que coordena a vida social das pessoas, estando sempre vinculado à concepção ética que se possui. Podemos afirmar que, seja qual for a configuração ética que se adote, tal deverá coadunar com determinados deveres morais. Concordamos com La Taille (2006) que afirma: “a moral não diz o que é ser feliz nem como sê-lo, mas sim quais são os deveres a serem necessariamente obedecidos para que a felicidade individual tenha legitimidade social.” (p. 60). Assim sendo, o importante é delimitar os conteúdos do plano moral, uma vez que é o mesmo que atribuirá autenticidade às escolhas de ‘vida boa’, possibilitando

que a vida seja nomeada como ética. La Taille (2006) menciona, segundo sua avaliação, três deveres que legitimam a felicidade: a justiça, a generosidade e a honra. O autor afirma escolher as referidas virtudes morais em razão de possibilitarem uma ‘vida boa’, com o outro e para o outro, em estruturas sociais vinculadas à justiça, conforme Ricoeur (1990, como citado em La Taille, 2006) pressupõe: “a vida boa, com e para outrem, em instituições justas” (p. 202). Assim, quando nos referirmos em nossa análise sobre o aspecto imoral de respostas e/ou justificativas estaremos afirmando que tais dados evidenciam aspectos contrários a uma ‘vida boa’, com e para o outro e em instituições baseadas na justiça. Desta maneira, consideramos os depoimentos dos participantes segundo sua associação a conteúdos imorais. Iniciemos os destaques relativos a tal configuração.

Pudemos verificar que existiram apenas três justificativas consideradas como imorais, todas oriundas da entrevista do participante **Pedro**. Para que compreendamos, em detalhes, o contexto desses dados, vejamos dois exemplos na figura 3 que explicitam a resposta, a justificativa que consideramos com conteúdo imoral e, ainda, o trecho de entrevista no qual a mesma é evidenciada:

<i>Característica admirada</i>	<i>Justificativa 'imoral'</i>	<i>Trecho da entrevista</i>
<i>'perseverança/ força de vontade'</i>	<i>'obtenção de ajuda'</i>	E: E por que você admira esses, a forma de você traçar os objetivos e conseguir, sejam esses objetivos bons ou não de você conseguir, você falou que sempre consegue, não é, atingir os seus objetivos, por que isso é admirável em você? <i>P: Ah, porque, hum, eu esperava muito isso daí, eu traçava alguma coisa, se eu via que eu conseguia para mim, eu já me sentia bem, tipo, dava, que nem, tinha guerra na rua, eu tinha um objetivo assim “pô”, vou lá pegar aquele cara lá”, eu ia, entrava no bar e eu mesmo pegava.</i> E: Você fala, “vou pegar”, tinha guerra e você ia e pegava (...). <i>P: ‘Pô’, se o cara arrumava guerra comigo (...) [eu] dava um jeito lá na área, eu ia lá e ficava tranquilo, só que não falava para ninguém, fazia tudo para mim, quieto, depois que os outros ficavam sabendo.</i>
<i>'inteligência'</i>	<i>'malefício evitado para si'</i>	<i>P: (...) porque eu raciocinava tudo antes de eu fazer, não tem, que nem, eu gostava muito de ir no baile, eu olhava assim, eu ia, aí eu pensava “pô”, perto daquele tal bairro lá, se tem guerra”, aí eu pensava assim já corria, corria atrás de um segurança do baile, para ver se ele ia fazer a segurança do bairro lá, aí ele falava que ia fazer aí eu dava a arma para ele poder levar para dentro e ficar tranquilo, tipo, eu raciocinava ali, avaliava a área tudo ali primeiro, não tem, para ver si ia dar certo o lugar. Se os caras armassem uma emboscada ali, a bala ia errada e tudo ali primeiro, não tem, aí não ia dar certo para o lugar.</i> E: Ou seja, você vai no baile você já raciocina, “não, espera aí, deixa eu ver quem vai ser o segurança, como que vai estar”. <i>P: É porque, tipo assim, lá no baile tinha segurança, tinha uns caras lá que faziam segurança direto no baile, aí eu ia direto neles para quando, não tem, quando não ia eu, ia os moleques, aí os moleques me chamavam, tinha noite que os moleques mesmo que faziam isso, já me chamava, aí nós íamos. (...)</i> E: Você se preocupava com isso, então, você deu um exemplo, não é, desse raciocínio (...), agora, por que isso, fazer isso tudo é admirável em você? <i>P: Ah, porque para mim, eu me achava esperto, porque tem muita gente que tem guerra e vai, eu já vi muita gente morrer, vai e não quer nem saber, para mim eu me prevenir através do medo, para mim, é para mim usar como sobrevivência.</i>

Figura 3. Quadro explicativo das justificativas imorais

Conforme o quadro anterior, notamos justificativas que evidenciam características imorais em seus conteúdos, o que nos leva a ressaltar que há poucas associações com contornos imorais nos dados concernentes às admirações

dos adolescentes. Portanto, tendo em vista a incipiente ocorrência, podemos refletir que os entrevistados estão apresentando admirações dissociadas, em sua maioria, de aspectos considerados imorais. Como podemos interpretar tal resultado? Parece existir, nos adolescentes, um anseio de construção de uma vida que desconsidere aspectos imorais, o que pode indicar a possibilidade dos mesmos conceberem uma 'vida boa', em consonância com aspectos morais (La Taille, 2006). Contudo, tais características admiradas são respostas oriundas de adolescentes em medidas socioeducativas de internação, isto é, que estão presos por não observarem as leis e regras da vida em sociedade. Como explicar a ocorrência de poucos conteúdos imorais em adolescentes que rompem com determinantes sociais, que contrariam postulados considerados corretos e adequados para o convívio social? Jovens que por meio de ações anteriores demonstraram um não importismo com aspectos que hoje admiram? Estaria a medida socioeducativa envolvida? Tais admirações já eram presentes antes da prisão?

Na iniciativa de tentarmos esclarecer as referidas indagações constatamos ser necessário remetermo-nos ao conceito de admiração. Segundo Tognetta (2006), admiração pode ser compreendida como um sentimento projetivo, considerado como o melhor e o ideal, que corresponde a uma escala de valores pessoal, sejam reais ou virtuais. A autora afirma que a admiração faz parte do processo de formação das imagens de si e pressupõe a imagem ideal, sentimento no qual se projetam esforços para atingí-lo e agregá-lo na própria escala de valores. Tal imagem ideal corresponderia ao que consideramos que os outros esperam ou ao que desejamos ser aos seus olhos. Destarte, parece-nos plausível a

hipótese de que nossos participantes, neste momento peculiar de suas vidas, poderiam estar imersos em um processo de reformulação da imagem ideal, excetuando-se daquelas ligadas ao mundo do crime, e visando uma imagem que seja simétrica aos anseios da sociedade em geral. Concordamos com Togneta (2006) quando diz que as imagens admiráveis em si podem atestar as aspirações pessoais, ou seja, os ‘projetos de vida’. No caso dos nossos entrevistados, que estão na condição de socioeducandos, pensamos que pode haver uma nova elaboração de suas trajetórias, e, assim, estariam avaliando quem querem ser e que vidas querem ter, o que talvez justifique a incidência para tais aspectos admirados.

Com efeito, ainda que aceitemos a referida hipótese, restaria uma dúvida quanto à estabilidade e concretização dos ‘projetos de vida’ ora explicitados. As aspirações pessoais oriundas das imagens ideais continuariam a existir na vida concreta do dia a dia fora da instituição? O que poderia garantir a solidez das características admiradas? Salientamos que respostas a tais questionamentos poderão ser encontradas somente com a análise do plano ético e moral assumidos pelos jovens. Segundo La Taille (2006) o aspecto ético destacaria a ‘vida boa’ que os adolescentes desejariam viver, ou seja, a forma de viver bem, gerada a partir da “consciência da direção que damos às nossas vidas” (p. 38). As concepções de ‘vida boa’ incidem sobre o ‘ser’ de cada pessoa uma vez que “escolher um sentido para a vida e formas de viver é escolher a si próprio, é definir-se como ser” (p. 46), e esse sentido nada mais é que a ‘expansão de si’ próprio: ver a si próprio como pessoa de valor (enxergar-se, observar perspectivas de um grau satisfatório de elevação e desenvolvimento). Assim, o fato da possibilidade de haver uma nova elaboração não, necessariamente, indicará uma desvinculação da

criminalidade. Para tanto, teríamos que avaliar se tais aspectos admirados teriam força suficientemente no ‘sentimento de obrigatoriedade’ ante a outros valores da autoestima, conforme consideração teórica de La Taille (2006).

Antes de concluirmos a atual seção, chamamos a atenção do leitor para o que constatamos até aqui. Vejamos que ao vislumbrarmos os resultados das respostas e justificativas dos participantes, verificamos que em seus conteúdos há a ocorrência de poucos aspectos imorais. Logo, os participantes ao responderem questões relacionadas às admirações sobre si mesmo, evidenciam características que, em sua maioria, excetuam conteúdos imorais, sendo raros tais casos. Sob este enfoque, uma pergunta se impõe: ao investigarmos os aspectos que os adolescentes não admiram em si mesmos, e suas justificativas, os resultados possuiriam similaridades? É o que objetivamos constatar, dentre outras questões, na próxima seção.

7.2.2 Não admirações sobre si mesmo

Nesta seção, discorreremos sobre os resultados encontrados a respeito dos aspectos não admirados em si mesmo pelos adolescentes entrevistados, bem como as motivações citadas para tanto. Assim, dispomos nossa apresentação e discussão semelhantemente à formatação da seção anterior, ou seja, primeiramente expomos os resultados relativos aos fatores não admirados para, na sequência, evidenciarmos as argumentações mencionadas para os participantes não admirarem algo em si mesmo. Iniciemos, portanto, a compreensão dos conteúdos encontrados.

A indagação efetuada aos internos sobre os aspectos não admirados em si mesmo geraram oito categorias que somadas reúnem as 69 respostas obtidas, conforme observamos na Tabela 6, a seguir:

Tabela 6.

Aspectos não admirados em si mesmo: distribuição das respostas dos participantes

Não admirações em si mesmo	N	Porcentagem
Comportamento antissocial no relacionamento interpessoal	15	21,8%
Ação relacionada a delito	14	20,3%
Ausência de autocontrole	14	20,3%
Autossuficiência	7	10,1%
Aspecto físico	5	7,2%
Juízo negativo em relação a outrem	5	7,2%
Desvalorização a uma coisa em geral	2	3,0%
Outros	7	10,1%
Total	69	100,0%

Conforme os dados expostos na tabela anterior, podemos averiguar que a maior frequência de respostas corresponde à categoria ‘*comportamento antissocial no relacionamento interpessoal*’, que faz menção a características que se associam, segundo os nossos entrevistados, à transgressão de regras da vida em sociedade, como: ser preguiçoso, proferir xingamentos ou linguajar inadequado, mentir, isolar-se, falta de união, ser briguento, dentre outros. Dito isto, passemos a dois depoimentos que aludem o referido argumento:

Saulo (17 anos): *P:Aham. Brigas...* E:Brigas? *P:É.* E:Mas isto é uma coisa que... é um pensamento que você tem, você para e pensa... *P:É, eu não admiro.* E:Você não admira isto. *P:Não admiro.* E:E você tem esse jeito...é... *P:É o jeito que eu estou melhorando, trabalhando bastante.* E:E você não admira isso em você... *P:Não admiro.* E:E você quer... *P:Mudar.* E:Mudar, mas você tem ainda esses pensamentos... *P:Tenho.* E:E você não admira isso. *P:Não admiro não.* E:Brigas quando falas, assim, jeito de brigão... *P:‘Corredor’.* E:Corredor? *P:‘Corredor’.* E:Como que é esse corredor? *P:É ‘corredor’, soltando ‘pancadão’... lado a lado, batia nos outros...* E:As pessoas passavam... *P:É, ué, brigava mesmo.* E:Aham. Então, você não admira esse comportamento de brigar. *P:Brigão.* E:Ser brigão. O que mais, outros aspectos... *P:Ah, que eu lembro só estes daí.* [‘*comportamento antissocial no relacionamento interpessoal*’]

Natan (17 anos): *P:Acho que, às vezes, dá nervoso, não tem, o problema é meu e estar querendo descontar isso nos outros, a pessoa que não tem nada a ver e já, a primeira pessoa que passar na minha frente, e falar qualquer coisa comigo, eu vou estar descontando nela.* [‘*comportamento antissocial no relacionamento interpessoal*’]

A próxima resposta mencionada é a ‘*ação relacionada a delito*’, que se destaca como a segunda maior ocorrência evidenciada pelos participantes. Nota-se que o participante não admira as ações praticadas por si que sejam concernentes à prática de contravenções, como por exemplo: envolvimento com crimes em geral, atos violentos, ações relacionadas a drogas, roubo, homicídio e a desonestidade de uma maneira geral. As explicações de **Samuel** e **Josias** exemplificam a categoria:

Samuel (16 anos): *P:O que eu não admiro?* E:Isso. *P:Os atos que eu cometi lá fora.* E:Atos cometidos... *P:...lá fora.* E:Aham. *P:Tudo o que eu cometi lá fora*

lá, eu paro e penso e vejo que não valeu a pena, dava para ter evitado o que eu fiz lá fora lá. Aí isso daí também, às vezes, até a mente pesa, não é. E:Aham, a mente fica pesada, Samuel, olhando para você de uma maneira geral, além dos atos cometidos lá fora que você não admira, tem outras questões que você olha para você e você não admira? *P:Só isso aí mesmo, os atos que eu cometi lá fora, porque o resto, as outras coisas para mim é tranquilo.* E:Você admira as outras coisas, você só não admira os atos cometidos lá fora? Aham, quando você fala esses atos, você quer comentar para mim os exemplos de atos que você já cometeu e que você não admira? *P:Só aí vários assaltos aí, vários homicídios também envolvidos no meio, várias noites de sono perdido, a minha mãe em casa lá me esperando lá e rezando lá para não acontecer nada comigo lá, aí isso daí para mim foi um ato negativo que hoje eu paro e penso e vejo que não valeu a pena de nada.* [‘ação relacionada a delito’]

Josias (17 anos): *P:Hum, o meu jeito de ser, não é.* E:Aham, tem mais alguma coisa? *P:Não.* E:O que você não admira no seu jeito de ser? *P:Hum, eu estou nessa vida aí oh.* E:Quando você fala o jeito de ser é, o que é esse jeito? *P:Hum, porque eu estou nessa vida.* E:O jeito que você fala é estar na, você pode me falar que vida é essa, então? *P:Hum, tráfico.* E:Aham, ou seja, estar nessa vida do tráfico. Mais alguma coisa? *P:Tráfico e eu roubo.* E:Oi? *P:E eu roubo.* [‘ação relacionada a delito’]

A resposta apresentada pelos nossos participantes, ‘ação relacionada a delito’, faz-nos refletir a respeito da moralidade dos jovens investigados, remontando o conceito de ‘sentimento de obrigatoriedade’ trazido por La Taille (2006). Os dados parecem evidenciar a ocorrência de um fortalecimento dos deveres sociais em tal sentimento ora experimentado pelos adolescentes, uma vez que os entrevistados dizem não admirar ações delituosas. Sob tal prisma, poderíamos afirmar que o juízo negativo destinado à ‘ação relacionada a delito’ leva-nos a refletir sobre a participação das referidas ações na estruturação do ‘sentimento de obrigatoriedade’. Uma indagação que parece ser importante sob a perspectiva enfocada é se nos internos estaria evidenciada uma disposição fortemente contrária a práticas de delitos. Haveria, então, no plano moral dos internos uma obrigatoriedade forte o suficiente que garantiria juízos e práticas morais? Portanto, tais dados poderiam destacar novas formas de representações de

si dos internos? Haveria novos contornos na ‘expansão de si’ dos mesmos? Tendo em vista que nossa dissertação não objetiva pesquisar a ‘expansão de si’, eis a necessidade de investigações mais precisas a respeito.

Outro aspecto não admirado em si mesmo pelos adolescentes corresponde à ‘ausência de autocontrole’, que faz alusão à impaciência, raiva, impulsividade, nervosismo e ansiedade. Para melhor apreendermos o sentido da categoria em questão, examinemos os seguintes trechos de entrevistas:

Calebe (16 anos): *P:Eu não gosto em mim?* E: E o que você não admira? *P:Ah, a minha falta de paciência.* E:Falta de paciência, pode ir pensando, falando, o que mais que você não admira em você mesmo? *P:O meu autocontrole também.* E:Autocontrole? *P:Só esses dois mesmo.* E:Você olhando para o Calebe, vamos olhar para o Calebe, você falou essas duas questões, você acha que tem outras questões que você não admira? *P:Acho que não tem não.* E:Tem não? Ok, então, a falta de paciência e o autocontrole, só para eu entender o que seria o autocontrole que você não admira? *P:Entender, eu às vezes fico nervoso fácil, nervoso fácil, qualquer coisa assim eu perco o meu controle, não tem.* E:Ah, então, você não admira a falta desse autocontrole, desse autocontrole? *P:É.* E:Aham, ou seja, às vezes você fica nervoso, você perde o seu autocontrole, você pode dar um exemplo, assim, de alguma situação? *P:Hum, igual aqui tem aquele negócio de avaliação, de ‘R’, não tem, se eu fizer alguma coisa assim, não tem, aí a pessoa vai e me dá uma avaliação negativa, não tem, aí eu fico nervoso, já começo a xingar, quero quebrar as coisas já.* [‘ausência de autocontrole’]

Ismael (17 anos): *P:Ah, agir por impulso, não tem, tem vez que eu ajo muito por impulso, não tem, e trás consequências ruins. (...)* *P:Eu acho que só isto daí só, não tem. Assim, que eu vejo aqui no momento, não tem?* E:Então, você vendo agora em você, você refere a essa questão da ação, do impulso, agir por impulso, não é. No momento então você não está lembrando de mais outra coisa que você não admire... *P:Estou não...* E:Ok, então, você falou que... essa ação por impulso. Como assim, você poder dar só um exemplo para eu entender... *P:Não, porque eu ajo por impulso, não tem, muitas coisas que eu faço é por impulso, falta de pensar, não tem, pensar na hora, pensar naquilo que tiver feito, pode te gerar um problema, aquilo pode não ser uma atitude muito boa, não tem, pode complicar na sua vida e te prejudicar.* [‘ausência de autocontrole’]

A próxima categoria mencionada pelos jovens destaca a ‘autossuficiência’ e refere-se a relatos de características próprias que remetem à independência, à

insubordinação a outras pessoas e ao fato de não seguirem sugestões e/ou orientações, em geral, de outrem. Tomemos conhecimento de uma ilustração:

Neemias (17 anos): *P: Eu acho que... A autossuficiência.* E: Hum? *P: A autossuficiência.* E: A autossuficiência? Você não admira? *P: É... Eu acho que é isso.* (...) E: Você não admira sua autossuficiência? O que é autossuficiência? *P: Achar que pode fazer tudo sozinho. Sem ajuda.* E: (...) E você não admira isso? *P: Aham.* [*'autossuficiência'*]

No que concerne à resposta que acabamos de explicitar, entendemos que tal possibilita a discussão de que os 'projetos de vida' dos entrevistados poderiam estar 'desconectados' de outrem, conforme conceituação explicitada nos trabalhos de Madeira e La Taille (2004) e Miranda (2007). Realçemos que a presença de outrem parece estar diminuída pelos nossos participantes, o que levanta a hipótese de uma possível ruptura com o que entendemos por concepções éticas e morais de vida (La Taille, 2006), nas quais o outro possui importância. Todavia, tal realidade é algo que não vem sendo admirado pelos mesmos! Será possível haver novos ditames nos planos moral e ético de tais jovens? Os adolescentes poderiam conferir maior importância à edificação de projetos perpassados por conteúdos morais? Apesar da plausibilidade da hipótese, é necessário esclarecer que tal processo é por demais complexo, inviabilizando conclusões a respeito somente a partir do referido dado.

De acordo com o exposto na Tabela 6, observamos a ocorrência de respostas como o '*aspecto físico*', que compreende citações relacionadas a aspectos físicos de si mesmo, por exemplo: a altura, o uso de tatuagem, a característica da sobrancelha, o jeito de andar e a postura. Por sua vez, o '*juízo negativo em relação a outrem*' relaciona-se ao julgar mal as pessoas, bem como a desvalorização, criticidade e a desconfiança para com essas. Notamos, também, a

presença da resposta ‘desvalorização a uma coisa em geral’. Vejamos exemplos característicos de tais tipos de respostas mencionadas pelos participantes:

Israel (17 anos): *P: O que eu não admiro?* E: Isso. *P: O que eu não admiro... a minha tatuagem também.* E: A sua tatuagem, ok. Pensa, assim, “o que eu não admiro em mim mesmo, eu Israel?” *P: A minha sobrancelha também.* E: Sobrancelha. *P: Deixa eu ver mais o que... só isso.* E: Tatuagem, sobrancelha, coisas não admiráveis em você. Pensa em tudo, na sua vida aí, coisas que você não admira em si. *P: Deixa eu ver... só isso só por enquanto.* [‘aspecto físico’]

Saulo (17 anos): *P: Meu jeito de andar, eu ando igual um malandro, às vezes.* E: Hum, jeito de andar. *P: Ando tipo meio ‘gingando’.* E: ‘Gingando’ assim? *P: É, como se tivesse na rua, é, não é muito bom não, mas já estou melhorando isto bastante.* E: O jeito de andar você não admira. [‘aspecto físico’]

Moisés (16 anos): *P: Nem sei do jeito que a pessoa é, aí eu já olho assim e já penso algumas coisas, já penso besteira.* E: Isso também você não admira, esse seu olhar e pensar coisas... *P: Admiro não.* E: ...sem conhecer a pessoa pensar coisas? *P: Não admiro também não, depois que eu conheço eu vejo totalmente diferente, não tem, eu vejo que a pessoa é uma pessoa gentil.* E: Aham. Você tem um tipo de impressão só que só de olhar, isso você não gosta? *P: Só tem vez que só de olhar, não tem, eu já olho e já falo: “ah, esse cara tem cara de comédia, tal”, aí depois que eu vou conversando, não tem, aí tem um colega meu que é colega dele, não tem, vai tipo um aproximando do outro, aí começa a conversar, trocar uma ideia, aí depois que eu vou ver que o cara é gente boa, não tem, aí eu vou e me engano, direto acontece isso comigo.* E: Então você não admira isso? *P: Admiro não.* [‘juízo negativo em relação a outrem’]

Ismael (17 anos): *P: Ah não sei, (...) não gosto da minha desvalorização... (...)* *P: Eu desvalorizo muito o que eu tenho.* E: Ah... Desvalorização do que você tem. *P: É.* E: Ah... Então essa desvalorização que você está falando. Como assim, você desvaloriza? Você quer dar algum exemplo para eu entender. *P: Às vezes, igual aqui, no meu projeto que eu tinha aqui... aqui, quando nós chegamos aqui, nós estamos no motivação, arranjam uma pasta de dente, ‘ice fresh’, você já ouviu falar dessa pasta?* E: Não. *P: Eu também não, nunca. Nunca ouvi falar dessa pasta... A pasta quando você escova os dentes com ela só faz espuma, não deixa refrescância, não tem nada... é a mais barata, a mais vagabunda, aí o que acontece, pedi para os caras para botar uma ‘sorriso’, ou uma ‘colgate’ que é para o nosso bem, entendeu, melhora os nossos dentes, ou então uma outra melhorzinha, não precisa ser tão cara assim não... A ‘sorriso’ deve estar, um e pouco, dois reais, essa daí deve ser uns setenta centavos, oitenta centavos, ou seja, é prejudicial aos nossos dentes... Aí falam... “Não, vocês tem que usar esta daí...”... deixava falar, estava desvalorizando... mesmo que tem eu estava desvalorizando o que eu tinha e ainda por cima criticando ainda.* E: Você estava desvalorizando o que você tinha... Por que você ser assim, você não admira? *P: Não gosto.* [‘desvalorização a uma coisa em geral’]

Entendemos ser importante uma consideração a respeito da resposta *'juízo negativo em relação a outrem'*. Queremos salientar, ao leitor, que observamos mais uma vez, dentre as características não admiradas, a presença de elementos que expõem, nos relacionamentos dos jovens entrevistados, a preocupação com o respeito compartilhado entre si mesmo e as pessoas de seu convívio, conforme considerações teóricas de Piaget (1932/1994). Indagamos: Haverá o reconhecimento da importância de outrem no desenvolvimento desse adolescente? Se positivo, tal processo estará relacionado à moralidade e a honra dos nossos entrevistados, como? Entendemos que tais discussões devem ser retomadas no decorrer da nossa dissertação.

Destaquemos, por fim, os dados encontrados em *'outros'*, que compreende respostas relacionadas a aspectos que não se aproximaram dos conteúdos das outras categorias expostas. Desta maneira, as sete características não admiradas em si mesmo contidas em *'outros'* versam sobre *'não saber a resposta'*, *'não possuir algo que não admire'*, *'desmotivação'*, *'dificuldade de aprendizagem'*, *'não aproveitamento das chances de mudanças'*, *'baixa autoestima'* e *'imperfeição na ação do delito'*. A última resposta será comentada oportunamente.

Concluimos a apresentação dos resultados referentes ao que não é admirado em si mesmo pelos adolescentes, bem como o destaque a aspectos teóricos associados aos dados encontrados. No entanto, antes de seguirmos com as considerações que farão alusão às justificativas para tais respostas, vejamos, ainda, algumas considerações referentes aos conteúdos ora abordados.

Um primeiro destaque que fazemos diz respeito às categorias ‘*comportamento antissocial no relacionamento interpessoal*’, ‘*ação relacionada a delito*’, ‘*ausência de autocontrole*’, ‘*autossuficiência*’ e ‘*juízo negativo em relação a outrem*’. Chamamos a atenção para as similaridades existentes entre as referidas respostas, uma vez que em todas as cinco, os participantes evidenciam a não admiração por características que prejudicam de alguma forma sua convivência harmoniosa com outrem. Se somarmos a frequência obtida, notamos um percentual de 79,7 pontos, ou seja, verificamos que existe um número expressivo de respostas relacionadas a relações sociais. Assim sendo, há de se ressaltar que tal constatação permite o diálogo com a teoria moral de Piaget (1932/1994). Destarte, pode haver o início de um processo reflexivo sobre a importância das relações sociais, bem como de um princípio de reciprocidade, podendo, inclusive ser o início da concepção de que o relacionamento deve observar relações construídas e apreendidas conjuntamente, de modo a favorecer o convívio social entre os pares. Desta forma, existiria a possibilidade da ocorrência de relações cooperativas?

Não podemos afirmar que o referido processo esteja ocorrendo, ou vá ocorrer, pois os dados não permitem tal análise. Entretanto, pode existir uma ruptura no pensamento dos adolescentes: os quais não admiram ações e características pessoais, nesse caso em específico, vinculadas a suas relações sociais, parecendo ansiarem por outros tipos de comportamentos e relacionamentos, sendo críticos aos que mantêm atualmente.

O fato de não estarem admirando tais comportamentos (‘*comportamento antissocial no relacionamento interpessoal*’, ‘*ação relacionada a delito*’,

'ausência de autocontrole', 'autossuficiência' e 'juízo negativo em relação a outrem') poderia indicar, também, a possibilidade de mudança. Vejamos que se os participantes estiverem mesmo não admirando características em análise, é possível que os mesmos estabeleçam alguma tentativa de executar um melhor relacionamento com os pares, influenciando as relações em seu entorno e o tipo de respeito estabelecido. Verifica-se que a afirmação é possível, todavia, seria exequível para os entrevistados? O contexto institucional em que os mesmos se encontram poderia viabilizar isso? Decerto, outras pesquisas serão necessárias para que tenhamos respostas para as perguntas ora destacadas.

Até o presente momento, vimos os resultados relativos aos fatores não admirados em si próprios pelos nossos participantes. Passemos, agora, à verificação dos dados concernentes às explicações para tais aspectos não admirados, isto é, examinemos as razões que o participante diz possuir para deixar de admirar as referidas questões. Sob tal intuito, observamos que os adolescentes apresentaram um total de 206 argumentos, que foram organizados em 14 categorias a serem visualizadas na Tabela 7:

Tabela 7.

Fundamentos dos aspectos não admirados em si mesmo: distribuição das justificativas dos participantes

Justificativa	N	Porcentagem
Prejuízo no relacionamento interpessoal	42	20,4%
Cerceamento da liberdade	32	15,5%
Dano a outrem	28	13,6%
Mal-estar pessoal	18	8,7%
Dano à reputação	11	5,4%
Prejuízo em geral	11	5,4%
Detrimento ao exercício profissional	10	4,9%
Risco de perder a vida	8	3,9%
Ação relacionada ao crime em geral	7	3,4%
Desgosto	6	2,9%
Prejuízo na obtenção de conhecimento	5	2,4%
Prejuízo na mudança de vida	4	1,9%
Dano à aparência física	4	1,9%
Outros	20	9,7%
Total	206	100,0%

O primeiro fundamento, *‘prejuízo no relacionamento interpessoal’*, destaca explicações que mencionam a qualidade dos seus relacionamentos com as pessoas, de maneira geral e intrafamiliar: problemas na rede de amigos, relações conflituosas (inclusive com a ocorrência de brigas), desgostos em geral nas interações, tratamentos interpessoais tidos como inadequados, dentre outros. Os seguintes depoimentos exemplificam a justificativa em questão:

Calebe (16 anos): *P:Ham, porque chega a ser chato. E:É?P:Chega um ponto que você fica chato, as pessoas invés de... vai passar por outro lugar porque se passar perto de mim sabe que eu vou cobrar ela, e ficar isso daí, as pessoas até se afastam um pouco. E:As pessoas se afastam, acham que você é chato, por*

exemplo, se virem você passando, elas pegam e passam mais distante para você não cobrar elas, não é. Ser chato você acha que é, não... você não gosta disso, não é, ser taxado de chato. Por quê? **P:Porque é uma coisa chata, não é, a pessoa fala que você é chato por causa disso, se afastam de você quando você é chato, coisa que ninguém quer, não é, coisa que ninguém gosta, não tem, as pessoas se afastam de você e você ficar praticamente sozinho ali, não ter uma ajuda, alguma pessoa que pode te orientar no momento que você precisar, elas vão se afastar de você.** E:Aham, ou seja, ser chato faz as pessoas se afastarem, aí se você precisa de uma ajuda em algum momento aí... **P:Não tem ninguém.** [‘prejuízo no relacionamento interpessoal’]

Ismael (17 anos): P:Ham, consequências ruins, não tem, assim, acontecer alguma coisa com você, não tem, você arrumar problemas com as pessoas, não tem, e muitas outras coisas, não tem, conflitos... E:Conflitos também? **P:É.** E:Você pode dar um exemplo para eu entender? **P:Ah, assim, de agir por impulso, não tem, falar, ter tipo de brincadeiras, assim, de mau gosto, assim, para você não é de mau gosto mas para a outra pessoa é, você fala sem pensar, não tem, e a pessoa fica com raiva de você.** E:Aham, ou seja, você agiu por impulso, falou uma brincadeira e a pessoa achou de mau gosto e a pessoa ficou com raiva de você. **P:É.** [‘prejuízo no relacionamento interpessoal’]

No que concerne ao segundo fundamento ‘cerceamento da liberdade’, temos argumentos que fazem alusão à perda da liberdade, ou seja, à continuidade na prisão ou acerca da possibilidade de reincidência em práticas criminosas e, assim, a suposição de, novamente, perder a liberdade. As explanações de **Isaque** e **Esaú** são ilustrações típicas de tais tipos de explicações.

Isaque (16 anos): P:Pode me prejudicar muito, não é. E:Ah, prejudica, e você acha que prejudica em que você estava falando, que te prejudica? **P:Aqui dentro, nas atividades, em tudo me prejudica, se eu fugir me prejudica em tudo, tudo.** E:Aqui dentro te prejudica como? **P:Hum, em tudo também, em várias coisas.** E:Você pode dar exemplo? **P:Hum, no meu processo.** E:Processo que você diz é o quê? **P:Hum, é o meu processo que eu estou pagando, que eu estou, que eu estou tendo, porque eu estou respondendo um processo por ter roubado, por ter roubado, vai me prejudicar mais.** E:Hum, e prejudicaria como no processo aí, o que aconteceria com o processo? **P:Hum, a pena que eu peguei pode aumentar.** E:Aham, então, os pensamentos você não admira por isso? **P:Não admiro por isso.** [‘cerceamento da liberdade’]

Esaú (17 anos): P:Atrapalha aí, como na minha vida, como no meu processo aqui de vida aqui. E:Processo de vida, como assim? **P:Processo aqui, no socioeducativo.** E:Ah, no processo socioeducativo, aí o que aconteceu, por exemplo, esse nervosismo fez o quê? **P:Estou falando que pode me atrapalhar.**

E:Mas, aí ele te atrapalha como no processo, o que acontece no processo, quando você fica nervoso acontece alguma coisa? **P:Ah as pessoas, os agentes, educadores, me avaliam, eu fico nervoso.** E:Eles te avaliam como? **P:Qualquer coisinha.** E:Mas eles te dão o que, qual a avaliação que eles fazem? **P:Avaliação de 'R'.** E:'R' é a... **P:Perde semana.** E:Quando você perde semana o que acontece? **P:Você fica estagnado.** E:E aí você deixa de fazer o quê? **P:Você perde sua semana.** E:Perdendo a semana você fica mais tempo, ou não? **P:Você fica mais tempo aqui dentro.** E:Aham, então você perde, o nervosismo atrapalha no processo, quando você fala no processo, processo socioeducativo, é você perder a semana, ou outras coisas? **P:Perder semana.** E:Aí você acaba perdendo semana e fica mais tempo aqui. É isso que é atrapalhar para você? **P:Aham.** [*'cerceamento da liberdade'*]

A próxima categoria salienta para o *'dano a outrem'* e é formada por justificativas que evidenciam que características não são admiradas em si devido a engendrarem algum tipo de dano a outra pessoa, seja de uma forma em geral, ou mais específicas, como o ato de matar, promover conflitos e a infelicidade, bem como provocar prejuízos sentimentais. Os depoimentos de **Samuel** e **Natanael** elucidam esse tipo de explicação:

Samuel (16 anos): **P:Ah... fazer um monte de coisa, tipo... sei lá, quando eu estou nervoso aí eu fico cego... eu não olho para nada, se eu tiver nervoso com uma pessoa assim, não tem, pode ter várias coisas do meu lado que eu só enxergo aquele cara ali, não tem. Aí eu fico só pensando, fazendo altas mentes, não tem, que... não tem, eu quero sair daqui e mudar de vida, só que quando eu estou com raiva eu já penso em sair daqui e matar esse cara, não tem, para...** E:Hum, traz esse tipo de pensamento. **P:Aí eu fico só...** E:Você quer mudar de vida, mas quando você pensa na pessoa... **P:Acontece alguma coisa eu já penso em matar, não tem. (...)** **P:...fica trazendo esses pensamentos negativos, não tem, pensando em matar os outros.** [*'dano a outrem'*]

Natanael (16 anos): **P:Por quê? Porque, porque falar sem pensar você... como eu falei, se você está em um momento nervoso, não tem, você vai machucar alguma pessoa com as suas palavras.** E:Você machuca as pessoas com as palavras... e isso não é certo? **P:Não e, na maioria das vezes, você machuca mais as pessoas que gostam de você, não tem, que querem o seu bem.** [*'dano a outrem'*]

Continuando a explanação dos resultados, averiguamos, ainda, na Tabela 7, o fundamento denominado *'mal-estar pessoal'*, que é composto por argumentos

relacionados ao impedimento, ou interferência, no bem-estar pessoal, prejudicando o sentimento pessoal de agradabilidade, boas sensações, tranquilidade, felicidade, dentre outros. No sentido enfatizado, consideramos que os adolescentes deixam de admirar determinados fatores neles mesmos por tais proporcionarem algum tipo de mal-estar para si. Vejamos o trecho da entrevista de um adolescente que exemplifica a categoria:

Davi (17 anos): *P: Porque, poxa, eu pensando nas coisas que eu fazia aí pesa a minha consciência, não tem: “poxa porque eu fiz essas coisas, podia muito bem não ter feito...”. Podia muito bem aprender não só com meus erros, podia não ter batido a cara para aprender. Eu podia ter aprendido com o erro do outro, ter ouvido um conselho. (...) E: Assim, isso não é admirável por isso... P: Porque dá um certo peso, porque, poxa, eu fiz muito mal, sem saber, não tem? Porque se eu soubesse todas as coisas que eu sei agora, eu acho que eu não tinha feito a metade das burradas que eu tinha feito no passado. Então, eu fico me culpando, poxa, mas me falaram, me falaram, me falaram e eu não quis escutar. [‘mal-estar pessoal’]*

Os entrevistados também apresentam explicações relacionadas ao ‘dano à reputação’, que engloba justificativas concernentes à possibilidade de ter sua imagem prejudicada por meio de críticas, pensamentos ruins e fofocas, oriundas do olhar alheio de outrem. A explanação de **Pedro** é uma ilustração do referido argumento:

Pedro (17 anos): *P:Acho que também, tipo, às vezes, não, dá má impressão da pessoa, não tem, às vezes, a pessoa, pensou alguma coisa aqui, aí em certo dia eu tenho que sair só que é o dia que eu estou mal, só que eu tenho que ir, às vezes, ali porque eu estou com preguiça ali, de fazer alguma coisa, de demonstrar mesmo, falar alguma coisa assim, eu vou deixar uma má imagem de mim, não tem. E:Aham, pode deixar uma má imagem de você? P:É, uma má impressão... E:Má impressão sua com as pessoas, as pessoas de uma maneira geral ou não? P:É, geral. [‘dano à reputação’]*

Temos aqui uma argumentação ‘dano à reputação’ que será deveras importante para a investigação central da presente dissertação. Podemos averiguar

que 5,4% (n=11) das justificativas dos participantes estiveram relacionadas a algum prejuízo que poderia ser causado à imagem do adolescente. Parece, então, haver ali uma referência à ‘honra exterior’ (Febvre, 1998), estando a mesma arraigada à reputação social, e não àquele sentimento (‘autorrespeito’) em que o indivíduo age em nome de um ideal moral do qual se considera representante (La Taille, 2006). Ressaltemos que a resposta surge de forma espontânea.

Seguindo com a apresentação dos resultados, na categoria seguinte, observamos o ‘*prejuízo em geral*’ que contém argumentos fazendo alusão a algum tipo de perda obtida pelos adolescentes, o qual é mencionado de uma forma mais generalista, tendo em vista que os adolescentes não definem um tipo específico de prejuízo. Quando os participantes mencionam o malefício, fazem-no utilizando de aspectos também gerais, como: perder tudo, deixar de obter uma coisa boa, prejudicar seu desenvolvimento, dentre outros. Reparemos um exemplo típico da referida justificativa:

Isaque (16 anos): *P: Pode me prejudicar muito, não é.* E: Ah, prejudica, e você acha que prejudica em que você estava falando, que te prejudica? *P: Aqui dentro, nas atividades, em tudo me prejudica, se eu fugir me prejudica em tudo, tudo.* E: Aqui dentro te prejudica como? *P: Hum, em tudo também, em várias coisas.* [‘*prejuízo em geral*’]

O fundamento ‘*detrimento ao exercício profissional*’ também foi evidenciado pelos entrevistados como explicações para os aspectos não admirados em si mesmos. Motivo que faz referência ao pensamento emitido pelo participante de que poderá ser prejudicado de alguma forma em sua atividade profissional, podendo, desta maneira, não obter um trabalho, ou perder o que possui, ou, ainda, podendo ser advertido (sanção) pelo patrão. O fragmento da entrevista de **Pedro** ilustra a categoria.

Pedro (17 anos): *P:Ah, porque isso daí pode atrapalhar muito, às vezes, só porque você está nervoso ali, você vai para o trabalho, você está nervoso ali e você não quer fazer nada, só vai te prejudicar ali no trabalho dentro da empresa. E:Por exemplo, prejudicar como? P:Você, tipo, você chega lá, vão botar você, um exemplo que eu posso botar aqui, você, você, tipo assim você trabalha em escritório, você está, sei lá, acordou indisposto e o seu chefe pede para você ir lá buscar folhas em não sei onde, buscar as coisas e você, só porque você está com preguiça você não vai lá, você sabendo que vai trazer consequências ruins, aquilo dali vai te gerar uma despesa, você vai ser despedido, vai ficar na rua, isso aí. [‘detrimento ao exercício profissional’]*

As seis justificativas seguintes são o ‘risco de perder a vida’, a ‘ação relacionada ao crime em geral’, que remetem à expectativa dos adolescentes de que os aspectos não admirados gerem situações que favoreçam ações relacionadas ao crime; o ‘desgosto’, isto é, o simples fato de não gostar, de uma forma geral, de determinada característica pessoal torna-se uma explicação para não a admirar; o ‘prejuízo na obtenção de conhecimento’, o qual faz alusão a aspectos pessoais que viriam a conferir prejuízos à sua busca de conhecimentos, de sabedoria e à prática do estudo; o ‘prejuízo na mudança de vida’, que diz respeito às dificuldades relacionadas à mudança de vida: ser uma pessoa melhor, sair do crime; e o ‘dano à aparência física’, que se refere ao fato de certos aspectos presentes nos jovens afetarem, negativamente, sua aparência física. Para apreendermos o sentido dos argumentos dos adolescentes entrevistados, examinemos alguns exemplos típicos:

Saulo (17 anos): *P:Já vi neguinho no corredor batendo na cara de homem, na hora da saída eu já vi esse lá no chão caído, cheio de sangue... E:Atiraram nele. P:Atiraram nele, você não pode ser valentão. Tem até uma música que fala assim, “Vai, então você quer bater, vai ter que contar com a sorte, inventaram arma de fogo, não existe homem forte” E:Inventaram arma de fogo, não existe... (...) P:Seja o que for, filho, se... uma bala só acaba com esta pessoa, com essa valentia, com esse jeito... E:E você não, você fala nesse jeito de ser brigão, você não está admirando. P:Estou não. E:E você fala desse jeito todo que as pessoas brigam, pode dar tiro... P:Tiro... pode morrer por causa de uma porrada. [‘risco de perder a vida’]*

Saulo (17 anos): *P:Ah, porque dali, quando você pensa você pode ficar meio agitado ali, quando você pensa: “A zoeira ih...ih, cara”.* E:Já fica mais agitado... *P:É.* E:Como que é esse agitado? Como que é isso, assim? Você fica agitado e faz o quê? Como que é, que faz? *P:Dá vontade de bagunçar...* E:Ah, aí o pensamento já dá vontade de bagunçar. E por que não é admirável isso em você? *P:Porque eu penso nas coisas ruins, não é admirável porque não é o certo, às vezes, eu deixo me levar, às vezes, só por causa de um pensamento.* E:Por causa de um pensamento, acaba que você faz alguma coisa que não é certa. *P:Que não é certa.* [‘ação relacionada ao crime em geral’]

Miquéias (16 anos): *P:Hum, porque eu não gosto de ver os outros sofrerem, nada.(...) P:Hum, porque eu não gosto muito de xingar os outros não.* [‘desgosto’]

Isaque (16 anos): *P:Ham, porque só me traz dificuldade, só dificuldade.* E:Que dificuldade? *P:Ham, muitas dificuldades, não é, porque eu fico pensando, igual quando eu estou na aula para estudar, em um curso para fazer, eu fico com o pensamento lá da rua e não aprendo nada.* E:Aí não aprende nada? *P:É, eu fico com pensamento negativo e eu só fico pensando naquilo e não presto atenção, só me atrapalhando.* [‘prejuízo na obtenção de conhecimento’]

Elias (17 anos): *P:Hum, não, tipo, eu não admiro, porque, que nem eu estava andando na linha certinha, tipo, eu estava andando na linha certa, não tem, querendo ir atrás de um emprego para mudar de vida e na hora que apareceu essa oportunidade eu fui para o outro lado.* E:Aham. *P:Tipo, eu não admiro isso em mim porque...* E:Por que você não admira? (...) *P:Ham, eu não admiro porque eu sempre, é, tipo, sempre estava esperando essa oportunidade, quando ela apareceu não, tipo, eu não consegui agarrar, entendeu, eu fui para o outro lado, por isso que eu não admiro, porque eu estava sempre lá, é... querendo um emprego, querendo trabalhar para poder mudar e na hora que eu consegui eu desviei, fui para o outro lado e acabei sendo preso de novo.* [‘prejuízo na mudança de vida’]

Natanael (16 anos): E:Ok, agora, por que você não admira a tatuagem também, como assim? *P:Tem uma tatuagem que é feia, que eu tenho.* E:Aham, feia como assim? *P:Hum... feia, não é igual a uma original, tem umas que são feias... (...)* E:E por isso você não admira, também porque você acha feio. *P:É.* [‘dano à aparência física’]

A partir dos resultados dispostos até o presente momento, uma consideração que devemos fazer diz respeito às justificativas relacionadas à ‘prejuízo na mudança de vida’. Verificamos novamente conteúdos que evidenciam a importância que os nossos jovens conferem à sua mudança de vida.

Ressaltamos que pode existir nos internos um ‘projeto de vida’⁹ que preconiza questões não vinculadas ao crime. Assim sendo, que fatores estariam relacionados a tal verificação? Voltamos a ressaltar as ponderações de D’Áurea-Tardeli (2006) sobre o tema, uma vez que a autora associa os projetos à situação social que perpassa o indivíduo, nos quais haveria uma consonância da vontade subjetiva de tais com os valores culturais. Portanto, considerando que os adolescentes estão em privação de liberdade, tidos como menores infratores e, parecendo ser demandados por uma inserção em um novo papel social, poderíamos compreender que tais justificativas nos remetem à possibilidade dos internos romperem com o crime. Por conseguinte, se os participantes assumirem o ideal de mudança de vida, possivelmente, o aspecto da violência não será mais utilizado na condução de seus projetos. Ressaltamos a necessidade de pesquisas que esclareçam pontualmente as referidas ponderações.

Vejamos, finalmente, a última categoria exposta na Tabela 7: ‘*outros*’. Tal fundamento obteve o percentual de 9,7% (n=20) e englobou todos os argumentos que não se referiam a nenhuma das outras categorias. Quanto ao seu conteúdo, a mesma detém justificativas que fazem alusão à ‘*vergonha*’ (n=3), ‘*ação incorreta*’ (n=3), ‘*sanções obtidas*’ (n=2), ‘*momento inoportuno*’ (n=1), ‘*não aprender com erro de outrem*’ (n=1), ‘*dificuldades nas ações cotidianas*’ (n=1), ‘*não correspondência aos investimentos familiares*’ (n=1), ‘*falta de importância*’ (n=1), ‘*condição de socioeducando*’ (n=1), ‘*perfeição na ação do delito*’ (n=1), ‘*evitar violência para si*’ (n=1), ‘*possibilidade de ser descoberto*’ (n=1), ‘*prejuízo*

⁹ Destacamos que esta dissertação não tem como objetivo a investigação dos ‘projetos de vida’ em adolescentes. Entretanto, é necessário afirmar que além da justificativa supracitada (‘*prejuízo na mudança de vida*’) existem outras explicações vinculadas a essa temática: ‘*detrimento ao exercício profissional*’, ‘*prejuízo na obtenção de conhecimento*’ e ‘*outros*’ (‘*evitar violência para si*’ [n=1], e ‘*prejuízo financeiro*’ [n=1])

financeiro' (n=1), *'tempo perdido*' (n=1) e, ainda, *'não sei*' (n=1). Eis alguns depoimentos:

Benjamim (17 anos): *P:Ah, eu fico com vergonha, abaixo a cabeça e fico com vergonha, não vou discutir, não é.* E:Aham, aí você fica com vergonha de tudo, então, você acha que por isso que você não admira, ou não? *P:Acho que é por isso.* E:Aí você fica com vergonha... *P:Fico com vergonha, as pessoas que estão ao meu redor, não é, ficam me olhando.* E:As pessoas que estão ao seu redor ficam te olhando. *P:Aí eu fico com vergonha.* [*'outros: vergonha'*]

Calebe (16 anos): E: (...) Porque você não admira o autocontrole? *P:...porque só tem consequências ruins para você.* E:Só vai ter consequências o quê? *P:Ruins, só consequências que não vão trazer nada para você, não tem, só. E vai e eu fico sem visita, fico no Especializado, não posso fazer ligações para a minha família, não posso nada...* [*'outros: sanções obtidas'*]

Jeremias (17 anos): P: (...) E a mentira? *P: A mentira, eu não gosto da mentira não, não admiro mentira não, porque... ser verdade, não tem? A pessoa falar uma mentira ali e depois você for lá saber a verdade da boca de outra pessoa...* E: Aham. [*'outros: possibilidade de ser descoberto'*]

Pudemos notar a ocorrência de três justificativas relacionadas à vergonha. Interessante destacar que, ao analisarmos os três dados, observamos tipos de argumentos relacionados ao que La Taille (2002b) denomina de “sentimento de vergonha relacionado a juízos negativos” (p. 86). Os participantes que assim argumentam não admirariam certos aspectos em si mesmos em virtude de estarem possibilitando uma exposição, ainda que virtual, inferiorizante ante a outrem. Segundo La Taille (2002b), uma condição necessária para que o sentimento de vergonha ocorra é o fato de que o indivíduo, de alguma forma, concorde com os juízos alheios, isto é, legitime-os em suas representações. Parece que esta é uma hipótese plausível para aqueles que explicam suas não admirações por intermédio da vergonha.

Outro ponto relacionado às justificativas refere-se à importância que os internos parecem conferir ao relacionamento interpessoal, isto é, a argumentações

relacionadas à importância de outrem, a uma relação social de boa qualidade entre as pessoas. Examinemos que as explicações '*prejuízo a relacionamento interpessoal*', '*dano a outrem*', '*outros: não aprender com erro de outrem*' e '*outros: não correspondência aos investimentos familiares*' destacariam o cuidado do participante para com o outro. As mesmas somadas totalizam a frequência de 35% (n=72), salientam uma incidência expressiva do referido aspecto. Como interpretarmos tal dado? Um primeiro ponto é a constatação de que os participantes, semelhantemente as respostas não admiradas, sugerem uma evidência para a importância do papel que outrem parece ocupar nas vidas dos entrevistados. Estariam os adolescentes refletindo sobre as regras sociais, a vida em sociedade, com a possibilidade de equacionar o respeito a tais, porque reconhece nelas o melhor para si e para a sociedade? Eis uma questão.

É possível também que haja o temor em adquirir algum prejuízo na relação com outrem, às perdas que poderia obter, e isto de alguma maneira poderia tornar-se importante nas configurações das representações de si (de valor positivo), fazendo com que o adolescente privilegie a qualidade em seus relacionamentos com as pessoas de uma forma geral. Tal poderia ser destacada no 'sentimento de obrigatoriedade' dos internos? É típica no 'autorrespeito' dos jovens? Seria possível tais análises? Apesar de entendermos suas plausibilidades, as configurações de nosso estudo não nos permitiriam determinar, de fato, como seria tal processo e que fatores estariam relacionados. Alertamos que, por se tratar de um tema por demais relevante, sugerimos que outras investigações venham a ser implementadas, objetivando um estudo com ênfase nos relacionamentos interpessoais em adolescentes em medidas socioeducativas.

Consideramos, também, importante ressaltar, a partir dos dados em análise, que existe uma consonância entre as respostas dos aspectos não admirados em si mesmos pelos entrevistados e suas justificativas sob o prisma das relações sociais. Isto posto, destacamos a hipótese de haver mudanças significativas nos processos psicológicos no desenvolvimento dos internos, sobretudo tendo em vista o papel que a socialização poderia vir a exercer no referido contexto, lembremos que Piaget (1932/1994) confere importância ao processo de socialização em sua teoria. Grosso modo, podemos novamente retomar a discussão estabelecida a respeito da importância a que os adolescentes conferem a outrem e a sua interferência sobre os rumos da ‘expansão de si’ e ‘sentimento de obrigatoriedade’ (La Taille, 2006). O que podemos afirmar é que há uma vinculação de outrem sob o prisma em questão, contudo, os dados não permitem que afirmemos que tal fator seria destaque no plano moral dos jovens. Deixemos para retomar o referido debate no capítulo de *Considerações Finais*, no qual poderemos dispor de todos os dados de nossa investigação.

Concluída a apresentação e discussão das justificativas mencionadas pelos participantes para o que não é admirado em si mesmo, destacaremos uma ponderação geral sobre as mesmas. Analisando as fundamentações emitidas pelos internos, entendemos ser relevante apreciarmos os dados por intermédio de uma reflexão que objetive identificar a existência de elementos imorais nas argumentações evidenciadas pelos jovens entrevistados. No entanto, para que possamos proceder de tal maneira, relembremos que nomeamos por moral aquilo que pressupõe conforme Ricoeur (1990, como citado em La Taille, 2006): “a vida boa, com e para outrem, em instituições justas” (p. 202). Logo, quando nos

referirmos a respeito do aspecto imoral das justificativas, estaremos afirmando que os dados evidenciam elementos contrários a uma 'vida boa', com e para o outro e em instituições baseadas na justiça. Portanto, em nossa análise configuramos as justificativas para as não admirações segundo sua associação com conteúdos imorais, por meio de tal definição. Encetemos, assim sendo, os apartes concernentes a esse tipo de análise.

Após analisarmos detalhadamente os nossos dados, verificamos a existência de apenas uma justificativa que podemos considerar como imoral, sendo a referida citada na entrevista do participante Elias. Para que abranjamos a compreensão do dado, notemos a Figura 4, que evidencia a característica não admirada pelo interno, a justificativa que consideramos com conteúdo imoral e, ainda, o respectivo trecho de entrevista na qual é evidenciada:

<i>Característica não admirada</i>	<i>Justificativa 'imoral'</i>	<i>Trecho da entrevista</i>
<i>'imperfeição na ação do delito'</i>	<i>'perfeição na ação do delito'</i>	<i>P:Tipo, não é, que nem, não me admiro por ter roubado a terceira vez seguida, porque já era o terceiro assalto que eu tinha feito, e tipo, eu não me admiro porque eu nunca fiz isso aí e acabei fazendo. (...) P:É, porque, e ainda ter errado ainda (...) aí isso eu não admiro não porque eu nunca, porque eu sempre fiz mais para acertar mesmo, fazer e não errar, eu não sei o que aconteceu que... (...) P:Não admiro, era para eu ter acertado (...). E:Você não admira esse erro, não é? P:Aham. (...) E: (...) por que isso não é admirável, você não admira isso? P:Ah, porque tipo quando eu roubava, roubava certo só para fazer mesmo, tipo, 'bolar na fita certa' e acabou, mas só que... E: 'Bolar na fita certa'? P:É, tipo, ah, igual, o dinheiro vai estar tal hora lá, você chegou vai estar tantas pessoas, você vai lá, pegou e acabou, entendeu, tudo certinho e com... e também com, tipo, dinheiro na mão, não tem (...). Ham, porque sempre quando eu ia fazer eu fazia certo. E: Como? P:Sempre quando eu ia fazer um assalto, eu ia fazer uma coisa, roubar, pegar alguma coisa eu fazia sempre direito, eu nunca, nunca deixei levar, errar, em um, duas, três sequências, eu nunca fiz isso não, entendeu.</i>

Figura 4. Quadro explicativo das justificativas imorais de aspectos não admirados em si mesmo

Pudemos constatar no quadro anterior, que o participante Elias não admira em si mesmo a característica da *'imperfeição na ação do delito'*, em específico ter errado na condução de um assalto. Segundo o adolescente, ele não admirava tal ato em virtude de considerar-se uma pessoa perfeita na implementação de suas ações criminosas, portanto o fato de ter sido imperfeito não pode ser admirado, uma vez que ele age com perfeição em ações relacionadas ao crime. Por conseguinte, notamos claramente uma justificativa que evidencia características

imorais em seu conteúdo. Salientamos novamente que houve somente esta fundamentação com contorno imoral, o que nos faz ressaltar que há reduzidos aspectos imorais nos dados concernentes às não admirações dos adolescentes. Portanto, constatada a incipiente ocorrência, podemos refletir que os entrevistados evidenciam apenas uma associação com contornos imorais, ou seja, não se admira algo porque isso não vislumbrará determinado aspecto imoral (no exemplo a ação de assaltar com perfeição). Como podemos interpretar tal resultado?

Analisando tal configuração, poderíamos refletir que tal resultado pode delinear que os adolescentes estariam conferindo maior importância a valores morais em seu “sentimento de obrigatoriedade” (La Taille, 2006, p. 30), uma vez que há apenas uma menção a aspectos imorais?

A referida indagação nos faz ponderar acerca da perspectiva de ‘vida boa’ que poderia ser assumida pelos jovens, a partir da incipiente presença de conteúdos imorais. De uma forma geral podemos notar que tal dado parece nos remeter para um possível incômodo dos adolescentes em face de suas características. Entendemos, por meio da presente possibilidade, que tais elementos levam-nos à reflexão sobre o plano ético e moral (La Taille, 2006) na vida dos entrevistados, uma vez que parece haver nas categorias respostas alusivas a indagações como: Como devo agir? Que vida viver? Que vida vale a pena ser vivida? O que ser na vida?

Destarte, outras perguntas seriam pertinentes: seriam tais aspectos não admirados os indicadores de uma nova configuração da ‘expansão de si’ próprio? Da indicação de outros valores presentes no ‘sentimento de obrigatoriedade’? De qualquer forma, em maior ou menor grau, os dados encontrados seriam elementos

partícipes na forma de concepção de si mesmo já que o adolescente ao posicionar-se por meio de suas não admirações evidencia características de sua ‘expansão de si’, uma vez que “escolher um sentido para a vida e formas de viver é escolher a si próprio, é definir-se como ser” (La Taille, 2006, p.46). Parece, portanto, que tais conteúdos estariam sim relacionados ao respeito de si próprio, ao ‘sentimento de obrigatoriedade’. Todavia, o que não sabemos é a energética/força que tais perspectivas terão nos processos psicológicos de tais adolescentes, conforme especificação e construção teórica de La Taille (2006).

Portanto, permanecem as indagações: será que o ‘autorrespeito’ dos internos é suficientemente forte o bastante para se impor sobre outros valores não morais da autoestima? Tais valores seriam associados às representações de si? Indo mais além, haveria uma revisão das condutas violentas do passado (aquelas de incivilidade, de desrespeito a outrem), evidenciando, portanto, outra concepção de vida? Certamente, necessitaríamos de dados mais específicos para estabelecermos quaisquer conclusões, entretanto, entendemos que já há em nível de juízo a presença de tais reflexões nas justificativas. Vejamos se o tema será evidenciado nos próximos subcapítulos. Aguardemos, então!

Conforme pode ser verificado, até o momento, na presente seção, vimos as considerações sobre os aspectos não admirados pelos adolescentes entrevistados, bem como as referidas motivações que explicassem a não admiração. Assim, após tais explanações, surge o momento de averiguarmos os resultados encontrados atinentes à representação dos internos a respeito do juízo que a sociedade sobre si. Encetemos, então, o subcapítulo que tratará de tal temática. De antemão surge a

indagação: o que os adolescentes representam sobre o pensamento da sociedade a seu respeito? É o que veremos, em destaque, a seguir.

7.3 Representação a respeito do juízo da sociedade sobre si mesmo

Neste subcapítulo discorreremos sobre os dados referentes às representações dos adolescentes a respeito do juízo que a sociedade tem sobre os mesmos, bem como das justificativas relacionadas. Inicialmente, de maneira semelhante à forma adotada na escrita no subcapítulo 7.2, averiguamos os resultados referentes a tais representações, bem como as discussões pertinentes, para, logo após, verificarmos os conteúdos das argumentações mencionadas pelos jovens, evidenciando, também, os aportes teóricos considerados importantes para as devidas ponderações a respeito dos dados. Antes das referidas explanações, entendemos ser necessária uma breve alusão a respeito de uma impressão ocorrida durante a coleta de dados, para a qual pedimos licença ao leitor. Chamou-nos a atenção, durante a entrevista, no momento em que indagávamos sobre o pensamento da sociedade a respeito do adolescente, o fato de a maioria dos entrevistados (n=26) emitirem suas respostas de forma bastante expressiva, insinuando uma discordância com as falas naquele momento emitidas sobre a maneira como seriam percebidos pela sociedade, muitos, inclusive, gesticulavam e demonstravam incômodo ante suas verbalizações, o que parecia sugerir uma importância para com sua reputação social.

Tal constatação leva-nos a uma discussão estabelecida por Del Ama (2009) que ao mencionar a honra individual e sua relação com a opinião pública demonstra que haveria uma tentativa de desconsideração dos julgamentos emitidos pela opinião pública, contudo, tais seriam, em sua maioria, frustradas. Parece que é esse tipo de tentativa que notamos na forma como os entrevistados

mencionam suas respostas ao serem indagados a respeito do juízo da sociedade sobre si mesmo. Para Del Ama (2009), há nas pessoas em geral o anseio de rompimento com as considerações da sociedade, o que ele nomeia de ‘contraideal’. O autor pondera, ainda, que dificilmente as pessoas conseguem romper com os ditames sociais, uma vez que a sociedade possui, alheia à vontade do indivíduo, grande importância nos processos psicológicos dos mesmos. Del Ama (2009) cita que apenas os heróis ou os contraventores da lei conseguiriam fazer frente ao ‘ideal’ social, imprimindo, portanto, o seu ‘contraideal’.

Ademais, tal evidência poderia acentuar a importância dos juízos de outrem para a vida particular dos entrevistados uma vez que “os homens dão muita importância aos juízos alheios porque julgam-se a partir deles” (La Taille, 2002b, p. 67), sendo pouco provável o desprezo para as manifestações exteriores sobre si. Outro fato que poderia contribuir para a ocorrência dos comportamentos averiguados poderia ser a necessidade de proteção da imagem pessoal tendo em vista que a mesma, segundo Vendruscolo (2008), é elemento identificador essencial e inerente ao ser humano, devendo ser resguardada no intuito de colocar a salvo a própria honra. Feitas as considerações, vejamos, sem mais delongas, o que encontramos em nossos dados!

Conforme destacamos, o primeiro ponto em evidência de nossa explanação remete às declarações dos internos sobre o juízo que as pessoas em geral, a sociedade, teriam a seu respeito. Assim sendo, para a presente análise, contabilizamos um total de 97 respostas, que possibilitaram a disposição das nove categorias visualizadas, na sequência, por intermédio da Tabela 8.

Tabela 8.

Representação dos participantes sobre o juízo da sociedade sobre si mesmo

Representações do Juízo	N	Porcentagem
Transgride	26	26,8%
Não mudará de vida	20	20,6%
Possui qualidade ruim	17	17,5%
Possui qualidade boa	8	8,2%
Futuro é a morte	7	7,2%
É um perigo para a sociedade	7	7,2%
Mudará de vida	5	5,2%
Sentem compaixão	4	4,1%
Outros	3	3,2%
Total	97	100,0%

A resposta de maior frequência atribuída pelos adolescentes foi ‘*transgride*’. Convém dizer que tal perspectiva faz alusão a pensamentos relacionados a contravenções, dito de outra forma, os jovens entrevistados dizem ser percebidos pela sociedade como agentes do crime, executores de delitos passíveis de punição ou, ainda, como indivíduos que conduzem suas vidas de maneira errada, digamos. Para melhor apreendermos o sentido dos juízos mencionados, examinemos os trechos de entrevistas, a seguir.

Oséias (16 anos): *P: Ah, não sei.* E: As pessoas, a sociedade: “o que eles devem pensar de mim. Ah, eu acho que devem pensar o seguinte...”. Na sua opinião. *P: Não sei.* E: Quais aspectos? *P: Sei lá, pensam que eu sou um ladrão, assassino, sei lá.* E: Quais outros aspectos, você pode citar tudo o que você acha que eles poderiam pensar, a sociedade, as pessoas em geral. *P: Ah, eu acho que é isto daí mesmo, que eu sou um criminoso, isso mesmo. Só isso.* [‘*transgride*’]

Saulo (17 anos): *P:São pensamentos ruins sobre mim.* E:Ruins. Que tipos de pensamentos ruins você pode citar? *P:Ah, igual, vamos supor, tipo, mais ou menos assim, quer ver?* E:Hum. *P:Ó...* E:Estou te ouvindo. (...) *P:Assim, “esse*

moleque é vagabundo”. E:É o quê? *P:“Esse moleque é vagabundo”*. E:Vagabundo? *P:Moleque ainda*. E:Moleque, moleque vagabundo. *P:Aham*. E:Pensam nisto. Assim, se as pessoas... *P:Ó, chamam de vagabundo, ladrão... (...)* *P: Ladrão...* E:Ladrão também? (...) Como que elas falam? *P:“Este daí é um ladrão, rouba, rouba mesmo”*. [‘*transgride*’]

A segunda categoria corresponde ao pensamento de que o adolescente ‘*não mudará de vida*’. Sob tal prisma estão respostas que dizem respeito à impossibilidade do jovem que cometeu infrações deixar a prática de crimes, pois uma vez sendo contraventor não o deixará de sê-lo, devendo, portanto, permanecer preso. Na tentativa de sermos mais esclarecedores quanto ao sentido evidenciado pelos internos, vejamos alguns exemplos característicos:

Calebe (16 anos). E:Você falou que não vai mudar de vida e o quê? *P:Que eu não vou mudar de vida, que eu vou sair daqui e vou continuar do mesmo jeito que eu era, acho que elas pensam isso de mim*. E:Você acha que é isso que a maioria das pessoas, a sociedade pensa a seu respeito. Que você é um vagabundo, não vai mudar de vida, que você não vai sair daqui. *P:Acho que é isso que elas percebem, não tem*. [‘*não mudará de vida*’]

Benjamim (17 anos): *P:Que ela está pensando hoje?* E:Atualmente. *P:Que nós não estamos preparados para uma mudança, que nós não podemos mudar*. E:Como assim? *P:Ham?* E:Como assim? *P:Ham, que nós não podemos mudar, que nós não... eles não acreditam na nossa mudança*. E:Ah, que não pode mudar, mas que não acredita na mudança de vocês, ou seja, que vocês não vão mudar. Ah, está, aham... Você acha que podem pensar o que mais, quais outras coisas ela pode pensar? *P:Acho que é só isso mesmo, essa daí falou tudo, a última*. [‘*não mudará de vida*’]

Saulo (17 anos): E:Aham, tem mais outro aspecto que elas pensam? (...) *P:Ah, elas pensam também que eu nunca vou ter jeito, não posso... nem nos pensamentos deles eles me dão oportunidade para mim, não tem? Sanar o problema... eu acho que não tem jeito também. E isto daí*. E:Não tem mais jeito, já... *P:Não tem mais jeito*. [‘*não mudará de vida*’]

Continuando a apresentação dos dados, temos a representação ‘*possui qualidade ruim*’ que remete a juízos negativos que a sociedade teria a respeito do participante, tais como, que seria uma pessoa ruim, inconfiável, indigna, inútil,

mau exemplo e decepcionante. As falas dos jovens **Samuel** e **Isaías** ilustram a referida resposta.

Samuel (16 anos): E:...O que mais a sociedade pensa de você, sobre você? **P:Ah eles... para eles nós somos monstros, não é, nós somos 'bichos do mato'...**
E:Monstros, 'bichos do mato', pense, tem outros aspectos que elas pensam?
P:Para eles também, nós não somos dignos de estar no meio deles... e por aí vai, tem várias coisas. [*‘possui qualidade ruim’*]

Isaías (16 anos): **P: Na rua?** E: É, a sociedade, as pessoas em geral, o que elas pensam a seu respeito, Isaías? **P: Nunca cheguei a perguntar.** E: Está, mas você... o que você acha? **P: Eu acho que elas acham que eu sou um mau exemplo.** E: Hum, então, elas acham que você é um mau exemplo. [*‘possui qualidade ruim’*]

Dando prosseguimento ao relato dos dados, temos uma consideração que é oposta a que acabamos de mencionar, na qual o entrevistado é percebido como detentor de bons atributos (categoria *‘possui qualidade boa’*). Esta representação esforça-se para conferir ao adolescente uma caracterização positiva, definindo-o como um indivíduo inteligente, divertido/brincalhão, dedicado, esforçado, dentre outros. Reparemos os depoimentos característicos:

Davi (16 anos): E: Aham, ok. Continuando então, Davi, o que as pessoas, de uma maneira geral, pensam a seu respeito? **P: Olha... o que as pessoas, de uma maneira geral, pensam a meu respeito... Bem, o que todo mundo me fala é que eu sou uma pessoa muito inteligente, eu tenho muito potencial, que eu sou meio divertido, que eu... é isto.** [*‘possui qualidade boa’*]

Matias (17 anos): **P: Sou dedicado.** E: Oi? **P: E que sou dedicado.** E: E que é dedicado. (...) Algo mais que elas possam pensar? **P: Eu sou uma pessoa bastante brincalhona.** [*‘possui qualidade boa’*]

A quinta categoria refere-se à resposta *‘futuro é a morte’*, na qual o devir do interno já estaria previamente determinado, sendo, necessariamente, a morte precoce. A seguir, verificamos a consideração de que o interno *‘é um perigo para a sociedade’*, que designa ao jovem a condição de periculosidade social, ser

maléfico e aliciador de medo nas pessoas. A sétima categoria corresponde à expressão *‘mudará de vida’*, sugerindo que o adolescente em medida socioeducativa de internação é passível de mudança de vida, ou seja, poderia deixar a vida delituosa com êxito. Ainda, na Tabela 8, notamos a categoria *‘sentem compaixão’* que faz referência a representações que supõem o despertar social para sentimentos relacionados à piedade, comiseração e congêneres. Para que o leitor possa melhor compreender o significado dos tipos de respostas apresentadas pelos participantes, vejamos alguns exemplos de tais categorias:

Saulo (17 anos): *P:...*“*esse não tem jeito, não chega aos dezoito*”, *‘vixe’, um monte de coisa*. E: Não chega aos dezoito, assim, com vida, não é... *P: Com vida, morre. Morre antes*. E: Já falam que seu futuro já... *P: É no caixão*. [*‘futuro é a morte’*]

Isaque (16 anos): E: Aham, ok, Isaque, eu entendi. Então, vamos continuar? Isaque, o que as pessoas em geral pensam a seu respeito? *P: Ah, aí eu não sei te dizer não, porque eu não sei o que elas pensam*. E: Não, é na sua opinião, o que você acha que a sociedade, as pessoas em geral pensam a seu respeito? Claro que na sua opinião... *P: Ah, um perigo, um perigo para a sociedade*. E: É isso que elas estão pensando? *P: É claro...* E: Quais outras coisas que elas estão pensando, Isaque? *P: O que elas pensam?* E: Aham. *P: Para mim é só isso aí mesmo, um perigo só*. [*‘é um perigo para a sociedade’*]

Micael (16 anos): *P: Que eu estou mudando de vida*. E: Que você está mudando de vida. Que vida, como assim, que vida? *P: Que eu estou saindo da vida do crime*. [*‘mudará de vida’*]

Esdras (16 anos): E: Pensa assim, o que você acha que a sociedade pensa a seu respeito hoje? *P: A sociedade pensa a meu respeito, hoje, que eu vou sair daqui uma nova pessoa, que vou estar trabalhando e fazendo parte da sociedade. Eles estão pensando isso... para mim*. E: Sair uma nova pessoa, e... *P: E fazer parte da sociedade*. [*‘mudará de vida’*]

Matias (17 anos): E: O que as pessoas estão pensando? *P: O que estão pensando de mim, agora?* E: É. *P: Bem, devem estar pensando, assim, uma pessoa que está mudando...* E: O que você acha que a maioria das pessoas está pensando a seu respeito? *P: Beleza. Bem, (...) as pessoas estão pensando que eu estou mudando, que eu estou aceitando a minha mudança, que agora eu tenho muita*

responsabilidade para criar. Eu tenho uma força de vontade quero mudar, assim, isso daí. [‘mudará de vida’]

Oséias (16 anos): *P: Sei lá, talvez as pessoas tenham, não sei, lástima, uma coisa assim.* E: Como que é? *P: Lástima.* E: Lástima? *P: É, pena, uma negócio assim, não sei. Eu sei que a maioria das pessoas, assim, que ouvem, assim, a história que eu já passei na minha vida, não tem, elas ficam assim: “ah, não sei o quê, aquele coitadinho, não sei o quê...”. (...) Sei lá, eu acho que elas pensariam que a minha vida foi uma vida muito difícil, que eu não tive muitas oportunidades de vencer e que... não sei, acho que isso daí mesmo.* [‘sentem compaixão’]

Finalmente, para concluirmos a apresentação das respostas da atual questão, tomemos conhecimento dos aspectos contidos em ‘outros’, que contabilizou três respostas, versando sobre juízos de que a sociedade ‘*sente ódio*’ e ‘*deseja o mal*’ do interno, bem como a consideração de que o adolescente ‘*é uma estatística a mais da criminalidade*’. Observemos a fala de **Simão**:

Simão (17 anos): *P: No meu ponto de vista, eles me odeiam, não é.* E: Eles te odeiam? *P: Algumas pessoas me odeiam, o juiz, os promotores e os policiais eles me odeiam.* E: Pense nas pessoas em geral, a sociedade. *P: Então, a sociedade, muitas pessoas me odeiam, a comunidade também.* E: Ah, então a sociedade te odeia? *P: Nossa! se chegar notícia que eu morri, eles iriam soltar fogos.* E: É mesmo? *P: Muitas pessoas.* [‘outros: *sente ódio*’]

Após concluirmos a apresentação das respostas mencionadas pelos participantes sobre a representação do juízo da sociedade a seu respeito, expomos algumas considerações sobre tais conteúdos. Tendo em vista os tipos de respostas emitidas pelos adolescentes, pensamos ser melhor organizar a discussão dos dados por meio de uma configuração que disporia as categorias segundo três critérios, a saber: má reputação, boa reputação e respostas relacionadas a sentimentos. É importante ressaltar a definição assumida ao tratarmos de reputação em nossa dissertação. Entendemos que o respectivo conceito faz alusão a uma construção

social originada nos juízos alheios que visa estabelecer a estima que alguém possui. Assim sendo, passemos aos destaques concernentes as mesmas.

Encontramos 80,4% (n=78) de respostas relacionadas ao que nomeamos de má reputação (*'transgride'*, *'não mudará de vida'*, *'possui qualidade ruim'*, *'futuro é a morte'*, *'é um perigo para a sociedade'* e *'outros: é uma estatística a mais da criminalidade'*). Em face de tal constatação, somos levados a pensar que os internos parecem evidenciar, segundo suas representações, que haveria um dano à imagem atribuída a si por parte da sociedade. Dito de outra forma, os adolescentes estabelecem, na maioria de suas falas, um juízo de representação de que a sociedade os percebe como pessoas com características depreciativas, com uma má reputação. Tal evidência leva-nos a ponderar sobre as considerações de Vendruscolo (2008) acerca de imagem, considerada pelo mesmo como elemento essencial e inerente ao ser humano, inclusive para proteção dos valores da pessoa humana. Desta forma, pensando na grande incidência de juízos de representações negativas que os adolescentes avaliam obter de outrem, entendemos que é possível haver uma interferência prejudicial no decoro e estima dos internos.

Os resultados referentes à má reputação também leva-nos a ponderar sobre a concepção do plano ético, conceituado por La Taille (2006). Assim, uma indagação se impõe: uma vez que os adolescentes consideram gozar de má reputação da sociedade, haveria possibilidade da construção da perspectiva de 'vida boa' (La Taille, 2006)? A resposta os nossos dados não permitem afirmar. No entanto, entendemos ser provável, sob esse tipo de representações, a condução nos entrevistados de uma vida considerada bem sucedida, a despeito da descrença de outrem.

Continuando a discussão relacionada à má reputação e o plano ético (La Taille, 2006), chamamos a atenção para as categorias ‘*não mudará de vida*’ e ‘*futuro é a morte*’. Uma questão a ser refletiva a partir de tal tipo de juízo é sobre sua relação com as representações de si dos adolescentes: será possível o desenvolvimento, nesses jovens, de representações positivas morais se eles têm como representações uma sociedade que concebe, por exemplo, que o futuro para os mesmos é a morte? Com efeito, que ideais morais poderiam ser estabelecidos visando uma vida feliz sob esse tipo de representação? Perguntas que nos fazem indicar estudos em tal direção. Consideramos que muitos diriam, face às considerações que eles possuem sobre como a sociedade os representa, que as suas próprias representações de si seriam negativas. Entretanto, ressaltamos que não necessariamente assim seria, uma vez que, a despeito de sua improbabilidade, as mesmas poderiam ser positivas, frutos do complexo desenvolvimento psicológico presente no homem, composto de inúmeros elementos envolvidos.

Importante salientar que retomamos a referida análise nas *Considerações Finais* da presente dissertação, nas quais objetivamos, dentre outros aspectos, averiguar se há outros dados concernentes a tal discussão. Por ora, parece que pode haver a dificuldade da ocorrência de um estado subjetivo de valorização de si mesmo em tais jovens. Quando falamos de valorização de si o dizemos alicerçando-a ao plano moral, dentro de um contexto social que a privilegiasse. Portanto, o leitor pode notar que o ‘*não mudará de vida*’ e o ‘*futuro é a morte*’ leva-nos à discussão do sentido da vida (La Taille, 2006) que poderia ser construído pelos internos a partir de tais considerações sociais. Assim, indagamos: seria possível os internos desenvolverem ‘projetos de vida’ morais em uma

sociedade que eles representam como fazendo menção às suas próprias impossibilidades de mudança? Como estabelecer 'projetos de vida' ante a perspectiva da morte? Sob tal realidade podemos pensar sobre a construção de um projeto de morte, todavia? Eis a questão!

Para concluirmos a reflexão sobre a má reputação, que os adolescentes mencionam que a sociedade possui deles, examinemos o aspecto da socialização e o desenvolvimento moral ante a tais juízos negativos. Entendendo, conforme Piaget (1932/1994), que o desenvolvimento da moral autônoma se dá por princípios de reciprocidade, nos quais as relações se caracterizam pela cooperação, pela experiência de uma convivência harmoniosa entre as pessoas, na qual predominaria o respeito mútuo, estabelecido por uma adequada interação, indagamos: seria possível o desenvolvimento moral em jovens que julgam estar socialmente desacreditados? Nesse sentido, há de se problematizar, apesar de não ser o objetivo dessa dissertação, a questão socioeducativa: afinal, como promover a socioeducação, a reintegração daqueles que cometeram infrações perante a sociedade, se essa os julga, partindo da representação de que os mesmos manifestam, como criminosos perenes? Seria possível uma inclusão social sob o ponto de vista em foco? Ponderamos que dificilmente ocorreria uma socioeducação adequada dentro de tal contexto, bem como seria difícil pressupor o desenvolvimento moral segundo a teoria piagetiana a partir da referida realidade.

Tratemos, agora, sobre as categorias que evidenciam a boa reputação dos internos. Averiguamos que sob tal critério estão dispostas um total de 13,4% (n=13) de respostas que correspondem às categorias '*possui qualidade boa*' e

'mudará de vida'. Acabamos de comentar que há uma alta incidência de respostas (80,4%; n=78) relacionadas a juízos negativos que os entrevistados estabelecem sobre o pensamento da sociedade. Porém, é plausível afirmar que também existem respostas que afirmam o contrário, isto é, representações que dizem respeito a coisas boas nos internos. É verdade que a maioria dos referidos juízos são depreciativos, porém também há considerações positivas que podem conduzir a outros entornos que sejam benéficos aos jovens e à sociedade, podendo de alguma forma contribuir para o desenvolvimento moral dos mesmos, conforme a teoria de Piaget (1932/1994). Parece haver uma sinalização a esse respeito. Entendemos ser importante darmos destaque à ocorrência de respostas que remetem a características positivas, em contrapartida a atributos negativos, uma vez que essas poderiam evidenciar que nem tudo diz respeito à má reputação, ao contrário, há aspectos considerados bons. Assim, aceitando a perspectiva de R. Ferreira et al. (2010) que consideram a reputação social de um indivíduo como uma forma de previsão de sua adaptação social futura, poderíamos inferir que esse tipo de representação colaboraria para com o desenvolvimento de um convívio social positivo para os internos? Consideramos, apesar da baixa frequência de respostas congêneres, ser plausível a afirmação de R. Ferreira et al. (2010), todavia, tendo em vista a ausência de elementos que possam garantir conclusões fidedignas a respeito, fica aqui registrada a sugestão de realização de pesquisas que enfoquem tal problemática.

Por último, passemos à discussão das respostas relacionadas a sentimentos (6,2%; n=6) que envolvem as categorias *'sentem compaixão'*, *'outros: sente ódio'* e *'outros: deseja o mal'*. Note o leitor que ocorreram, nos depoimentos dos

participantes, questões relacionadas a sentimentos mesmo não sendo objeto de nosso estudo. Assim, constatamos que nas referidas respostas não poderíamos tecer comentários sobre boa ou má reputação, uma vez que o sentimento não necessariamente imputará maus juízos, por exemplo, a categoria detalhada ‘*outros: sente ódio*’ não exprime por si mesma uma vinculação à má reputação, lembremos que o fato de não gostar de uma pessoa não indicará, necessariamente, que a mesma será mal vista pelas pessoas. Feitos tais esclarecimentos, entendemos ser importante uma discussão sobre a resposta ‘*sentem compaixão*’, ou seja, refletirmos sobre o sentimento de compaixão que os adolescentes mencionam. As respostas relacionadas ao referido sentimento, fazem-nos recordar as declarações de Smith (1759/1999) para quem a compaixão denota a solidariedade para com o sofrimento alheio. Então, estaria, sob o juízo de quatro adolescentes, a sociedade preocupada com o sofrimento dos jovens e por isto a justificação da medida socioeducativa? Se fôssemos nos embasar em Smith (1759/1999), e considerando a existência do sentimento de compaixão, pareceria ser possível a hipótese em discussão. Contudo, pesquisas deveriam ser realizadas sobre os sentimentos, inclusive para responder indagações, dentre outras: os sentimentos estão relacionados à reputação social? Que tipo de sentimentos as pessoas têm para com indivíduos de boa e de má reputação?

Dando sequência à exploração dos resultados, verifiquemos as justificativas mencionadas pelos participantes relativas às representações do juízo da sociedade sobre si, dito de outra maneira, pretendemos conhecer as motivações que os jovens tiveram para conceber, a partir do olhar de outrem, sua imagem daquela forma. Assim, após procedermos ao tratamento dos dados, verificamos a

ocorrência de 204 argumentações que foram dispostas em 11 categorias, conforme a Tabela 9, a seguir.

Tabela 9.

Fundamentos mencionados pelos adolescentes para as representações dos juízos da sociedade sobre si mesmo

Justificativas	N	Porcentagem
Roubo/assalto	32	15,7%
Ação em geral relacionada ao crime	31	15,2%
Tráfico ou uso de droga	28	13,7%
Homicídio ou tentativa	24	11,8%
Ação positiva praticada	20	9,8%
Crença na continuidade do adolescente nessa vida	16	7,8%
Desconhecimento da realidade dos internos	12	5,9%
Predeterminação	9	4,4%
Aparência	6	2,9%
Vida difícil que possui	5	2,5%
Outros	21	10,3%
Total	204	100,0%

Pudemos notar que os entrevistados estabelecem como explicação mais incidente o ‘roubo/assalto’. Tal constatação significa dizer que o principal fundamento para a representação do juízo alheio sobre si recai sob a ação delituosa de roubo e assalto que os adolescentes praticaram antes de sua entrada na instituição. Evidenciamos, na sequência, as explanações de **Calebe**, **Saulo** e **Jeremias** que são exemplos para o referido argumento.

Calebe (16 anos): *P:Pelo ato que eu cometi lá fora.* E:Hum? *P:Pelo ato que eu cometi lá fora.* E:Hum, o ato que você cometeu lá fora. Você quer comentar ele, o que você fez para elas estarem pensando isso? *P:Ah, não tem, assim, foi um*

assalto, só que eu tive que amarrar as vítimas, amarrei assim e depois joguei elas no mato... [‘roubo/assalto’]

Saulo (17 anos): *P: Você trabalha e tudo, você vai e compra um carro e uma moto, você compra um Corolla e uma Falcon.* E: Corolla e o quê? *P: Uma Falcon.* (...) *Falcon, uma moto.* E: Ah, uma moto. *P: É. Você trabalhou ali para comprar, nós somos ladrão, do nada nós vamos e roubamos de você a coisa, você trabalhou vários anos para conseguir.* (...) *...nós pensamos, é tem dinheiro, nós vamos pegar... nós vamos e roubamos, como que eles vão ficar? Por isso que discrimina.* [‘roubo/assalto’]

Jeremias (17 anos): *P: Criminoso, assim, o fato de cometer crime, não tem, e assaltar... Essas coisas.* E: Por você ter cometido crimes, assaltar... (...) *P: Ladrão, por saber assim, que eu estou roubando, não tem, saberem que roubando, eu estou aparecendo com dinheiro fácil, tirado das pessoas.* [‘roubo/assalto’]

O segundo fundamento destacado pelos jovens refere-se à ‘ação em geral relacionada ao crime’, que exhibe conteúdos, sem maiores especificações, relacionados a atos violentos, como por exemplo, a prática de delitos e atos infracionais, etc. Por conseguinte, os participantes entendem que a concepção de sua imagem pelo outro se dá por meio de suas ações relacionadas ao crime. Para melhor esclarecermos tais definições, acompanhem os depoimentos que se seguem.

Moisés (16 anos): *P: Pelo que eu já pratiquei também, não é, essas coisas ruins, as coisas ruins que eu pratiquei.* E: Pelas coisas ruins que você praticou. Ok, você acha que tem outros motivos? *P: Só isso só.* [‘ação em geral relacionada ao crime’]

Samuel (16 anos): E: Por que você acha que elas estão pensando isso de você? *P: Ah eles, porque eles não gostam mesmo não, não gostam desse tipo de pessoa não.* E: Esse tipo de pessoa que você fala é o quê? *P: Esse tipo de pessoa que comete esses atos infracionais aí.* (...) E: Qualquer ato? *P: Ato infracional para mim é qualquer ato.* [‘ação em geral relacionada ao crime’]

Jeremias (17 anos): *P: Porque eu já aprontei muito.* E: Por ter aprontado muito elas pensam isso. *P: E por ter muito tempo no crime, não ter saído.* E: Ham... Quanto tempo? *P: Cinco.* E: Cinco anos ou cinco meses? *P: Cinco anos.* [‘ação em geral relacionada ao crime’]

Por sua vez, continuando a apresentação das justificativas, temos a terceira justificativa: *‘tráfico ou uso de droga’*. Os participantes que assim argumentam dizem que a representação do juízo sobre si mesmo tem origem em seu envolvimento com atividades associadas a entorpecentes. Vejamos a menção dos participantes **Abner** e **Marcos**:

Abner (17 anos): *P: Bom, eles falam que é porque nós estamos vendendo ali não é, cara, mas nós estamos quietos ali parados, eles que chegam perto da gente e falam que nós somos má influência.* E: Eles falam, mas a sociedade fala que vocês são má influência? *P: Falam, falam, falam...* E: Má influência para os adolescentes e para esses também? (...) Pelos vários danos... *P: Ham, que nem eu botei, esse monte de consequências familiares aí, muitas famílias foram destruídas por causa das drogas... [‘tráfico ou uso de droga’]*

Marcos (17 anos): *P: Igual eu traficava... Aí pensam que eu vou ser o mesmo, ou pior, que eu vou sair daqui pior, também pode ser. (...) Não, só por causa de guerra mesmo, troca muito tiro, guerra de tráfico.* (...) E: O que mais elas falam... Os motivos que levam elas a pensarem... *P: Ah, não sei não.* E: Você falou que elas só veem coisas ruins... não é? *P: Ah, o tráfico, veem você traficando ali na rua... [‘tráfico ou uso de droga’]*

O quarto fundamento evidencia a prática de *‘homicídio ou tentativa’*, que mais uma vez refere-se à prática delituosa do interno, todavia, destacando outro tipo de contravenção executada: assassinatos e/ou suas tentativas. Isso significa que a sociedade, segundo representação dos entrevistados, inferiria sobre a reputação dos mesmos mediante a constatação da prática, ou tentativa, do homicídio. Atentemos para as ilustrações típicas:

Samuel (16 anos): *P: Rapaz! Porque eu falei, porque tipo assim, nós que mexíamos com esse negócio de crime aí... nós éramos sanguinários, nós não estávamos nem aí para nada não, se... tipo como, atravessasse o caminho...* E: Se atravessasse o quê? *P: Se atravessasse o nosso caminho, nós pegávamos mesmo, ou alguém, ou outra pessoa, inimigo até... atravessar o caminho, querer fazer alguma coisa de errado conosco também, aí... nós tínhamos que dar um jeito, não é.* E: E qual que era o jeito? *P: Matar, não é. (...) P: Sanguinário é porque, tipo assim, mata com crueldade, arranca a cabeça, arranca braço, mata ou enterra vivo.* E: Hum, além de matar, tem essas crueldades, então por isso elas pensam isso de você? *P: Claro que pensam. [‘homicídio ou tentativa’]*

Simão (17 anos): *P: Por quê? Não sei, você, tipo... você matar um próprio amigo seu, descobrem que o cara fez isso. O que você vai achar?* E: Desculpa, repete. *P: Se você matou um próprio amigo seu, eles não aceitam, eles vão achar estranho, até o crime também não aceita isso. O crime, vamos supor, que eu... quando eu estava no crime eu via de uma forma, as outras pessoas viam de outra. Por causa que... tem aquela velha história, não matar por dinheiro, não roubar no bairro, todas essas coisas aí...* E: Me ajuda aí, como é que é? Não matar por dinheiro... *P: Não matar por dinheiro, não roubar no bairro...* E: Não roubar no bairro. *P: É... quando você matar uma pessoa não levar a arma dela, tem isso também.* E: Ah, quando você matar uma pessoa não leva a arma dela? *P: É, porque entra na ‘pistolagem’, eu já via de outra forma, eu... vamos supor, que tem aquela de você não matar o seu próprio amigo.* E: De não matar o seu próprio amigo. *P: (...) Eu não tinha isso... (...) P: É, tinha, era eu e mais três, então eram quatro, aí nos víamos de uma forma, vamos supor, era para matar por dinheiro, nós matávamos... (...) E: Então essas leis que você disse são as leis do crime, ou não? P: São as leis do crime, que eu não concordo, tipo... tem muitas que eu não concordo, igual essa de matar por dinheiro, de não levar a arma, eu não... sei lá.* E: Você não concorda. (...) *P: Praticava tudo.* (...) E: Matar por dinheiro é o quê? *P: Se você chegar para mim e falar: “Te dou vinte mil para você chegar e matar aquela pessoa ali” aí eu falo “Concordo” pego o dinheiro com você, vou lá e mato.* E: Ah, uma pessoa que é paga para matar alguém. *P: É, vamos supor, um matador de aluguel. [‘homicídio ou tentativa’]*

Natan (17 anos): E: Por que elas vão achar isso de você, você, o seu lugar é na cadeia? *P: Ham, pelas coisas que eu, que eu andei fazendo que elas não gostam, pelas coisas que eu fiz, pelos delitos que eu cometi, elas acham que eu devo estar ficando preso, estar, não ficar solto pelo que eu fiz.* E: Não acham, que você deve ficar solto... *P: Pelo que eu fiz.* E: Pelo que você fez. Quando você fala o que você fez é pelo homicídio ou outra coisa? *P: É o homicídio e a tentativa, igual esse homicídio e tentativa eu tinha sido preso, homicídio e tentativa. [‘homicídio ou tentativa’]*

A próxima categoria enfatiza a ‘ação positiva praticada’ na qual o participante justifica o juízo alheio por meio das boas ações que pratica, entre as quais: proceder inteligente, dedicação em suas atividades cotidianas, bom humor, polidez, participação em atividades religiosas e escolares, relacionar-se com alegria e simpatia, envolvimento com o projeto socioeducativo, distanciamento das drogas e, ainda, ausência da prática de crimes. Tomemos conhecimento de um exemplo característico por intermédio da fala de **Davi**:

Davi (16 anos): *P: Pela inteligência, porque como eu falei, eu posso, podia muito bem ser uma pessoa, estar aqui, ser uma pessoa arrogante, uma pessoa isso, uma pessoa aquilo, mas tenho um pensamento de vida diferente dos outros. Eu quero alguma coisa para mim, então, o meu potencial está muito acima de outras pessoas porque todo mundo é inteligente, só que tem pessoas que trabalham mais nisto, outras trabalham menos, ninguém é burro, todo mundo tem a sua inteligência, tem certa inteligência, então, o potencial vem disto. (...) P: Muitas atitudes que eu tenho, muitas vezes atitude de ajudar um próximo, que eu falei, uma atitude de fazer alguma coisa, assim, sem a pessoa ter que mandar eu fazer... uma coisa inesperada que a pessoa vê que eu faço. [‘ação positiva praticada’]*

O sexto motivo mencionado foi a ‘crença na continuidade do adolescente nessa vida’, argumento tal que é estabelecido em virtude de perspectiva da imutabilidade dos adolescentes que cometem contravenções, baseando-se, inclusive, na proposição de que a pessoa ao entrar no crime, ali permanecerá, compulsoriamente. Efetivamente, a reputação obtida estaria vinculada à característica perene atribuída a prática social delituosa executada pelos jovens.

As explicações de **Moisés** e **Pedro** esclarecem o referido fundamento:

Moisés (16 anos): *P:Não, porque vai pensar que bandido, bandido assim não muda não, não tem. E:Está, mas aí... P:Ainda tem aquele ditado: “bandido não para, bandido dá um tempo”. E:Aham. [‘crença na continuidade do adolescente nessa vida’]*

Pedro (17 anos): *P:Porque eu acho que, tipo, não acreditam, acho que não acreditam que toda pessoa tem capacidade de mudar, não tem, eles acham que aqui não vai dar certo... (...) P:Eu acho que elas pensam nisso daí, que eu não tenho capacidade de mudar, não tem. E:Não tem capacidade de mudar, ou seja, o Pedro, ele não tem capacidade de mudar? P:É. [‘crença na continuidade do adolescente nessa vida’]*

Dando prosseguimento a verificação dos resultados, atentemos para a justificativa seguinte que versa sobre o ‘desconhecimento da realidade dos internos’, ou seja, menciona sobre a falta de informação a respeito do adolescente que cometeu infrações. Segundo os participantes, os pensamentos oriundos da

sociedade não possuiriam fundamentações concretas acerca da vida dos adolescentes, uma vez que as pessoas em geral não detêm informações fidedignas da realidade dos mesmos, desconhecendo suas vidas e, assim, fazendo inferências a partir de concepções desvinculadas do cotidiano dos jovens. O fragmento de entrevista, a seguir, elucida o tipo de explicação enfocada:

Pedro (17 anos): *P:Porque eles pensam, não é, que nem, muitas novelas, muitas televisões botam aí, ladrão aí faz um montão de coisa e bota na televisão, tipo, tentando passar a imagem pior possível, não tem, de nós, muitos pensam que somos isso daí, que nem vê... novela que, aí bota novela, filme que te passa umas coisas do ladrão, que o ladrão pega, estupra a menina assim, só que dentro do crime isso para nós é errado, não tem, essas pessoas que, tipo estuprador, para nós, nós mesmo que pegamos e matamos, não tem, porque para nós, nós não, já considera tão normal, que é imagem que a mídia, assim, passa, quer passar para eles é a imagem pior possível de nós, não tem, tipo, que nós não tivemos educação, aí todas as pessoas veem que aquela pessoa que eles filmam lá, tipo, já são, generalizam como se fosse todo mundo, não tem. E:Aham, ou seja, elas pensam que você é ruim porque elas veem na mídia, nas novelas? **P:É.** [‘desconhecimento da realidade dos internos’]*

No oitavo argumento, ‘predeterminação’, encontramos explicações que fazem referência à constatação de que o interno, ao ser menor que cometeu infrações, possuiria um destino pré-concebido. Assim, o participante afirma que o juízo que as pessoas teriam de si relacionar-se-ia à concepção de que o mesmo estaria sempre fadado à morte precoce ou, ainda, à consideração de que a prisão seria uma constante em toda sua vida. Citemos alguns casos:

Israel (17 anos): *P:Hum, por causa da vida, não é, já fizemos muita coisa errada lá, aí eu acho que vendo isso falavam também “ah, não tem mais jeito esse menino, ou é cadeia ou morte mesmo, esse menino não tem mais mudança”. E:Hum, que vida você diz? **P:Hum, a vida do crime, do tráfico, vida, é... essa vida errada aí.** E:Hum, as vidas que você acha errado, você acha errado? **P:Eu acho.** E:Aí as vidas que você acha errado você... é você estar na vida do crime, a vida do tráfico, aí elas falam “ah, não tem mais jeito não, ou é cadeia ou o quê?”. **P:Ou é a morte, ou é caixão ou é cadeia.** [‘predeterminação’]*

Neemias (17 anos): *P: Ah, por que é assim que é o destino de todo mundo que entra na vida do crime, ou morre ou fica preso. E: Ou morre ou fica preso? **P: É.***

E: E você acha que elas estão pensando que ou morre ou fica preso? **P: É.** [*‘predeterminação’*]

A próxima categoria diz respeito à *‘aparência’* e faz alusão ao fato do pensamento da sociedade estar associado aos aspectos da aparência dos entrevistados, tais como: baixa estatura, aspecto jovem, ser considerado “santo”, jeito de andar, a cor e, ainda, ao fato de possuir tatuagem. Importante destacar que tais características da aparência sempre são percebidas em um tom pejorativo, não parecendo designar aspectos positivos para a representação do juízo alheio. No tocante ao fundamento *‘vida difícil que possui’*, esse é composto por justificativas relacionadas à percepção da sociedade de uma vida difícil que perpassa a realidade dos adolescentes, como, por exemplo, os casos daqueles que não possuem família, a falta de oportunidades para viver uma vida semelhante a das pessoas em geral, os precários tratamentos que recebem nas instituições socioeducativas, dentre outros. Para melhor compreensão das duas explicações, a seguir, apresentamos alguns trechos de entrevistas que as ilustram:

Moisés (16 anos): **P: Não sei, vai olhar... porque as pessoas, não tem, com tatuagem, elas já falam que é bandido, não tem, igual, eu tenho um monte de tatuagem, se me olhar sem camisa já vai olhar e já vai ter uma vista.... mais ruim de mim, não tem.** E: Aham. **P: Se ver eu com aquele monte de gente assim, não tem, ninguém tem, ninguém com tatuagem, nem nada, não tem, só eu que tenho, aí vai falar: “aí, oh, a maça podre daquele meio é aquele menino ali oh”.** E: Pelas tatuagens? **P: Tatuagem, tipo, tatuagem te condena, não tem.** [*‘aparência’*]

Esaú (17 anos): **P: Pelo jeito, não é. Pelo jeito de eu andar, pelo jeito de eu conviver com as pessoas.** E: Como é esse jeito de andar? **P: Pelo jeito vagabundo.** E: Tem um jeito específico? **P: Tem.** [*‘aparência’*]

Oséias (16 anos): **P: Por causa da minha vida, uma vida difícil para mim.** E: E elas pensariam que você teve uma vida de lástima, baseado na vida difícil que você teve? **P: Aham.** E: Quais outros aspectos que levariam ela a pensar isso, que você tem uma vida de lástima, uma vida difícil? **P: Acho que só isto daí mesmo. São esses aspectos que elas pensariam.** E: Por que elas pensariam que você,

teriam pena, pensariam sobre a pena, ‘coitadinho’... **P: Isto daí mesmo. Por causa que eu tenho uma vida difícil.** E: O que é ter uma vida difícil para você? **P: Vida difícil? É você não ter oportunidade, é... não sei...** [pausa] E: Você falou em oportunidade, mas, por exemplo, dá um exemplo de oportunidade que... **P: Sei lá... oportunidade de emprego, de ter uma vida melhor, assim. (...) Ter uma família, assim.** [‘vida difícil que possui’]

Finalmente, para concluirmos a apresentação dos resultados referentes às justificativas da representação do juízo que a sociedade possui sobre o entrevistado, temos a categoria ‘outros’, cujo percentual foi de 10,3% (n=21) e que versa sobre argumentos que não correspondiam a nenhuma das categorias anteriores, dizendo respeito a justificativas relacionadas à ‘agressão a outrem’ (n=3), ‘andar armado’ (n=3), ‘experiência de detenção’ (n=3), ‘má influência’ (n=3), ‘autoconfiança’ (n=1), ‘ausência de exercício profissional’ (n=1), ‘agilidade em ato delituoso’ (n=1), ‘concepção de mutabilidade do interno’ (n=1), ‘descomprometimento com regras sociais’ (n=1), ‘desleixo com familiar’ (n=1), ‘frustrar expectativas de mudança de vida’ (n=1), ‘não importismo com o estudo’ (n=1) e a ‘sensação de medo que provoca’ (n=1). Eis alguns exemplos característicos:

Isaque (16 anos): P:Hum, porque... só traz má influência para o bairro, deixa o bairro perigoso, mortes, essas coisas assim. E:Influência, como é que é? Como é que é a influência, eu não entendi? **P:Ah, morte, essas coisas assim, só coisa ruim para o bairro, traz morte, trocas de tiros, é...** E:Essa influência é morte, troca de tiros... **P:É, de repente até os filhos deles mesmos, pequenos, que estão lá vão ver, pode até crescer e querer fazer o mesmo.** E:Hum, isso é influência também, querer fazer o mesmo, os filhos que cresceram. Então, deixa eu ver se eu entendi, elas pensam, na sua opinião, que você é um perigo por quê? É...a questão da influência, mais o quê? **P:Ah, influência... influência negativa.** E: Influência negativa, de você matar, as crianças crescerem e quiserem fazer igual... **P:É.** [‘outros: má influência’]

Samuel (16 anos): P:Hum, vou dar um exemplo aqui, eu estou preso na cadeia, eu fico trinta anos preso e já saio já... pela sociedade, vou fazer um emprego, sair pedindo por um emprego “ah, nós não queremos você aqui porque você já tem passagem já”, já podem, já ficam até com medo de você e já falam logo

“esse cara não é digno de trabalhar aqui não, ex-presidiário vai preso, não sei. E:Digno é o quê, só para eu entender? P:Digno é a pessoa que pode fazer aquilo, que quer, que gosta, não é. E:Pode fazer o que quer, o que gosta, uma pessoa digna? P:Digna, que pode conviver no meio das outras pessoas, não é. E:Aham, por que uma pessoa digna pode conviver no meio das outras pessoas? P:Ham? E:Por que uma pessoa digna pode conviver no meio das outras pessoas e uma não digna não pode? P:Rapaz, porque a não digna, é igual eu falei aí, as pessoas já pensam logo negativo, você comete um ato e você faz as coisas pelo lado errado, você não é digno de ficar no meio das pessoas que fazem as coisas certas. E:Uma pessoa não digna faz o que, então? P:Uma pessoa não digna vai para o lado negativo, comete coisas erradas. E:Hum, então, a pessoa não digna é aquela que comete coisas erradas, então ela fala que vocês não são dignos de estar no meio deles porque vocês já estão presos, já ficaram presos, é... tem a ver com isso também essas questões erradas... P:Tem. [‘outros: experiência de detenção’]

De modo semelhante às discussões estabelecidas nas respostas mencionadas sobre a representação dos adolescentes acerca dos juízos da sociedade a seu respeito, fizemos as ponderações das justificativas mediante a caracterização em má e boa reputação. Tendo em vista o fato de existirem argumentações que não podem ser consideradas uma reputação má ou boa, evidenciamos também a incidência das que não foram dispostas de tal maneira, discriminando sua análise.

A primeira análise, portanto, refere-se aos fundamentos relacionados à má reputação (79,4%; n=162), fazendo parte: ‘roubo/assalto’; ‘ação em geral relacionada ao crime’; ‘tráfico ou uso de droga’; ‘homicídio ou tentativa’; ‘crença na continuidade do adolescente nessa vida’; ‘predeterminação’; ‘aparência’ [possuir tatuagem (n=1); cor (n=1); jeito de andar (n=1)] e ‘outros’ [‘agressão a outrem’ (n=3), ‘andar armado’ (n=3), ‘experiência de detenção’ (n=3), ‘má influência’ (n=3), ‘ausência de exercício profissional’ (n=1), ‘agilidade em ato delituoso’ (n=1), ‘descomprometimento com regras sociais’ (n=1), ‘desleixo com

familiar' (n=1), *'frustrar expectativas de mudança de vida'* (n=1), *'não importismo com o estudo'* (n=1) e a *'sensação de medo que provoca'* (n=1)].

Chamamos a atenção que, semelhante às respostas, há uma maioria de justificativas evidenciando que os adolescentes conferem importância ao olhar alheio depreciativo. Assim sendo, uma averiguação importante é a concernente às afirmações de Honneth (2003) sobre as relações assimétricas que as mesmas provocariam. Para o autor, na medida em há a falta de reconhecimento positivo origina-se o desrespeito social e a desconsideração pública. Será realmente possível tal afirmação? Nossos adolescentes, percebendo a ausência de reconhecimento positivo, estariam se considerando desrespeitados e desconsiderados publicamente? Eis um ponto que pode ser mais bem investigado, pois se os internos consideram que a sociedade os julgam de maneira negativa, possuindo uma má reputação, então, sob a análise de Honneth (2003), eles também considerariam que suas relações sociais seriam perpassadas pelo desrespeito e pela desconsideração. Entendemos que tal perspectiva pode ser possível, mas não como uma regra previamente estabelecida, deve-se, todavia, levar em consideração a multiplicidade de fatores que podem estar envolvidos. Entretanto, supondo que realmente exista a desconsideração pública e o desrespeito para com os adolescentes, como pressupor que os referidos jovens possam respeitar seu próximo? Como o mesmo agirá em conformidade às leis de uma sociedade que o desconsidera? Sob a análise apresentada, nossos adolescentes estariam envolvidos em um processo que Honneth (2003) denomina de violação de sua integridade moral. Provavelmente, mediante tal perspectiva,

teríamos uma diferenciação no delineamento do processo de desenvolvimento moral, tendo como referência a teoria de Piaget (1932/1994).

Outro dado importante, que devemos salientar na má reputação, é o referente às justificativas que nos remetem à prática de contravenções dos internos (*'roubo/assalto'*, *'ação em geral relacionada ao crime'*, *'tráfico ou uso de droga'*, *'homicídio ou tentativa'* e *'outros: andar armado'*). Ao somarmos as frequências obtidas pelas mesmas encontramos o total de 57,9% (n=118), evidenciando que, de acordo com os adolescentes, a maioria das motivações para o juízo negativo das pessoas faz referência aos delitos por eles praticados. Tais contravenções parecem evidenciar a ocorrência de um estigma social para com os adolescentes em virtude das ações praticadas anteriormente, restringindo as boas reputações a seu respeito. Parece que o fato de haverem cometido crimes, faz com que as concepções que outrem possui do mesmo seja, necessariamente, negativa. Será como que tais aspectos incidiriam sobre a *'expansão de si'* (La Taille, 2006) dos adolescentes? Interfeririam de que forma no plano moral dos jovens internos?

Queremos, ainda, destacar as justificativas que fazem alusão à *'crença na continuidade do adolescente nessa vida'* e à *'predeterminação'*. Parece que aqui podemos retomar a discussão realizada anteriormente sobre *'projeto de vida'* a ser construído em meio a um suposto descrédito estabelecido socialmente, pelo menos no que diz respeito às referidas justificativas. Notem que os fundamentos parecem nos indicar, sob perspectiva da representação dos internos, que há no pensamento da sociedade, a existência de um projeto de morte destinado aos adolescentes, isto é, a sugestão da não existência de um projeto para uma *'vida boa'*, de felicidade, muito pelo contrário, evidencia-se o triste legado da

continuidade na vida do crime. Tendo em vista o exposto, poderíamos discutir a possível e provável existência de problemas na condução dos ‘projetos de vida’ dos adolescentes investigados, bem como a falta de sentido para a vida dos mesmos.

Quanto aos fundamentos relacionados à boa reputação (11,8%; n=24) encontramos as categorias ‘*ação positiva praticada*’, ‘*aparência*’ [aspecto jovem, ser considerado ‘santo’ (n=2)] e ‘*outros*’: ‘*autoconfiança*’ (n=1), ‘*concepção de mutabilidade do interno*’ (n=1). Notemos que apesar de haver uma predominância de explicações consideradas más reputações, existem dados relacionados às boas características dos adolescentes. Assim, por mais que a maioria das explanações dos entrevistados enfatize representações negativas, ainda existem aquelas positivas que, por menor frequência que contabilizem, podem ser uma sinalização de que existe a possibilidade da mudança, de acordo com o que a sociedade pensa a respeito do interno. Será, então, este dado um fator que venha encorajar a saída da criminalidade? Certamente, necessitaríamos de uma pesquisa mais específica para realizar tal afirmação. Ponderamos, assim, haver a necessidade de realização de estudos que investiguem a reputação de adolescentes em medidas socioeducativas e sua articulação com o desenvolvimento moral e ‘projeto de vida’.

Por fim, discorremos sobre as justificativas que não podem ser consideradas boas ou más reputações. Sob tal critério está um fundamento presente na categoria ‘*aparência*’ (baixa estatura), bem como explicações relacionadas ao ‘*desconhecimento da realidade dos internos*’ e à ‘*vida difícil que possui*’. Todas argumentações totalizam a frequência de 8,8% (n=18). Um dado

que entendemos merecer destaque dentre as justificativas é a que faz alusão ao *'desconhecimento da realidade dos internos'*. Tal explicação nos remete à consideração de La Taille (2009) de que as pessoas procuram influenciar o juízo alheio objetivando despertar aprovação ou admiração. Assim, entendemos ser verossímil interpretar que os adolescentes, ao afirmarem que a sociedade desconhece sua realidade, estariam procurando, na verdade, evidenciar a existência de qualidades que seriam desconhecidas pela maioria das pessoas. Do mesmo modo, a explicação *'vida difícil que possui'* sugere uma preocupação dos jovens em emitirem justificativas que demonstrem a existência de condições ruins. Seria uma tentativa de atenuar os supostos maus juízos que a sociedade teria a respeito de si mesmos? Poderíamos inferir que possa existir uma tentativa dos adolescentes em despertar algum sentimento de outrem que seja benéfico aos mesmos, às suas respectivas reputações? É algo que os nossos resultados não nos permitem tecer quaisquer conclusões, todavia, salientamos ser esta temática fecunda para aqueles que se dedicam aos estudos do sentimento e sua relação com a moralidade.

Para concluirmos o presente subcapítulo, evidenciamos ser importante a menção de uma ponderação a englobar as respostas e justificativas expostas nos parágrafos anteriores. Conforme salientado, existe uma configuração um tanto pessimista do adolescente quanto ao olhar da sociedade para si mesmo. Ressaltamos a predominância de uma reputação negativa tanto na representação do juízo social, bem como em sua justificativa. Sob tal prisma, é importante apresentar as contribuições teóricas de Pitt-Rivers (1965) sobre a reputação e a honra. Para uma pessoa definir-se como honrada, segundo Pitt-Rivers (1965), é

necessário um esforço para que os outros confirmem a sua avaliação pessoal. Na medida em que minha reputação vai ao encontro dos meus valores individuais, estabeleço uma harmonia entre o como me vejo e o como me veem. Grosso modo, os dados que discutimos nesse subcapítulo parecem sugerir a existência nos adolescentes de uma 'honra exterior' (Fevbre, 1998) detentora, em sua maioria, de valores negativos, pelo menos é o que evidencia boa parte das respostas e justificativas.

Destarte, a partir de tais constatações, é necessário que conheçamos como os jovens internos compreendem a honra propriamente dita. Afinal, o que é a honra para os adolescentes em medida socioeducativa de internação que entrevistamos? Eles se consideram honrados? É o que veremos, dentre outras questões, a seguir.

7.4 Honra propriamente dita

Neste subcapítulo, procuramos apresentar e discutir os dados referentes ao eixo central do nosso trabalho, a honra. Desta forma, a seguir dispomos os resultados obtidos nas entrevistas sobre o tema, e que nos conduzirão, em maior ou menor nível, à compreensão dos elementos constituintes da honra dos nossos participantes. Assim sendo, para efetivarmos tal objetivo, dispomos nossa escrita de acordo com a mesma ordem do roteiro de entrevista, a saber: inicialmente, explanamos sobre os exemplos de honra, seguido dos conceitos evidenciados para a mesma e, finalmente, expomos sobre o juízo estabelecido pelo participante em ser ou não honrado e as justificativas para tal consideração. Conforme as reflexões teóricas constituídas no capítulo três, ‘Honra’, a discussão que pretendemos estabelecer será permeada por referências à ‘honra interior’, ‘honra exterior’ (Aranha, 1995; Amarante, 1998; Febvre, 1998; La Taille, 2002a, 2002b, 2006) e ao ‘com honra’, ‘pela honra’ (La Taille, 2002b, 2006). Feitos os referidos esclarecimentos, encetemos a análise dos dados.

O primeiro resultado a ser apresentado, conforme indicado, é o que faz referência aos **exemplos de honra**. Obtivemos um total de 152 respostas, que originaram 15 categorias. Vejamos, na Tabela 10, a seguir, como os mesmos foram organizados.

Tabela 10.
Exemplos de situações que envolvem honra

Exemplos de honra	N	Porcentagem
Reputação	21	13,8%
Melhora no relacionamento interpessoal	19	12,5%
Dedicação ao trabalho	15	9,9%
Perseverança/força de vontade	12	7,9%
Ação relacionada a delito	11	7,2%
Bondade/generosidade	11	7,2%
Respeito	9	5,9%
Fidelidade	8	5,3%
Honestidade	8	5,3%
Não praticar delito	6	3,9%
Ação relacionada à pátria	5	3,3%
Bem-estar	5	3,3%
Cumprimento de regra	5	3,3%
Polidez	3	2,0%
Outros	14	9,2%
Total	152	100,0%

Avaliando os resultados expostos, averiguamos que ‘reputação’ foi a categoria que obteve o maior percentual de respostas. Tal faz alusão a dados que relacionam honra a não ter o próprio nome denegrido, a conferir à família bons predicados (positivos), em resumo, ao modo como alguém é percebido por outrem. Para que sejamos mais esclarecedores, vejamos os depoimentos de alguns dos entrevistados.

Elias (17 anos): *P:Para mim, na minha vida aí, honra para mim é honrar a minha família. Tem muitos aí que falam que querem honrar o crime, mas de que adianta honrar o crime? Só leva à morte. Não compensa nada, eu não, já*

penso em honrar a minha família, dar a volta por cima, mudar, e tipo, os que acharam que eu não tinha jeito, eu vou mostrar para eles diferente. E: Ah, isto é honra? *P: Isto é.* E: Mostrar para os que não, os que acharam que você não tinha jeito que você tem jeito, tem a ver com honra? *P: Tem. Eu acho que tem a ver sim. (...) É, tipo é... Para a minha família e para mim também. Vou mostrar, que nem, mostrar que eu posso. Que eu vou conseguir.* E: Mostrar o que, para quem? *P: Ham, que eu tenho mudanças. Que eu posso ser alguém na vida, ainda.* E: E você quer mostrar isso para quem? *P: Para a sociedade. [‘reputação’]*

Ciro (17 anos): *P: Eu acho que para mim que, tipo, honra para mim é, não tem, quando eu estava lá no crime lá, não tem, eu era bem falado, isso aí eu acho que era um honra para mim, não é não?* E: Você estar bem falado... *P: É isso aí.* E: Dê exemplos, então? Você falou que ser bem falado é um exemplo. Você está dando um exemplo para mim... *P: É, exemplo de... que, sempre quando os caras me chamavam para eu fazer um negócio, roubar, dar um ataque nos outros, eu ia. Aí, isso daí, não tem, o mundo do crime é assim, se você tiver a boca maior engole o outro. Aí, eles me chamavam lá, tinha uns revólveres lá, aí eu ia com eles, ia e dava um ataque com eles lá, com os caras lá, não tem, ataque é você ir, um monte de pessoa, dar um monte de tiro nos bairros dos outros...* E: Por que no bairro dos outros? *P: Porque... tipo guerra, não tem, que você arruma. Aí, tipo assim, eu fiquei falado por causa disso aí. Era tipo uma honra para mim quando eu estava lá no crime.* E: Ah, ou seja, você ficou falado como? *P: Como? De, não tem, “Pô, aquele cara lá é resposta, aquele cara lá é tenso, não tem”...* E: ‘Resposta’ de... *P: Tipo assim... um cara maneiro, o cara que pega mesmo... o cara dá tiro ‘desembolado’...* E: Ham, e você falou denso? *P: Tenso.* E: Tenso? Tenso, como assim tenso? *P: Porque assim, o que significa para mim tenso é que qualquer hora que os outros me chamarem estou indo, não estava nem aí mesmo, aí os caras mesmo via eu passando de moto já ficava tipo escaldado, não tem?* E: Aham. *P: Aí é isso aí para mim...* E: E isso tem a ver com honra? *P: É, para mim é isso aí...* E: O seu nome era... “O cara era tenso”... *P: É. Resposta...* E: ‘Resposta’... *P: É isso aí que eu considero como honra. [‘reputação’]*

Natan (17 anos): E: Natan, eu queria que você citasse para mim situações que envolvem honra. *P: Ham, honra que eu acho que tem é a minha mudança, eu acho que é uma honra eu vou dar uma honra para mim, estar mostrando diferente e estar honrando o meu nome e também ao nome da minha família e honrando a mim próprio também, estar mudando e honra a pessoa não estar falando mal a meu respeito.* E: Elas não falarem mal a seu respeito, você estar mudando, é uma situação que tem a ver honra? *P: A mudança, para mim vai ser uma grande honra. (...) Ham, eu acho que estar honrando o meu nome também, hum, a minha família, essas coisas.* E: O seu nome, honra tem a ver com nome? *P: Tem, o meu nome é muito importante eu honrar o meu nome.* E: Por quê? *P: Ham.* E: Assim, só para eu entender, então honra tem a ver com nome, honrar o seu nome é importante? *P: É, mostrar que tem uma coisa que, eu não sei que eu acredito que eu possa estar mudando, mesmo as pessoas achando que não, eu estar lutando e vão ver o resultado depois que a mudança valeu a pena, eu acho que vai ser uma grande honra para mim.* E: Isso é honrar o nome?

P: Isso, eles não vão estar falando do meu nome igual eles falavam, me chamando de bandido, traficante, essas coisas, já vão ver que eu sou diferente, vai ser uma grande honra mostrar o contrário. [‘reputação’]

Ao analisarmos os dados referentes à categoria ‘reputação’ chama-nos a atenção a ocorrência, novamente, de um conteúdo associado à preocupação com o olhar alheio, o pensamento de outrem sobre os adolescentes. Averiguamos que a referida resposta obteve a maior frequência (n=21; 13,8%) e por isso merece destaque. Tal dado leva-nos a discutir sobre o quanto os nossos entrevistados, de alguma maneira, poderiam levar em consideração a sua ‘reputação’. Entendemos que estas evidências podem se assemelhar à hipótese de La Taille (2002b) o qual afirma que as pessoas dão importância aos juízos alheios, pois os mesmos serviriam como referência para o seu autojuízo. Outra questão que salientamos é o fato dos internos exemplificarem a honra a partir de ações relacionadas ao olhar de outrem. Tal fato faz-nos refletir sobre as discussões estabelecidas por Del Ama (2009), para quem o olhar público influencia, prejudicando ou melhorando a honra da pessoa. Considerando tal afirmação, parece que os nossos resultados estão indicando que há alguma influência nesse sentido. Coadunando com tais discussões, podemos também salientarmos que a maior parte das respostas fazem alusão à ‘honra exterior’. Sabemos, conforme discutido no capítulo três, *Honra*, da dicotomia existente sob esta conceituação, entretanto, os dados permitem-nos afirmar que 10,5% (n=16) das respostas aludem diretamente ao aspecto exterior da honra, enfatizando, portanto, mais uma vez, a importância do olhar alheio.

Devemos, também, evidenciar a análise segundo a conceituação ‘com honra’, que preconiza o campo das ações no qual o indivíduo deve ratificar as condições necessárias para uma vida ética e moral, e ‘pela honra’, isto é, ações

que visam à preservação da reputação pessoal a qualquer custo, independente das consequências (La Taille, 2002b). Verificando os dados sob os dois critérios salientamos que os exemplos citados pelos jovens são, em sua maioria, associados ao ‘com honra’ (n=14; 9,2%), sendo apenas sete respostas (4,6%) relacionados ao ‘pela honra’. Notemos, portanto, que na categoria mais mencionada pelos entrevistados há predominância de respostas vinculadas à moralidade. Logo, é importante destacar que existe uma ‘*reputação*’ relacionada a aspectos não morais (‘pela honra’), aspecto exemplificado no depoimento de **Ciro**, anteriormente mencionado. Neste enfoque, uma indagação torna-se imperativa: Será que as últimas respostas citadas indicam-nos que os adolescentes que as emitiram, para adquirir uma determinada avaliação de outrem, estariam dispostos a praticar quaisquer ações? Cohen et al. (1996) ao analisarem as reações de adultos a uma humilhação notaram que algumas pessoas ao perceberem ameaças a sua reputação masculina tinham maior disposição para a agressão, ou seja, a ações ‘pela honra’. Fator semelhante poderia ocorrer com os nossos entrevistados? Não poderíamos afirmar, todavia, ressaltamos a importância de estudos em tal sentido.

Antes de iniciarmos a verificação da próxima categoria, devemos salientar que faremos referência à discussão dos conceitos ‘com honra/pela honra’ em algumas das categorias dos exemplos de honra, os quais serão retomados de maneira mais ampla em momento oportuno.

Passemos à resposta seguinte, que também obteve frequência em destaque. verificamos que a referência à ‘*melhora no relacionamento interpessoal*’ possui significado relacionado ao aumento da qualidade de relacionamentos (boas amizades, orgulho das pessoas, simpatia e afetuosidade), dito de outro modo, a

honra seria exemplificada por meio de uma relação social positiva. Vejamos exemplos que caracterizam a definição anteriormente explicitada.

Oséias (16 anos) *P: Não sei, igual a sua família. Orgulho da sua família, não querer ver a sua família ali... destruída ali, não é. Você vai lutar por aquilo dali, não é, para que não aconteça com a sua família, isso aí. (...) Se orgulham de você mesmo.* E: Por que se orgulhariam de você mesmo? *P: Porque gostam de você, gostam do seu jeito.* [‘melhora no relacionamento interpessoal’]

Ezequiel (16 anos): *P: Dar um carinho a ela, nem sei para que ela falava isso, porque eu dou carinho para ela, dou amor para ela, dou tudo para ela. (...)* E: Aham, ok. Ou seja, honrar nesse sentido seria você estar ali junto, com carinho, com afeto, não é, ok. *P: Dando o apoio que ela precisa.* E: Dando o apoio que ela precisa, honra tem a ver com dar apoio também, então? *P: É, pode ser.* E: Dar apoio. *P: Pelo que eu entendi é isso aí dar o apoio que ela precisa, ser honrado não só na hora de ter relação com ela, de beijar ela, mas também apoiar ela quando ela precisa, não é, discutindo com a mãe dela e com o pai dela, por causa que o pai dela é polícia e ela... diariamente não, mas constantemente discutia com o pai dela, entendeu, por causa de nós dois. Então, ela vivia pedindo que eu desse mais atenção, mais ainda entendeu, mais do que eu já dava, ela vivia falando isso.* E: Nesse caso o ser honrado é dar esse apoio para ela. E só para eu entender, o apoio que ela queria era o quê, por exemplo, você fazer alguma coisa? *P: Hum, confortar ela, fazer ela dormir no meu colo, dar carinho.* [‘melhora no relacionamento interpessoal’]

Gostaríamos de destacar em tal categoria a associação que os adolescentes fazem da honra (por meio de sua exemplificação) com a qualidade do relacionamento interpessoal. Tal constatação faz-nos evidenciar a possibilidade da honra não depender apenas do indivíduo, estando também além de sua influência, realçando, portanto, a importância das pessoas para a concepção de honra que se possui. De tal forma, parece haver, sim, uma vinculação entre outrem e a honra (no caso, exemplos), fato discutido por Amarante (1998), Aranha (1995), Febvre (1998), Alencar (2003) e Del Ama (2009).

Por sua vez, a categoria ‘dedicação ao trabalho’, disposta na terceira posição, engloba em si dados que aludem ações relacionadas à ocupação profissional, tais como: o trabalhar propriamente dito, a condição de ser

trabalhador que desempenha bem suas funções e, também, a iniciativa em aprender aspectos relacionados à profissão. Os fragmentos de entrevistas de **Natanael, Samuel, Jeremias e Marcos** ilustram estes aspectos.

Natanael (16 anos): *P: Ah, se eu estiver trabalhando, honrar... eu, todos os dias acordar cedo e trabalhar, se eu tiver uma família eu vou honrar, todo dia eu... todo dia eu estar lá, não tem, presente com o meu filho, presente com a minha mulher, dando comida em casa, honrar o meu sacrifício.* E: Comida em casa. Sacrifício do trabalho? *P: É.* [*'dedicação ao trabalho'*]

Samuel (16 anos): *P: Que a pessoa, por exemplo, a pessoa é trabalhadora, a pessoa trabalha, trabalha, trabalha, luta, luta para ter as coisas, a pessoa tem uma honra, não é, de ser honesta e batalhadora.* E: De ser honesta, de ser... que batalha, não é? *P: É.* (...) E: Então, honra tem a ver com essa questão de ela ter, possuir um bem, de ela ser honesta, de ela batalhar. Quando ela batalha é em que sentido? *P: Batalha, trabalha, que luta pelo seu sonho, até mesmo pelo que quer ter também.* E: Então, honra é quando uma pessoa batalha, é honesta, é... tem um bem, honra é isso, não tem nenhum tipo de outra honra? *P: Para mim é isso aí.* [*'dedicação ao trabalho'*]

Jeremias (17 anos): *P: Porque eu falo honrar, não tem, mas honrar para mim é a mesma coisa que você sentir orgulho, não tem? A pessoa ter orgulho do que está fazendo, ter orgulho, sentir honrado do trabalho, não tem, se sentir honrado do que você está fazendo.* E: Quando que a pessoa se sentiria honrada no trabalho, por exemplo? *P: No trabalho, quando chega no final do mês ela recebe e chega lá ainda para a mulher comprar os negócios para dentro de casa, não tem, pagar as contas, chega ainda a ser feliz com isso.* E: Chega o quê? *P: Chega a ser feliz ainda.* E: E ser feliz com isso, então, a pessoa honrada... *P: Isso aí é um motivo de honra.* [*'dedicação ao trabalho'*]

O próximo dado '*perseverança/força de vontade*' corresponde a respostas associadas à característica de ser dedicado no alcance das metas propostas, isto é, relacionam honra a exemplos de pessoas que executam esforços objetivando, por exemplo, a concretização de seus sonhos, a obtenção de um futuro melhor, uma trajetória de sucesso e a sua progressão nas séries escolares. Para tanto, destacamos os seguintes depoimentos:

Elias (17 anos): *P: ...Lutar até a morte, fazer pelo crime, como os outros falam. Honrar o crime, do jeito que eles falam que é honrar o crime, honrar o crime é*

matar polícia, é traficar, fazer pelo crime, que eles falam... Matar pistoleiro...
E:Aham. [*'perseverança/força de vontade'*]

Marcos (17 anos): *P: Pode ser um estudo também na escola, uma prova que você faz que você nunca pensou que fosse conseguir, aí você vai estudar, estuda e vai e consegue, acho que aquilo ali é mais uma honra para você.* E: É? Uma honra só para você? *P: Para mim e para as outras pessoas, mais para mim.* E: Mais para você? E as outras pessoas nisso como é que ficam? *P: Não, para elas também, mas eu acho que tem que ser mais para o meu lado, para eu querer sempre me esforçar mais e mais.* E: Para você querer sempre se esforçar mais e mais, isso seria uma honra? *P: Aham. (...) Se sentir bem de olhar seu trabalho ou na sua escola o que você não conseguia fazer você conseguiu. E ver seu potencial naquilo ali.* [*'perseverança/força de vontade'*]

É interessante destacar que os exemplos de *'perseverança/força de vontade'* fizeram, em sua maioria (n=7; 4,6%), menção a ações/situações *'com honra'*. As respostas *'pela honra'* foram três (2,0%). Ainda existiram aquelas que não puderam ser definidas segundo tais critérios (n=2; 1,3%). Assim, temos que, nem todos os exemplos de honra relacionam a perseverança e/ou força de vontade a ações morais, havendo aquelas relacionadas ao universo do crime, portanto imorais. Por outro lado, há aqueles exemplos que poderiam ser considerados fora do campo da moralidade.

A quinta categoria faz menção à *'ação relacionada a delito'*, que vincula honra a ações e características relacionadas ao crime, dentre as quais: homicídio, roubo, tráfico de drogas, sequestro, disposição para a prática de crime e coragem para execução destas ações. Eis dois exemplos característicos:

Samuel (17 anos): E:Os exemplos que você tiver você pode falar. *P:Rapaz, eu tenho o exemplo aqui do meu irmão, não é, cara, o meu irmão morreu, para mim era questão de honra pegar o cara.* E:Seu irmão morreu, que cara, pegar que cara? *P:O cara que matou ele.* E:Era uma questão de honra pegar o cara e fazer o quê? *P:Matar também...* [*'ação relacionada a delito'*]

Jeremias (17 anos): *P: Honra? Como assim?* E: Você já ouviu falar em honra? *P: Já ouvi falar. Tem gente que fala que tem honra de ser criminoso, já ouvi falar, não sei se é isso não.* E: ...Para a pessoa ter honra de ser criminoso o que

tem que acontecer? **P: Ah, tem que ser criminoso.** E: E o que é ser criminoso? **P: Ser criminoso é ter que matar, roubar...**[*‘ação relacionada a delito’*]

Ao examinarmos a categoria descrita, *‘ação relacionada a delito’*, verificamos que todas as respostas (n=11; 7,2%) estão associadas ao *‘pela honra’* (La Taille, 2002b). Isto é, ao exemplificarem a honra os participantes vinculam-na a ações não morais. Assim, configura-se o que La Taille (2006) chama de honra não-moral. Seria uma evidência da não experimentação do *‘autorrespeito’* de acordo com as concepções de La Taille (2006), da forma como o temos concebido, pelos adolescentes que exemplificam de tal forma? Não podemos afirmar. O que somos autorizados a comentar é que os dados apresentados até o presente momento parecem confirmar a existência da dicotomia presente na concepção de honra.

Outro ponto a destacarmos é a existência das exemplificações do que Del Ama (2009) nomeia de *‘contraideal’*, isto é, a forma desafiadora de que a pessoa dispõe para romper com o socialmente estabelecido. Parece, portanto, haver uma ousadia que levaria a pessoa a agir de maneira imoral incitando a ordem social. Assim sendo, delinear-se-ia extrema coragem nos adolescentes ao ponto de evocar práticas de crimes? Segundo, Aristóteles (384-322 a.C./1992) pessoas com tais características seriam “desbriadas, embora, haja quem diga, por analogia, que tais pessoas são corajosas, pois sua conduta tem alguma similaridade com a coragem, já que o homem corajoso também é ousado” (p. 60). Interessante, também, o destaque aos conceitos de coragem para Comte-Sponville (1995) a qual “pode servir para tudo, para o bem como para o mal” (p. 51). Segundo o autor, a coragem “só se torna uma virtude quando a serviço de outrem ou de uma causa

geral e generosa” (p. 55). Será, então, que os exemplos de honra vinculados à ‘ação relacionada a delito’ estariam sugerindo uma coragem não virtuosa? Parece que sim! O fato é que com tais respostas apenas não podemos concluir a respeito.

O próximo tópico mencionado foi ‘bondade/generosidade’, que reúne os exemplos relativos a atitudes bondosas e/ou ao ato de prestar ajuda a outrem: prática de boas ações em geral, bom tratamento, compreender e estar disposto a ouvir as pessoas e salvar vidas. A explanação de **Natanael** e **Calebe** ilustram o conteúdo.

Natanael (16 anos): *P:Ah, honra é... honrar... tipo assim, alguma pessoa, é... você fazer tudo por essa, tipo assim... (...) E eu vejo que é assim, é você fazer, dar... dar a sua própria vida por... por alguém, por alguma coisa.* E:...honrar as pessoas, dar a própria vida, dar a sua vida, como é que você falou? *P:Dar a sua vida por... por alguém, não tem, por alguma coisa.* [‘bondade/generosidade’]

Calebe (16 anos): *P:Ah, você ajudar a pessoa assim, não tem, você... ah, não sei explicar não. (...) Assim, a pessoa, assim, estar ali trabalhando em um prédio assim, dependurada lá no prédio lá, dá algum problema, cai e fica pendurada lá no prédio e outra pessoa vem tirar ela assim, salvar ela, assim, tipo salvar ela, acho que isso tem a ver também.* E:Isso tem a ver com honra... você lembrou de um exemplo, a pessoa está, está lá em perigo, está lá pendurada e vem alguém e salva, quem está fazendo uma ação com honra? *P:O que está salvando.* [‘bondade/generosidade’]

Importante destacarmos a ocorrência de respostas relacionadas à generosidade. Segundo La Taille (2006) esta seria um dos conteúdos morais responsáveis por conferir legitimidade à opção de ‘vida boa’, isto é, possibilita a busca da felicidade. O fato da generosidade estar evidenciada dentre as respostas dos participantes não nos autoriza a dizer que os mesmos confeririam a legitimidade à ‘vida boa’, entretanto, pode nos indicar a ocorrência no juízo dos participantes da relação entre a honra e as ações generosas e, assim sendo,

salientando a possibilidade de no desenvolvimento dos mesmos, configurar-se como aspecto importante em sua moralidade.

Prosseguindo com a apresentação das respostas, temos o ‘*respeito*’, isto é, os adolescentes evidenciam, em seus exemplos, que a honra relaciona-se à obtenção de respeito, bem como ao ato de respeitar. Das nove respostas emitidas, é interessante destacar que há a ocorrência de dois tipos de respeito: (1) aquele que é compartilhado/mútuo, ou seja, a pessoa respeita e é respeitada por outrem (n=3) e (2) o respeito em uma única direção, ou seja, relativo apenas à menção de que um respeita o outro (n=6). Tomemos conhecimento de duas ilustrações:

Neemias (17 anos): *P: Ah, um exemplo, ela respeitou e está sendo respeitada.* (...) E: Ah, então, ela se sente bem por que ela respeitou e está sendo respeitada pelas pessoas? *P: É.* E: Então isso tem a ver com o conceito de honra? Na sua opinião? *P: É. ...eu acho que sim...* [‘*respeito*’]

Jeremias (17 anos): *P: Honrar seu pai e sua mãe.* E: Aham. Como que é este honrar? *P: Respeitar, não tem?* E: Respeitar. Respeito tem a ver com honra? *P: Tem também. Respeitar seu pai, sua mãe, isso tem a ver com honra.* [‘*respeito*’]

Os referidos dados parecem expor que em alguns dos jovens investigados há a prevalência do respeito como algo importante, inclusive como exemplo de honra. É importante ressaltar que Piaget (1932/1994) menciona a existência de dois respeitos, unilateral e mútuo, na relação social, que possibilitam o desenvolvimento da moralidade. Independentemente de classificarmos o tipo de respeito que foi salientado pelos internos, o importante a ser destacado é que há nas respostas dos nossos participantes uma aparente proximidade com os conceitos ‘respeito unilateral’ e ‘respeito mútuo’ de Piaget (1932/1994), os quais poderiam fornecer-nos pistas acerca do desenvolvimento moral dos internos, fato que seria interessante caso estivéssemos investigando tal tema.

A oitava categoria faz alusão à ‘fidelidade’, que corresponde a respostas vinculadas a uma ação fiel, ou seja, honra quem age por este princípio, entretanto, o objeto a que se destina o exercício da fidelidade é o crime. Acompanhem alguns depoimentos que explicitam nossa constatação.

Enoque (17 anos): E: Pensando nesses exemplos, como você define honra? **P: Morte.** E: Honra é morte? **P: Morte. Honra no crime é morte.** E: Honra no crime é morte, por que honra no crime é morte? **P: Você está em uma missão, se a polícia invade o morro, você troca tiro com a polícia, se você está trocando tiro e eles te matam, você vai morrer, vai morrer, porque levou um tiro, se você corre, você vira safado, porque abandonou.** E: Porque abandonou... **P: É, a missão.** E: A missão no caso é o tiroteio ali. **P: É, defender... Você vai deixar o morro para a polícia invadir para prender um monte de gente, para matar vocês, para tomar suas drogas, para tomar suas armas.** E: Isso tem a ver com honra. Você não abandonar ou... **P: Você não abandonar.** E: Você não abandonar tem a ver com honra. Você está ali defendendo, não deixando pegar as drogas, invadir, isso é honra. Quando você fala em morte, a pessoa que morre... **P: Se a pessoa morrer trocando tiro, ela morre com honra.** [‘fidelidade’]

Pedro (17 anos): **P:Acho que honra também é... você, tipo, cumprir as leis do crime, que o crime tem, não tem.** E:Aham. **P:Você se sentiu honrado porque, qualquer pessoa que cumprir toda a lei do crime oferece que tem dentro do crime, o motivo já é de honra você saber que não quebrou nenhuma delas, sabe que você, tipo, é certo ali no crime, acho que é um motivo de honra aí.** E:Ah, ou seja, você seguir as leis do crime, não ter quebrado nenhuma dessas leis é um motivo de honra para você? **P:É.** E:Ahah, você pode dar alguns exemplos de leis, por exemplo? **P:Que nem, lei tem, você, assim, vou roubar, roubar, não, você não caguetar os outros, se você for preso, você não caguetar.** E: Caguetar é o quê? **P:É tipo você não falar dos outros, que nem eu fui preso, aí eles já vieram falando, não têm, na hora eles não pegaram os meus amigos aí vieram falando “cadê seus amigos, cadê seus amigos”, estavam me batendo para eu falar, só que o cara que ‘caguetou’ ele estava devendo a mim, não tem, estava devendo a mim e meus colegas e ele achou que nós íamos matar ele por causa daquilo, só que quando os policiais me bateram ele já ligou já e já falou onde um outro colega estava, aí ‘pô’, os policiais batem em você para querer mais pessoas.** E:Ou seja, você falar, denunciar os outros? **P:É, você denunciar os outros. Ahah, aí eu não...** [‘fidelidade’]

Damos duas ênfases à resposta anterior: (1) a constatação de que em toda a categoria (n=8; 5,3%) verificamos respostas dentro do que nomeamos ‘pela honra’ (La Taille, 2002b) e (2) a verificação de que a maioria (n=7; 4,6%)

pertence ao que denominamos 'honra exterior'. Interessante, portanto, discutir que os exemplos de honra associados à fidelidade não são morais. É verdade que tal constatação pode ser explicada tendo em vista a associação do crime na trajetória pessoal dos internos, isto é, a menção de exemplos do tipo poderia ser compreendida entendendo que fazem, de alguma forma, parte do repertório dos adolescentes. Com efeito, relevante seria pesquisar se o modo de exemplificação faria parte do 'sentimento de obrigatoriedade' dos entrevistados e, assim, se esta perspectiva é importante para a 'expansão de si' dos internos. Ademais, os dados levam-nos a reflexões das considerações estabelecidas por Vandello e Cohen (2003) ao pesquisarem a cultura da honra masculina. Os autores mencionam parecer haver uma associação entre a prevalência de ações violentas (semelhante ao 'pela honra') em relacionamentos românticos de homens e a preservação da honra ('honra exterior'), assim, os homens para se preservarem agiriam violentamente contra as mulheres. Ao analisarmos nossos dados, sob tal enfoque, poderíamos entender que os nossos participantes ao exemplificarem de maneira semelhante poderiam associar sua 'honra exterior' (preservar sua avaliação positiva ante a outrem) à fidelidade na execução de ações 'pela honra'. Com efeito, seria necessário investigar se a fidelidade a ações 'pela honra' é fato importante no plano moral dos mesmos, analisando-as a partir das contribuições de La Taille (2006).

A '*honestidade*' foi outra resposta emitida pelos participantes, na qual os jovens mencionaram exemplos de situações que vinculam honra com características como ser honesto, não mentir e honrar compromissos em geral. Reparemos a explanação de **Davi** e **Natanael** sobre o referido assunto.

Davi (16 anos): *P: Vamos supor que eu ache uma carteira aqui, (...) e ela tem o seu nome e eu sei que é sua, a minha honestidade vem junto com a minha honra, então eu pego, entrego a sua carteira, com tudo dentro da sua carteira, me sinto honrado porque eu entreguei a sua carteira, me sinto bem, eu fiz uma coisa boa. Bem.* [‘honestidade’]

Natanael (16 anos): *P:...Ah, se uma pessoa vir e, tipo assim, querer tipo me comprar, não tem, honrar eu mesmo e não deixar se levar.* E: Não deixar se levar pela questão da compra? Essa questão de compra é o quê? *P: Ah, dar algum dinheiro para fazer alguma coisa errada.* E: Dar um dinheiro para você fazer uma coisa errada? *P: É.* [‘honestidade’]

A décima categoria enfatiza o ‘*não praticar delito*’ e comporta exemplos que evidenciam a honra por meio da ausência de ações delituosas. A resposta, a seguir, mencionada foi ‘*ação relacionada à pátria*’, que vincula a honra à nacionalidade, isto é, a situações que envolvem o país de origem, por exemplo: preservar a reputação positiva da pátria, não fugir de uma guerra contra o seu país. A seguir, temos o ‘*bem-estar*’, que faz alusão a exemplos nos quais pessoas honradas possuem sensações relacionadas ao bem-estar e a bons sentimentos. O tópico seguinte, ‘*cumprimento de regra*’ agrega situações que exemplificam honra vinculando-a ao respeito a normas e regras, dito de outra forma, seria honrado aquele que legitimasse um código de conduta em específico (do bairro, do país, do crime, etc.). No que tange à décima quarta categoria, ‘*polidez*’, constatamos respostas concernentes à emissão, pelas pessoas, de comportamentos educados, atitudes gentis e de civilidade. Vejamos exemplos típicos de algumas categorias anteriormente explicitadas:

Isaque (16 anos): E: Então, vamos lá, você falou que ir preso não tem nada a ver com honra, não é honra, não é, você disse, é isso mesmo, ou eu entendi errado? *P: É isso mesmo.* E: Por que você acha que não tem a ver com honra, ir preso? *P: Porque eu acho que não tem a ver com honra?* E: É, você ir preso não tem a ver com honra? *P: Porque eu acho que honra, eu não sei, tem a honra quem faz uma coisa boa e que todos gostam, eu acho que é isso.* P: E se é uma coisa não boa? *P: Aí ninguém gosta.* E: Aí ninguém gosta. *P: Não é honra.* E: Não é honra.

Você pode dar exemplos... (...) **P:Ah, um exemplo de coisa ruim é muita coisa, é, roubo, tráfico...** E: (...) Quem rouba, quem trafica, o que tem a ver com a honra? **P:Ah, não tem honra.** E:Não tem honra. [*'não praticar delito'*]

Benjamim (17 anos): **P:Honrar é uma pessoa que honra a sua pátria.** E:Honra, que honra a sua pátria, é um exemplo, não é? **P:É.** (...) E:Quem, como é que se honra a pátria? **P:Como é que se honra a pátria? Ham, rapaz, isso... tem vários tipos, não tem não?** E:Uai, fala o que você acha. A sua opinião é o importante, não tem certo, nem errado, o importante aqui é o que você considera. **P:Porque honrar a pátria não é você cantar o hino nacional não.** E:Não é não... Em sua opinião é o quê? **P:Honrar a pátria é você servir ao exército e... Na minha opinião, não tem.** E:Servir ao exército e o quê? **P:Servir ao exército e quando tiver... É, se tiver guerra no país e não virar costas não.** E:Não virar as costas, não virar as costas é o que, não virar as costas? **P:Ah, não sair correndo.** E:Quando tiver guerra não sair correndo? **P:É.** E:E aí você... **P:Você honrar o Brasil.** E:Você honrar o Brasil, e ficar ali fazendo o que, não sair correndo e ficar fazendo o quê? **P:Ficar ali, não é, na guerra, batalhando pela sua pátria.** E:Batalhando pela sua pátria. Uma pessoa que honra a pátria faz isso? **P:Para mim é.** E:É, e fica ali... **P:Guerreando.** E:Guerreando, não foge, não sai correndo? **P:Para mim é.** [*'ação relacionada à pátria'*]

Neemias (17 anos): **P: Acho que você se sentir bem eu acho... Não sei.** E: Se sentir bem. Você acha que uma pessoa honrada se sente bem. **P: É.** E: Por que ela se sente bem? **P: Porque ela fez por merecer.** [*'bem-estar'*]

Ismael (17 anos): **P:Ah, coisas boas da vida (...) você poder sair para qualquer lugar, ir para uma praia, ir para uma festa, ficar em casa tranquilo, poder dormir tranquilo.** E:Você fala tranquilo, por quê? **P:Eu vou poder estar bem, andar tranquilo, não se preocupar com coisas ruins, assim, consequências, não tem. (...) P:É, porque eu já vou estar mais tranquilo. (...) Ah, ter uma vida boa, saber lidar com os seus problemas. (...)E: Isso tudo tem a ver com honra? P:Tem a ver com honra.** E:Uma vida boa que você diz nesse caso de honra é o quê? **P:Ah, é assim...viver, viver tranquilo, não tem, satisfeito com as coisas.** E:Satisfeito, tranquilidade... **P:É.** [*'bem-estar'*]

Micael (16 anos): **P:Ah, seguir regras, esse monte de coisa. (...)** E:Para você tem? Tem a ver com... com esse processo de se esforçar? De tentar cumprir as regras, ou não? **P:Aham, tentar cumprir as regras.** E:Honra tem a ver com isso? (...) **P:Ah, tem. (...) Regras, cumprindo regras e normas.** [*'cumprimento de regra'*]

Neemias (17 anos): **P: Ah, não saberia... É a pessoa fazer o que é certo. O que tem que fazer.** E: Você falaria, é a pessoa fazer o que é certo, o que tem que fazer. **P: É. Eu acho que sim. (...)** E: É a pessoa fazer o que é certo, o que tem que fazer. O que tem que fazer mas em que sentido? **P: O que tem que fazer. Tipo se tem a lixeira aqui, você vai jogar o lixo no chão?** E: Isso é o que tem que fazer. O que tem ela que fazer nessa situação? **P: Jogar o lixo na lixeira.** E: Jogar o lixo na lixeira. É o que é certo? **P: É.** [*'cumprimento de regra'*]

Esau (17 anos): *P: (...) Honra também é uma pessoa que tem educação, honra também é uma pessoa que sabe lidar com outras pessoas.* E:Lidar, como assim? *P:Lidar com outras pessoas.* E:Mas lidar como? Como ela lidaria com essas pessoas com honra? *P:Uma boa relação.* E:Tendo uma boa relação? *P:Um bom diálogo.* E:Um bom diálogo. Aham. *P:Isso aí é honra.* [‘*polidez*’]

Após procedermos à apresentação dos dados, queremos ponderar acerca da categoria ‘*cumprimento de regra*’. Podemos evidenciar que a honra seria exemplificada como sendo o ato de observar determinada norma ou princípio. O leitor poderia indagar: Seriam, então, tais juízos, evidência de desenvolvimento da moralidade (Piaget, 1932/1994) nos adolescentes que respondem assim? Entendemos que não podemos afirmar a tal respeito tendo em vista a complexidade dos fatores envolvidos neste tipo de desenvolvimento, além disso, as respostas foram pouco frequentes e referem-se a exemplos. Entretanto, se considerarmos tais exemplos como partícipes da moralidade dos jovens, deveríamos refletir acerca das contribuições da teoria da moralidade, segundo Piaget (1932/1994), que enfatiza que a moral deve perpassar regras associadas à justiça, por exemplo. La Taille (2006) acrescentaria os conteúdos generosidade e honra. Neste sentido, indagaríamos: os adolescentes quando falam em regras, associam as mesmas à justiça, generosidade e honra? Como dissemos não podemos estabelecer quaisquer conclusões.

Por último, temos a categoria ‘*outros*’, cujo percentual foi de 9,2% (n=14), que engloba os argumentos que não correspondiam a nenhuma das justificativas anteriores. Em seu conteúdo verificamos respostas, tais como: ‘*adorar e louvar a Deus*’ (n=2), ‘*agir segundo a justiça*’ (n=2), ‘*estudar*’ (n=2), ‘*evidenciar mudança de vida para a sociedade*’ (n=2), ‘*conquistar a liberdade*’ (n=1), ‘*cumprir*

preceitos religiosos' (n=1), '*ganhar partida de um jogo*' (n=1), '*observar o sucesso de outrem*' (n=1), '*receber um diploma*' (n=1) e '*ser responsável*' (n=1).

Atentemos para algumas ilustrações típicas:

Josias (17 anos): *P:Não sei não... Honrar o título.* E:Hum, uma pessoa para ela honrar o título o que ela tem que fazer? *P:Hum jogar, não é.* E:E? *P:E ganhar.* E:Ela está honrando o título de receber ou alguém? *P:Esse dela mesma.* E:O título? *P:O título.* ['*outros: ganhar partida de um jogo*']

Saulo (17 anos): *P:Dignidade é você ser digno.* :E o que é ser digno? *P:Ah, ser digno...falar... dignidade é você ser digno... vamos supor, eu fiz um curso, igual este, se eu não recebesse eu não ia ser digno, mas eu recebi, eu fui digno de receber, fiz por onde...* E:Receber o quê? *P:O diploma.* E:O diploma, aí você foi digno... *P:Fui digno, fiz por onde...* E:Fez por onde...Tudo que tinha que fazer você fez e conseguiu receber. *P:Isto.* ['*outros: receber um diploma*']

Elias (17 anos): *P:Hum, exemplos. Ham, tipo, pode ser de qualquer coisa, assim, que eu acho que é honra para mim, que nem os evangélicos honram a Deus, fazem tudo direito para honrar a Deus para terem a sua vida eterna.* E:Por exemplo, o que eles fazem direito para honrar? *P:Ham, seguem os mandamentos, os mandamentos de Deus, da forma correta. Tentam não pecar, mas isto daí é impossível, mas tentam sempre honrar. Honrar a sua igreja...* ['*outros: cumprir preceitos religiosos*']

Em concordância com o explicitado anteriormente, retomamos, no momento, a análise dos dados a partir das definições teóricas 'com honra/pela honra' (La Taille, 2002b). Com efeito, faremos uma análise geral das categorias, ou seja, definiremos, dentre as 152 respostas, a incidência das que fazem referência a conteúdos relacionados ao 'com honra' e 'pela honra' e, ainda, à frequência das que não puderam ser definidas segundo tais critérios em virtude da ausência de dados a este respeito. Após os referidos esclarecimentos, passemos aos destaques concernentes aos mesmos.

Na verificação realizada, pudemos definir que 65,8% (n=100) das respostas estão associadas ao conceito 'com honra', que estão evidenciadas em: '*reputação*' (n=14); '*melhora no relacionamento interpessoal*' (n=16);

‘dedicação ao trabalho’ (n=15); ‘perseverança/força de vontade’ (n=7); ‘bondade/generosidade’ (n=11); ‘respeito’ (n=7); ‘honestidade’ (n=8); ‘não praticar delito’ (n=6); ‘ação relacionada à pátria’ (n=1); ‘bem-estar’ (n=2); ‘cumprimento de regra’ (n=3); ‘polidez’ (n=1) e ‘outros’ (n=9). Por sua vez, as respostas que estão vinculadas ao ‘pela honra’ totalizam 22,4% (n=34) dos dados, sendo composta pelas seguintes frequências, discriminadas por categorias: ‘reputação’ (n=7); ‘melhora no relacionamento interpessoal’ (n=2); ‘perseverança/força de vontade’ (n=3); ‘ação relacionada a delito’ (n=11); ‘fidelidade’ (n=8) e ‘ação relacionada à pátria’ (n=3). Há, ainda, aquelas que não puderam ser definidas segundo tais concepções (n=18; 11,8%), a saber: ‘melhora no relacionamento interpessoal’ (n=1); ‘perseverança/força de vontade’ (n=2); ‘respeito’ (n=2); ‘ação relacionada à pátria’ (n=1); ‘bem-estar’ (n=3); ‘cumprimento de regra’ (n=2); ‘polidez’ (n=2) e ‘outros’ (n=5).

Com efeito, os dados parecem salientar que, segundo a opinião dos internos, a honra estaria vinculada, prioritariamente, a ações e/ou situações morais, pelo menos no que diz respeito aos exemplos de honra por eles mencionados. Todavia, segundo as respostas dos internos, haveria também casos em que a honra relacionar-se-ia com aspectos não morais. Em face de tal constatação, somos levados a refletir que os internos parecem confirmar em suas respostas o aspecto dicotômico da honra, isto é, a presença de duas facetas (o ‘com honra/pela honra’) que contribuiriam na construção da mesma.

Após a apresentação e discussão, dos exemplos de honra, verificados em nossa investigação, passemos a apresentação dos resultados concernentes ao **conceito de honra**. Sob a indagação a respeito de como o participante

conceituaria o termo, contabilizamos um total de 59 justificativas, que geraram as 12 categorias visualizadas na tabela a seguir.

Tabela 11.
Conceitos de honra

Conceito de honra	N	Porcentagem
Reputação	12	20,3%
Ação correta	8	13,5%
Bondade/generosidade	6	10,1%
Perseverança	5	8,5%
Orgulho de ação própria	5	8,5%
Respeito	4	6,8%
Responsabilidade	3	5,1%
Posse de bem material	3	5,1%
Honestidade	2	3,4%
Bem-estar	2	3,4%
Outros	5	8,5%
Não respondeu	4	6,8%
Total	59	100,0%

É necessário, antes de discorrermos sobre os dados dispostos na tabela, destacar que a partir de agora dissertamos, no que tange a forma como dispomos os resultados da conceituação de honra, de forma distinta a que viemos realizando. Tal mudança justifica-se em função das semelhanças e proximidades conceituais (e de nomenclatura) das categorias a serem listadas a seguir com àquelas apresentadas nos exemplos de honra e, também, devido à intenção de tornarmos a leitura do texto mais aprazível. Destarte, procedemos da seguinte maneira: Primeiramente, expomos as respostas que exibiram similaridades com a questão

anterior (exemplificações de honra), no que tange ao aspecto conceitual e de nomenclatura, evidenciando trecho (s) ilustrativo (s). Logo após, apresentamos as categorias que foram mencionadas, exclusivamente, como conceito de honra (portanto, não ocorre nos exemplos), explicando e exemplificando-as. Cabe ressaltar que em ‘*outros*’ há categorias detalhadas semelhantes à questão anterior, no entanto, este terá os referidos exemplos e explicações explanados por último.

Avaliando as respostas da Tabela 11 e comparando-as com as da questão anterior, averiguamos que cinco categorias do conceito de honra possuem significados e nomenclaturas similares aos da Tabela 10 (exemplos sobre honra). Vejamos quais são as categorias relacionadas aos conceitos de honra, evidenciando o seu nome e a posição que ocupa quanto à frequência de ocorrência nas respostas dos entrevistados: ‘*reputação*’ (primeira posição); ‘*bondade/generosidade*’ (terceira colocação); ‘*perseverança*’ (obteve a quarta maior frequência); ‘*respeito*’ (sexta categoria) e ‘*honestidade*’ (oitava posição).

Passemos, agora, aos depoimentos característicos das referidas respostas:

Simão (17 anos): *P:Para mim é o modo de se apresentar, de se ver... E: O modo de se apresentar, de se ver... P: Das pessoas te verem. E: Ah, o modo das pessoas te verem? P:Para mim é o modo de se apresentar, de se ver... E: O modo de se apresentar, de se ver... P: Das pessoas te verem. E: Ah, o modo das pessoas te verem? (...)* *P: Para mim é isso, é o nome da pessoa que está em jogo, se ele errar quem vai ser mal falado é ele, quem vai ser mal visto é ele.* [‘*reputação*’]

Natan (17 anos): *P:Rapaz, (...) uma coisa que ela luta e ela sabe que ela tem que estar (...) beneficiando todos e depois pode estar beneficiando não só ela, mas ajudando todos, eu acho que, coisa que ela acreditou, ela ver depois dando certo e que talvez não para todos, mas para ela eu acho que vai ser uma grande honra (...) ajudando as pessoas que estão precisando ou em uma situação difícil. E:Honra é isso? P:Eu acho é assim.* [‘*bondade/generosidade*’]

Elias (17 anos): E:Então, agora que você já me disse tantos exemplos, você pode citar para mim, citar não, você pode me falar como que você define honra? *P:Como que eu defino honra? E:É! Pense em todos os exemplos e dê a sua*

definição de honra, não é? O que você acha que é honra? **P:Honra para mim é lutar, não é? Lutar até o seu limite, dar a sua vida.** [*'perseverança'*]

Pedro (17 anos): **P:Honra para mim?** E:Para você? **P:Definiria como respeito, se você tem honra você vai ter o respeito ali, você vai ter uma moral ali, vai ter uma moral, você vai ser respeitado, você vai ter um respeito.** E:Respeito, moral, como assim moral? **P:Moral, não tem, você 'pô', os caras sabem assim, que você, vamos botar um exemplo aqui, os caras sabem que você é certo, não quebrou nenhuma lei dessas, uma hora, não tem, tipo, tem algum problema, ou as pessoas começam a falar de você, você fica dentro da cadeia, se você não tem moral os caras sabem que você não é certo os caras mexem com você toda hora, pegam você toda hora, agora se você nunca teve, tipo assim, nada de errado, assim, dentro do crime, então, você tem a moral dentro do crime, respeito.** [*'respeito'*]

Moisés (16 anos): **P:Honestidade.** E:Isso tem a ver com honra, você acha que a pessoa... a honra é, é quando se (...) é honesto? **P:Eu acho que é.** E:O que mais você acha do conceito de honra, o que é honra? **P:Só isso mesmo.** [*'honestidade'*]

Passemos agora a expor as categorias exclusivas da questão relacionada ao conceito de honra emitido pelos jovens. É importante salientar que faremos sempre referência à posição ocupada pela mesma segundo o número de vezes em que foi mencionada nos resultados (incidência). A resposta *'ação correta'*, segunda maior frequência de citação, comporta justificativas relacionadas ao buscar cumprir normas e regras que sejam consideradas corretas pelos respondentes, assim sendo, a concepção de honra estaria associada ao agir correto.

Vejamos um exemplo típico:

Isaque (16 anos): **P:Qualquer coisa, se for pelo certo, claro.** E:O certo que você diz é o que, então? **P:Ah, não sendo coisas erradas.** E:E o que é errado? **P:Que entra em conflito com a lei.** [*'ação correta'*]

A próxima categoria, *'orgulho de ação própria'* (quinta posição), vincula-se, como o próprio nome diz, à manifestação de orgulho pelas atitudes que são executadas. Com vistas ao melhor esclarecimento, destacamos, a seguir, uma ilustração.

Jeremias (17 anos): E: A sua definição de honra, em sua opinião. O que é honra para você? **P:** *Ah, para mim a pessoa ser honrada do que ela está fazendo.* E: Honra tem a ver com o que ela está fazendo? Fazendo o quê, por exemplo? **P:** *Porque eu falo honrar, não tem, mas honrar para mim é a mesma coisa que você sentir orgulho, não tem? A pessoa ter orgulho do que está fazendo, ter orgulho, sentir honrado do trabalho, não tem, se sentir honrado do que você está fazendo.* [‘orgulho de ação própria’]

A resposta ‘*responsabilidade*’ corresponde ao sétimo lugar dentre as citações e remete para uma compreensão de honra vinculada ao ser responsável. Por sua vez, na nona posição, encontra-se ‘*posse de bem material*’, na qual, como a própria nomenclatura sugere, o conceito associa-se à propriedade de bens de uma maneira geral, inclusive de recursos financeiros. Logo após, na décima categoria, evidencia-se o ‘*bem-estar*’, que apresenta duas respostas que identificam a honra como aquilo que é bom e que permite a vida benéfica. As explicações de **Esau**, **Samuel** e **Saulo** caracterizam as respostas.

Esau (17 anos): E: (...) O que é honra para você? (...) **P:Responsabilidade.** (...) E:Você acha que (...) responsabilidade, tem a ver com honra? **P:Tem a ver com honra.** (...) **Honra tem a ver com uma pessoa...** (...) **É uma pessoa que tem responsabilidade.** [‘responsabilidade’]

Samuel (16 anos): **P:Honra é aquilo que a pessoa é, não é, o que a pessoa tem** (...). E:Como assim, o que ela é, o que ela tem... O que ela tem? **P:O que ela tem, (...) não é, por exemplo, a pessoa tem um castelo, a pessoa tem um castelo, ela tem uma honra ali de ter aquilo ali, aí depois uns vagabundos passam ali e vem outro e rouba, sei lá, destrói, aquela honra vai ser tirada, não é.** E:Aham, e isso é o que a pessoa tem. [‘posse de bem material’]

Saulo (17 anos): E: Ok, então, pensando nesses exemplos, Saulo, como você define honra? **P:Como uma coisa boa e proveitosa.** E:Uma coisa boa e que... de proveito, não é. Certo... A honra é uma coisa boa e que dá... **P:É proveitosa.** [‘bem-estar’]

Finalmente, temos a categoria ‘*outros*’, que contém respostas que versam sobre a ‘*mudança de vida*’ (n=1), ‘*polidez*’ (n=1), ‘*ética*’ (n=1), ‘*dignidade*’ (n=1) e ‘*trabalho*’ (n=1). Aqui estão alguns depoimentos típicos:

Micael (16 anos): E:O que é honra para você? **P:***Ah, é uma mudança de vida.*
E:Honra é uma mudança de vida, para você honra é uma mudança de vida? **P:***É, tem que honrar a mudança de vida.* [‘outros: mudança de vida’]

Marcos (17 anos): **P:** *O que é honra? É Trabalho... (...) O que eu acho que é honra é trabalho,(...) é você olhar para um trabalho e pensar que não ia conseguir fazer e aí você consegue. Acho que isso aí é uma honra para você mesmo.* E: É uma honra. (...) **P:** *Se sentir bem de olhar seu trabalho.* [‘outros: trabalho’]

Importante destacar a ocorrência de quatro participantes que, apesar da iniciativa do pesquisador em refazer a pergunta de outras maneiras, disseram não saber responder sobre a conceituação de honra, sendo, portanto, categorizadas como ‘*não respondeu*’. Tal dado chama a nossa atenção para um fato ocorrido no transcorrer da entrevista com os internos, que pedimos licença para relatar. Durante o momento em que questionamos sobre o conceito de honra, a maioria dos entrevistados demonstrava certa dificuldade em definir sua concepção. Lembremos que apesar de todos os jovens conseguirem mencionar exemplos de honra, ao serem indagados sobre a compreensão da mesma expressavam, em sua maioria (n=17; 56,7%), dificuldade em defini-la, enunciando verbalmente, por vezes, ser tarefa complicada responder a questão.

Uma indagação que podemos tecer é se o termo honra faria parte do repertório usual dos jovens internos? Nossa hipótese é que a honra esteja, sob essa terminologia, pouco presente no conjunto de conhecimentos dos internos, o que confirmaria, inclusive, a ponderação de La Taille (2002b) sobre o desuso do termo. Entretanto, destacamos que o conteúdo relacionado à mesma parece estar sempre presente nas representações dos participantes, tendo em vista as respostas

e justificativas mencionadas pelos mesmos. Feito este parênteses, iniciemos a discussão dos resultados.

No contexto de respostas concernentes aos conceitos de honra expostos pelos participantes, procedemos, portanto, à análise dos resultados dispostos nas categorias apresentadas. De modo semelhante à discussão realizada nas respostas dos exemplos de honra, faremos uma exposição geral dos dados relativos aos conceitos discutindo-os com as concepções teóricas ‘com honra/pela honra’ (La Taille, 2002b). Destarte, explicitamos, dentre as 59 respostas, qual a frequência dos dados que conceituamos como sendo ‘com honra’, bem como aqueles que definimos ‘pela honra’. Evidenciamos, ainda, a frequência das que não puderam ser classificadas segundo tais critérios, em virtude da ausência de dados a respeito. Encetemos, portanto, esta análise.

Após avaliação, averiguamos que 52,5% (n=31) dos dados vinculam-se à concepção ‘com honra’, distribuídas em: ‘*reputação*’ (n=2); ‘*ação correta*’ (n=4); ‘*bondade/generosidade*’ (n=6); ‘*perseverança*’ (n=2); ‘*orgulho de ação própria*’ (n=1); ‘*respeito*’ (n=4); ‘*responsabilidade*’ (n=3); ‘*honestidade*’ (n=2); ‘*bem-estar*’ (n=2) e ‘*outros*’ (n=5). No tocante às respostas que estão associadas ao conceito ‘pela honra’ averiguamos um total 11,9% (n=07), a saber: ‘*ação correta*’ (n=3); ‘*perseverança*’ (n=3) e ‘*posse de bem material*’ (n=1). Importante salientar a frequência das respostas que não puderam ser definidas segundo tais concepções, as quais contabilizam 35,6% (n=21), sendo composta pelas seguintes incidências, discriminadas por categorias: ‘*reputação*’ (n=10); ‘*ação correta*’ (n=1); ‘*orgulho de ação própria*’ (n=4); ‘*posse de bem material*’ (n=2) e ‘*não respondeu*’ (n=4). É necessário enfatizar que se comparamos as frequências

estabelecidas nos exemplos e conceitos de honra, no tocante à concepção ‘com honra’, concluiremos haver uma similaridade entre as percentagens evidenciadas, o que estabelece uma proximidade entre os conteúdos de honra emitidos em ambas as questões. Assim, é importante destacar, que nos dados sobre o conceito de honra há, semelhante aos exemplos, uma maior frequência de dados que aludem ao ‘com honra’, o que nos leva a reforçar a discussão outrora estabelecida na qual a honra possui duas instâncias distintas, complementares, que juntas dão o tom à honra concebida pelas pessoas, isto refletindo os nossos dados a partir das ponderações teóricas ‘com honra/pela honra’ de La Taille (2002b).

Outrossim, podemos também enfatizar que os conceitos de honra mencionados pelos internos assumem, em sua maioria (n=31; 52,5%), conteúdos morais. Tal evidência leva-nos à reflexão de que os jovens parecem conferir importância à honra, e não um descrédito, uma vez que, segundo La Taille (2002b) “é possível criticar a honra em razão de certos conteúdos a ela associados, quando ela assume e se restringe à forma ‘pela honra’, também é possível valorizá-la, quando associa-se a outros conteúdos (...) e quando motiva condutas ‘com honra’.” (p. 158).

Lembremos que La Taille (2006) define a autoestima como todo e qualquer estado subjetivo de valorização de si mesmo. Ainda, segundo o autor, o ‘autorrespeito’ é um caso particular da autoestima, possuindo como diferença o fato de ser regido pela moral. Assim sendo, é verossímil afirmar que as 52,5% (n=31) das respostas que fazem referência ao ‘com honra’ podem também ser designados como dados que estariam perpassando o ‘autorrespeito’ dos jovens entrevistados. Sendo esta relação verdadeira, estaríamos diante de uma realidade,

no mínimo curiosa: considerando que para La Taille (2006) o ‘autorrespeito’ é o sentimento unificador dos planos moral (‘sentimento de obrigatoriedade’) e ético (‘expansão de si’), a referida constatação indicaria que tais internos haveriam de possuir um ‘autorrespeito’ com força em destaque para impor-se ante a outros valores da autoestima? Entendemos que tal interpretação pode ser precipitada, tendo em vista a típica complexidade de estudos sobre o desenvolvimento dos adolescentes, no tocante a seu plano ético e moral. Destarte, ressaltamos ser prudente a ampliação de tal discussão nas *Considerações Finais* (próximo capítulo), no qual intentamos a articulação dos resultados concernentes a presente análise.

Após a discussão referente ao conceito de honra, passemos a apresentação dos resultados relativos ao **juízo estabelecido pelo participante em ser ou não honrado e as justificativas para esta consideração**. Sob a indagação se considerar-se-ia honrado ou não, verificamos que 66,7% (n=20) responderam positivamente e que os demais, aqueles que se julgaram não honrados, contabilizavam 33,3% (n=10) dos participantes. Após a conclusão da pergunta, questionamos os internos sobre a justificativa para tais considerações. Os argumentos totalizaram um número de 86 justificativas, que geraram as 12 categorias visualizadas, a seguir, na Tabela 12.

Tabela 12.
Justificativas para a consideração de ser ou não honrado

Justificativas	N	Porcentagem
Mudança de vida	17	19,8%
Ação relacionada a delito	15	17,4%
Bondade/generosidade	11	12,9%
Reputação	9	10,5%
Melhora no relacionamento interpessoal	8	9,3%
Respeito	5	5,8%
Trabalho	5	5,8%
Estudo	3	3,5%
Perseverança	2	2,3%
Ausência de ação relacionada ao crime	2	2,3%
Ausência de trabalho	2	2,3%
Outros	7	8,1%
Total	86	100,0%

Conforme pudemos verificar, na primeira posição temos a justificativa ‘*mudança de vida*’ que se relaciona a novas perspectivas de vida de uma maneira geral ou, mais especificamente, ao fato de observar o cumprimento da lei, buscando um melhor futuro, não praticar delitos e, ainda, obtendo sucesso no projeto socioeducativo. Observemos os depoimentos de **Moisés** e **Natan**:

Moisés (16 anos): E:Sim, aham. E por que você se considera uma pessoa honrada? *P:Porque eu já avancei muita coisa aí que eu nem pensava que havia de existir isso.* E:Como assim? *P:Olhei pelo outro lado da vida, não tem, e vi que a vida do crime não era tudo aquilo que eu pensava, não tem, e sim a vida de um trabalhador é mais honrada do que a vida de um criminoso.* E:Você não pensava dessa forma? *P:(Som oral que representa negação) O meu pai falava: “vai trabalhar” e eu falava: “que trabalhar o quê”, não queria saber de serviço não.* E:E hoje você vê a vida de uma outra forma... *P:É, eu já penso diferente, não tem, de sair daqui e trabalhar, fazer um estudo.* E:Você acha que você está, está honrado porque você está pensando dessa forma, agora? *P:Para mim de certa*

forma sim. E:Ou seja, você está pensando em não viver mais aquela vida do crime, é... *P:Eu penso de outra forma, de uma forma diferente da que eu pensava lá, lá eu só tinha maldade.* E:Ah é, e você agora está pensando como? *P:Agora eu penso nisso aí, (...) me dedicar ao que eu faço.* E:Você estava falando que você tem outros pensamentos que não tinha na vida do crime e... *P:Que eu tinha na vida do crime e que eu não tenho agora, que são uns pensamentos mais renovados, não tem.* E:Quais... *P:Tenho até uns pensamentos para o futuro, não tem.* E:Quais são esses pensamentos (...)... *P:Um dia, não tem, constituir uma família, ter o meu filho, não tem, jogar uma bola com o meu filho na praia, levar o meu filho na praia. Tudo aquilo que o meu pai fez comigo, não tem, repor fazendo com o meu filho.* [‘mudança de vida’]

Natan (17 anos): E: (...) Por que você é uma pessoa honrada? *P:Ham, porque eu estou aí, não é, lutando por coisas que eu acredito e que eu sei que vai dar certo* (...). E:Mas por que você se considera honrado? *P:Ah, eu acho que por estar lutando aí por uma coisa que eu acredito e fazendo uma, não assim, uma coisa para estar me ajudando, mas estar fazendo uma coisa certa.* E:Em que você acredita? *P:Ah, eu acredito que todos erraram, assim, que alguns não tiveram algum incentivo, alguma coisa assim, mas eu acredito que todos podem estar mudando sim.* E: Mas (...) você está lutando por aquilo que você acredita? *P:Isso, não pelo que os outros pensam, que eles acham que a gente não pode mudar, mas eu estou lutando por uma coisa que eu acredito, que eu posso mudar sim.* E:Que você pode mudar sim, então é... por isso que você pode ter essa mudança? *P:Isso, vai ser uma grande honra para mim.* [‘mudança de vida’]

Analisando a justificativa ‘mudança de vida’, uma averiguação importante é a concernente às afirmações de Teixeira (1999) que concebe que a honra pessoal é permeada, dentre outros fatores, pelos arranjos sociais a que o indivíduo é submetido, isto é, sua honra de alguma maneira emite significados incorporados aos ideais sociais. Nossos adolescentes, ao justificarem-se honrados pela mudança de vida, evidenciarão uma conformidade com as regras de sua sociedade? É possível que em tão pouco tempo o interno consiga construir uma concepção tal que, durante toda uma vida precedente à prisão, não foi possível ser contemplada? Eis a questão.

Além disso, a partir das argumentações podemos retomar os conceitos de ‘expansão de si’ e ‘sentimento de obrigatoriedade’ de La Taille (2006). Uma vez

justificando sua honra pela mudança de vida, isto é, a saída do crime/ausência de contravenções, o adolescente evidenciaria um querer agir condizente com a moral? Entendemos que não, pois o simples fato de responder de assim não delinea que seu ‘autorrespeito’ está forte o bastante para impor-se sobre outros valores não morais.

Outra análise refere-se à temática de ‘projeto de vida’ (Abreu, 2009; D’Áurea-Tardeli, 2006; Miranda, 2007). Entendemos que as argumentações dos jovens podem focar delineamentos de projetos futuros que excetuem a criminalidade, possibilitando, assim, a construção de uma vida dissociada de seu histórico pessoal anterior. Estariam os adolescentes estabelecendo ‘projetos de vida’ que demandem sua inserção em um novo papel social? Certamente tal análise é plausível, todavia, necessitaríamos de um estudo mais específico sobre ‘projeto de vida’ em adolescentes em medidas socioeducativas para estabelecermos conclusões fidedignas a respeito.

No tocante ao segundo fundamento, verificamos a ‘*ação relacionada a delito*’, que diz respeito a explicações relacionadas à prática de ações vinculadas ao crime, isto é, a algo que esteja associado ao universo criminoso, tais como: roubo, tráfico, homicídio, crueldade em assalto e fidelidade ao crime. O fragmento de entrevista de **Pedro** ilustra o referido aspecto.

Pedro (17 anos): E:Considera-se uma pessoa honrada. Por quê? *P:Porque eu acho que dentro das leis, não tem, dentro do crime, eu falo dentro do crime, porque dentro da sociedade assim, para mim não teve coisa não, dentro do crime, assim.* E:Dentro da sociedade o quê? *P:Dentro da sociedade, assim, sem... Fora do crime, não tem, para mim, isso daí não teve muita coisa não.* E:Não teve muita coisa, você não dava... *P:Não teve muita importância não para mim, o que vem na minha vida mais mesmo é no crime e, para mim, assim, porque, sei lá, eu cumpri tudo no crime que eu tinha para passar, fiz tudo o que eu podia fazer.* E:Fez tudo o que você podia fazer, tudo que você tinha para fazer no

crime, nessas leis, você fez? **P:Foi.** E:Por isso que você se considera honrado? [Participante acena positivamente]. [*‘ação relacionada a delito’*]

Pudemos compreender que a explicação *‘ação relacionada a delito’* contém somente dados não morais (*‘pela honra’*), isto é, os participantes justificam-se como honrados ou não pela prática de ações delituosas. Chamamos a atenção do leitor para o depoimento de **Pedro** (citado anteriormente), em que o mesmo menciona ser honrado em virtude de ter cumprido as leis do crime, ou seja, um típico exemplo de honra não moral. Tal constatação pode ser explicada a partir das contribuições de Del Ama (2009). Segundo o autor, um indivíduo pode estabelecer para si condutas particulares de honra que podem associar-se a conteúdos diversos, configurando-se como leis imperativas pessoais que devem ser respeitadas. O anseio de preservar sua honra leva o indivíduo a conduzir-se segundo tal norma, em detrimento de outros interesses. Assim sendo, se concordarmos com Del Ama (2009), o participante **Pedro**, provavelmente, conceberia as normas criminosas como importantes, uma vez que lhe conferem honra.

A próxima argumentação versa sobre a *‘bondade/generosidade’* e comporta justificativas relacionadas às afirmações dos adolescentes que dizem ajudar, apoiar outrem, bem como ser exemplo positivo para o mesmo.

Acompanhemos duas citações que exemplificam tal conteúdo:

Ezequiel (16 anos): **P:Eu reconheço isso aí, uai! Que eu sou. Ah, eu vejo que eu sou uma pessoa de honra, sei lá.** E:E o que você faz para ser uma pessoa de honra? **P:Não sei, eu dou apoio, (...) dou ajuda.** E:Para quem? **P:Para todo mundo, quem precisar.** E:Aham, para quem precisa você dar apoio, ajuda, e mais o quê? **P:Compreendo.** E:Compreende. **P:Eu acho que é isso aí, aí eu me sinto honrado.** E:Ao fazer isso você se sente honrado. **P:Se eu estou ajudando os outros.** [*‘bondade/generosidade’*]

Marcos (17 anos): E: Você se considera honrado porque você está mostrando seu potencial. **P: Aham.** E: Como que você está mostrando mesmo o seu potencial? **P: No meu dia a dia.** E: No seu dia a dia? **P: É.** E: No seu dia a dia como, então? **P: Igual na convivência aqui mesmo, ajudando os adolescentes, ajudando a mim mesmo (...).** (...)E: E isso tem a ver com honra? **P: Aham.** E: Ajudar como, por exemplo? **P: Os adolescentes?** E: É. **P: Conversando, dialogando quando houver algum adolescente nervoso. Vou converso com ele, mostro meu potencial para eles.** [‘bondade/generosidade’]

Na Tabela 11, pudemos visualizar, ainda, os fundamentos concernentes à ‘reputação’, quarta justificativa, que faz alusão aos conceitos que os adolescentes julgam possuir das pessoas em geral, dito de outra forma o participante constrói sua argumentação por meio da consideração que possui das pessoas. Para melhor apreendermos o sentido de tais motivações, examinemos as seguintes explicações:

Elias (17 anos): **P: Ham, (...) também por causa da sociedade falando as coisas também.** (...) E: Então tem a ver com a sociedade? **P: É, de certa forma sim.** (...) **Tem um pouco a ver com a sociedade.** E: Porque você até falou que sua mãe ouviu falar, não é? **P: É, dentro do ônibus e ela sem poder falar nada, ficou quieta.** E: Se você honrasse... **P: É, seria bem melhor, uma pessoa dentro do ônibus falar assim: “Nossa, está vendo aquele cara, aquele cara lá está fazendo muito pelo nosso estado, tal...”.** **Aí tipo, é uma questão de honra. Agora: “Olha o vagabundo lá, roubou lá, foi preso, quase morreu, deu sorte...”** E: Hum, então, honra (...) tem a ver com o que a sociedade fala e a sua família ouve também, não é? **P: É.** E: Então, é por isso que você não honra, não é honrado. **P: É.** [‘reputação’]

Ismael (17 anos): **P: Assim, pelo fato, não pelo fato das pessoas, entende, falar isso aí, mas pelo fato de...de, como é que se fala, é... você estar fazendo coisa errada aí, e seu nome estar sendo falado mal, não tem? Aí você não vai ser uma pessoa honrada, não tem?** E: E...pode falar... você ia falar alguma coisa? **P: Não, eu ia falar assim, aí as pessoas vão: “ah, seu nome vai ficar falado mal”.** **Não tem? Aí já não vai ser uma coisa muito boa.** E: Porque as pessoas vão falar mal do seu nome. **P: É.** E: Pelas coisas erradas que você fez. [‘reputação’]

Davi (16 anos): E: Se considera? Aham, por que você se considera uma pessoa honrada? **P: Porque eu estou fazendo por onde não denegrir a minha imagem, não sujar o meu nome, estou fazendo por onde. Estou tentando fazer um futuro melhor.** E: E como você faz para não sujar o seu nome, para tentar fazer este futuro melhor? **P: Não fazendo coisas que por lei são erradas. Não fazendo coisas que eu não quisesse que fizessem comigo. Fazendo coisas boas para colher coisas boas.** [‘reputação’]

Queremos destacar nas justificativas de ‘*reputação*’ o fato de os adolescentes entrevistados estarem relacionando sua honra ao olhar alheio de outrem, conforme aporte teórico fornecido em La Taille (2002b, 2009). Como pudemos entender, a consideração de ser ou não honrado perpassa pela forma como se é percebido pelas outras pessoas. Parece que aqui podemos enfocar a presença da concepção ‘honra exterior’ como aspecto importante na condução da honra dos internos. Para melhor analisarmos a questão, avaliamos as categorias detalhadas das referidas justificativas e confirmamos que elas fazem referência à ‘honra exterior’. Assim, verificamos que todas as fundamentações mencionadas estão associadas ao aspecto exterior da honra, o que confirma as considerações estabelecidas por ocasião do capítulo três, *Honra*, no qual destacamos haver aspectos exteriores ao indivíduo que de alguma forma delinearía, associado a outros fatores, a honra propriamente dita (Amarante, 1998). Concluímos tais considerações afirmando, conforme explicita La Taille (2002b, 2009), que o juízo alheio atua de alguma forma nos processos psicológicos das pessoas, pelo menos no tocante à honra e à moralidade.

A quinta motivação enfatiza a ‘*melhora no relacionamento interpessoal*’ e relaciona-se ao fato de o adolescente dizer que vem agindo com simpatia, compreensão, diálogo e autocontrole em suas relações sociais. Citemos alguns casos:

Calebe (16 anos): *P:Acho que agora está sendo. E:Por quê? P:Ham, porque (...) hoje as pessoas, assim, me tratam melhor já, aqui dentro as pessoas já estão me tratando melhor. E:Não entendi essa última fala. P:As pessoas me tratam diferente, não tem, do que tratavam quando eu cheguei na unidade já (...). Essas coisas assim, eu acho que agora eu sinto uma honra. [‘melhora no relacionamento interpessoal’]*

Abner (17 anos): E:Considera uma pessoa honrada. Por quê? *P:Ah, porque hoje eu tenho um diálogo com a minha família, já dei um grande passo já (...).* E:Aham (...). *P:Ter um diálogo com a minha família...* E:Ter um diálogo com a sua família, isso faz você ser honrado? *P:Faz. [‘melhora no relacionamento interpessoal’]*

Uma reflexão importante a ser realizada a partir do argumento que acabamos de citar é a que se refere ao processo de relações sociais de nossos adolescentes. Notemos que os argumentos mencionados anteriormente justificam a consideração de ser ou não honrado por meio da qualidade dos relacionamentos interpessoais. Tal dado confirma a concepção de Del Ama (2009) para quem, dentre outros fatores, “a honra de um indivíduo é experimentada em cada interação social.” (p. 449). No sentido explicitado, parece haver destaque, nos fundamentos dos participantes, ao processo de socialização, tido como importante fator condutor de sua honra. Tomando o fato de que todos os dados desse argumento podem ser considerados como pertencentes à definição ‘com honra’ (La Taille, 2002b), podemos refletir que tais relações sociais, provavelmente, devem estar sendo perpassadas, em alguma medida, pelo agir moral (digo provavelmente por estarmos analisando juízos e não ações). Sendo verdadeira a afirmação, é possível que esteja ocorrendo uma valoração das relações sociais harmoniosa pelos adolescentes? Pelo que vimos na análise dos dados, há a possibilidade de que haja influência no convívio social, atuando no tipo de relações (cooperativas ou não) emitidas pelos internos o que poderia se aproximar do que Piaget (1994/1932) concebe sobre o desenvolvimento moral.

A sexta justificativa mencionada foi o ‘*respeito*’, que está associado à ação respeitosa propriamente dita que o jovem diz executar. **Neemias, Jeremias** e **Esau** elucidam tal tipo de explicação:

Jeremias (17 anos): E: Considera? Você é uma pessoa honrada na sua opinião...
P: Aham. E: Porque, o Jeremias é honrado? **P: Porque eu sou um cara que... Eu sou um cara que tem muita, me considero honrado porque eu respeito a minha família, as pessoas, não tem, aí eu me sinto honrado.** [‘*respeito*’]

Esau (17 anos): **P:Eu? Eu me considero.** E:Se considera. Você é honrado? E por que você se considera honrado? **P:Por quê? Porque eu respeito as pessoas, para ser respeitado.** E:Porque você respeita as pessoas para ser respeitado. E mais o que para você se considerar honrado, além do respeito? Para você se considerar honrado. **P:Acho que não...** E:O quê, Esau? **P:Eu acho que é só.** [‘*respeito*’]

Analisando a explicação ‘*respeito*’, deparamo-nos com dados que nos remetem ao respeitar a ao ser respeitado por outrem. Entendemos que tais justificativas podem ser acrescentadas na discussão estabelecida há pouco sobre os relacionamentos interpessoais (Piaget, 1932/1994), enfatizando a importância de características que remetam à convivência harmoniosa. Assim, queremos lembrar ao leitor que desde os resultados concernentes à questão dos exemplos de honra a resposta/justificativa vem ocorrendo. Isto, no mínimo, evidencia uma coerência do pensamento de nossos entrevistados. Ademais, assinala, mais uma vez, o destaque ao conceito ‘com honra’ (La Taille, 2002b), uma vez que todos os dados relacionados ao respeito apresentam contornos morais. Todavia, devemos ressaltar que os participantes ao mencionarem o ‘*respeito*’ como resposta/justificativa em nenhum momento (avaliando, inclusive as questões anteriores) emitiram considerações explícitas acerca do ‘autorrespeito’ (La Taille, 2006), ou seja, ao respeitar a si mesmo.

Quanto à sétima e oitava explicações, ‘trabalho’ e ‘estudo’, respectivamente, constatamos que a primeira refere-se ao fato de o jovem querer obter um emprego, ou, ainda, a justificativas que remetem o contrário disto, isto é, a falta de vontade do mesmo de envolver-se em uma ocupação profissional, pela ausência da mesma. Por sua vez, os internos que argumentam por meio do ‘estudo’, evidenciam que estão procurando estudar, ou estudando. Os seguintes depoimentos exemplificam os fundamentos em questão:

Davi (16 anos): *Fazendo coisas boas para colher coisas boas.* E: Que coisas que você não tem que fazer para ser honrado, por exemplo? (...) **P: Para mim não ser honrado?** E: Para você ser honrado. **P: Honrado.** (...) *Eu... (...) Vamos supor, eu sair todo dia de manhã, em um trem lotado, e trabalhar, voltar de noite, chegar e ver o meu filho assim e brincar com ele, cansado, mas eu vou saber que foi por uma boa causa que eu fiquei cansado, foi por um... foi muito, foi bem assim, foi cansativo mas foi bom. Meu corpo está cansado mas meu...minha mente ela está bem.* [‘trabalho’]

Moisés (16 anos): **P:Sim.** E:Sim, aham. E porque você se considera uma pessoa honrada? **P:Porque eu já avancei muita coisa aí que eu nem pensava que havia de existir isso.** E:Como assim? **P:Olhei pelo outro lado da vida, não tem, e vi que a vida do crime não era tudo aquilo que eu pensava, não tem, e sim a vida de um trabalhador é mais honrada do que a vida de um criminoso.** [‘trabalho’]

Abner (17 anos): E:Considera uma pessoa honrada. Por quê? **P:Ah, (...) por eu estar fazendo meus cursos, assim, é uma honra eu ter meus diplomas.** E:Aham, você ter saído da oitava série, fazer os cursos... [‘estudo’]

Queremos discutir as justificativas ‘trabalho’ e ‘estudo’ no tocante ao conceito ‘projeto de vida’ (Abreu, 2009; D’Aurea-Tardeli, 2006; Miranda, 2007). Notemos que a consideração de ser ou não honrado está também associada a explicações que mencionam o trabalho e o estudo, que por sua vez indicam a vontade de alguns adolescentes em agir, futuramente, segundo tais preceitos (do total de dados dos fundamentos [n=8; 9,3%], verificamos que cinco [5,8%] vinculam-se a projeções do devir). Logo, uma reflexão interessante é que os dados

parecem evidenciar que as reflexões e atualizações das ideias dos adolescentes poderiam estar associadas à construção de ‘projetos de vida’ em uma perspectiva ética (D’Áurea-Tardeli, 2006; Madeira & La Taille, 2004; Miranda, 2007). Uma pergunta que podemos salientar é se adolescentes que cometeram infrações, que estabelecem ‘projetos de vida’ associados ao plano ético, estariam inclinados a deixarem de legitimar atos de violência? Em que medida a consideração de ser ou não honrado interfere em suas projeções? Notemos que tais indagações poderiam ser pauta de uma nova dissertação e, por não objetivarmos tal discussão, destacamos a importância da execução de trabalhos sob tal enfoque.

Continuando a verificação dos dados, averiguamos que os resultados evidenciam, ainda, a ocorrência de outras motivações, tais como: ‘*perseverança*’, isto é, o adolescente considera-se persistente, insistente, na sua vida de uma forma geral; ‘*ausência de ação relacionada ao crime*’ (que faz referência ao fato não ter praticado homicídios) e ‘*ausência de trabalho*’ (o participante refere-se à circunstância de não possuir um emprego honesto ou, ainda, a não possuir um empreendimento). Finalmente, temos as justificativas contidas em ‘*outros*’: ‘*não exercer autoridade sobre outrem*’ (n=1), ‘*não possuir bens materiais*’ (n=1), ‘*evitar malefício a outrem*’ (n=1), ‘*não querer estudar para ficar no crime*’ (n=1), ‘*ser desprovido de bondade/generosidade*’ (n=1), ‘*mal-estar próprio*’ (n=1), ‘*não possuir qualidade no relacionamento interpessoal*’ (n=1). Vejamos algumas ilustrações significativas:

Samuel (16 anos): E:Considera, ok. E por que você se considera uma pessoa honrada? **P:***Porque cara, passei por várias batalhas aí oh, a beira da morte, passei na beira da morte aí, vi a morte na minha frente, já lutei bastante também (...) e hoje eu estou aqui dentro, não é, cumprindo uma medida, mas com certeza lá fora lá eu vou ter exemplo para dar para as pessoas, não é, então pra mim isso daí é uma honra, não é.* [‘perseverança’]

Enoque (17 anos): E: Entendi. Você se considera uma pessoa honrada? **P: Não.** E: Não? **P: Não.** [*Participante acena negativamente com bastante ênfase*] E: Então me explique por quê? **P: Porque eu não matei o cara, nem o policial.** [...] E: Como você não matou essas pessoas você não ficou honrado. **P: Aham.** E: Então, por isso você não se considera honrado. [*ausência de ação relacionada ao crime*']

Matias (17 anos): **P: Por enquanto, eu não me sinto honrado ainda não.** E: Não? **P: Até meu objetivo ser formado não.** E: E por quê? **P: Assim, porque ainda tenho mais objetivos e metas, não é? Tenho um objetivo, para me sentir honrado tenho que fazer isto, eu tenho que conquistar isto para me sentir honrado.** E: Qual é o seu objetivo? **P: Meu objetivo de vida é no momento construir um negócio com a minha mãe (...).** E: (...) é o negócio do restaurante? [o participante havia mencionado durante a entrevista sobre esse assunto] **P: Isso.** E: Ah, está, então quando você começar a concretizar isto... [*ausência de trabalho*']

Esdras (16 anos): E: (...) Você se considera uma pessoa honrada, Esdras? **P: Não.** E: Por que não? (...) **P: (...) A pessoa tem que ter conceito para ser honrada. Tipo...** E: Como assim? Conceito? **P: A pessoa tem que ser grande, ter dinheiro, tipo assim.** E: Então, a pessoa para ser honrada ela precisa ter dinheiro? **P: É.** [*outros: não possuir bens materiais*']

De modo semelhante à discussão das questões anteriores, realizamos a discussão de todas as argumentações da consideração em ser ou não honrado mediante os conceitos 'com honra/pela honra' (La Taille, 2002b). Sendo assim, após análise das justificativas concernentes a questão, no tocante a tal concepção, constatamos o seguinte: dentre as 86 explicações pudemos definir que 59,3% (n=51) das motivações estão associadas ao conceito 'com honra', dentre as quais: 'mudança de vida' (n=17); 'bondade/generosidade' (n=11); 'melhora no relacionamento interpessoal' (n=8); 'respeito' (n=4); 'trabalho' (n=4); 'reputação' (n=1); 'estudo' (n=3); 'perseverança' (n=1); 'ausência de trabalho' (n=1) e 'outros' (n=1) [*evitar malefício a outrem*']. Por sua vez, os fundamentos que estão relacionados ao 'pela honra' totalizam 27,9% (n=24) dos dados e estão dispostos nas seguintes explicações: 'ação relacionada a delito' (n=15);

'reputação' (n=5); *'ausência de ação relacionada ao crime'* (n=2); *'ausência de trabalho'* (n=1) e *'outros'* (n=1) [*'não querer estudar para ficar no crime'*]. Há, ainda, aqueles que não puderam ser definidos segundo tais concepções (n=11; 12,8%), a saber: *'respeito'* (n=1); *'trabalho'* (n=1); *'reputação'* (n=1); *'perseverança'* (n=1) e *'outros'* (n=5) [*'não exercer autoridade sobre outrem'*, *'não possuir bens materiais'*, *'ser desprovido de bondade/generosidade'*, *'mal-estar próprio'* e *'não possuir qualidade no relacionamento interpessoal'*]. Ressaltamos, portanto, que as justificativas para ser ou não honrado remetem, em sua maioria a ações (reais ou hipotéticas) e/ou situações morais. Salientamos, entretanto, a expressiva percentagem verificada de aspectos não morais ('pela honra').

Destarte, os resultados parecem evidenciar que os adolescentes ao julgarem-se como honrados ou desonrados o fazem, em sua maioria, utilizando critérios morais. Tal constatação leva-nos a refletir sobre a possibilidade de tais justificativas poderem ressaltar que no 'sentimento de obrigatoriedade' (conforme definição de La Taille, 2006) dos internos há contornos morais que poderiam estar em ascensão. Entendemos que há sim a possibilidade disso ocorrer, todavia para que o referido sentimento venha a ser destaque nas rerepresentações de si dos jovens, e desta forma tornarem-se importantes na 'expansão de si', delineando a 'vida boa' ansiada, o mesmo deverá ter força suficiente diante de outras valorações dos internos.

Em assim sendo, destaca-se a discussão sobre o 'autorrespeito' (La Taille, 2006). Reflitamos que para que os aspectos morais evidenciados nas justificativas 'com honra' tornem-se relevantes para os entrevistados é necessário que o mesmo

esteja contemplado, com grande ênfase, em seu ‘autorrespeito’. Os resultados dispostos permitem-nos tecer que há menção a valores morais nas justificativas dos adolescentes, contudo, não sabemos a importância que conferem aos mesmos. Assim, não é possível afirmar que os adolescentes, que justificam por esta via, irão construir suas trajetórias de ‘vida boa’, de felicidade, segundo a moral, portanto, destacamos que tais explicações não nos permitem concluir se isso evidenciaria um ‘autorrespeito’ nos internos com tais contornos. O que podemos afirmar é que a referida hipótese torna-se plausível aos mesmos. Notamos, portanto, que os dados constatados salientam o dinamismo dos planos moral e ético, a partir das concepções dispostas La Taille (2006), entretanto, a grande questão é se os mesmos vislumbrarão o agir moral em nossos entrevistados. Em nossa dissertação não enfocamos a temática da ação moral, portanto, escaparia aos objetivos do presente trabalho realizar uma reflexão a respeito. Inclusive, o tema seria assunto para várias dissertações, o que nos faz indicar a relevância de estudos com esse recorte.

Para finalizarmos o presente subcapítulo é importante ressaltarmos que os resultados relativos às questões que enfocaram o tema honra apresentam similaridades. Vimos que a maioria das respostas e justificativas dos entrevistados indica-nos que a honra parece associar-se, em primeiro plano, a respostas morais. Destarte, a partir de tais constatações, entendemos ser necessário o estabelecimento de paralelos dentre os resultados averiguados sobre a honra com os dados apresentados e discutidos nos subcapítulos precedentes, inclusive para que possamos trazer considerações finais mais refinadas para os objetivos a que

nos propomos em nossa dissertação. Assim, pretendemos desenvolver a referida tarefa no capítulo seguinte, *Considerações Finais*. Passemos, portanto, a ele.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao capítulo de *Considerações Finais* desta dissertação, momento em que discorreremos sobre os principais resultados e discussões que encontramos acerca dos dados evidenciados durante todo o nosso trabalho. A nossa proposta, em linhas gerais, foi investigar, em adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação, o juízo a respeito da honra. Para o alcance do objetivo geral, realizamos diversas perguntas aos nossos entrevistados as quais geraram quatro grupos de resultados, expostos no capítulo anterior, dentre os quais: caracterização dos participantes, admirações e não admirações sobre si mesmo, representação a respeito do juízo da sociedade sobre si mesmo e investigação da honra propriamente dita. Nos próximos parágrafos, apresentamos um resumo dos principais aspectos dos resultados. Destacamos, entretanto, que não serão dispostos todos os dados, portanto o leitor, ao contabilizá-los, não encontrará a totalidade deles. Destarte, procedemos, em seguida, à discussão de alguns tópicos a respeito dos dados que consideramos mais importantes. Por último, evidenciamos sugestões de pesquisas e as possíveis implicações práticas que poderão ser subsidiadas por intermédio dos resultados de nossa investigação.

No que tange à **caracterização dos participantes**, entrevistamos adolescentes de 16 e 17 anos [(n=12; 40,0%) e (n=18; 60,0%), respectivamente], solteiros em sua maioria (n=28; 93,3%), que cometeram, principalmente, os seguintes delitos: ‘roubo ou furto’ (n=15; 26,3%); ‘tráfico de drogas ou associação ou uso’ (n=13; 22,8%); ‘homicídio ou latrocínio’ (n=9; 15,8%), ‘tentativa de homicídio ou tentativa de latrocínio’ (n=7; 12,3%), dentre outros.

Quanto ao processo escolar vivenciado pelos mesmos, averiguou-se que 76,7% (n=23) estudavam e que uma minoria (n=7; 23,3%), não o fazia. As principais justificativas mencionadas para se estudar foram *‘atuar em uma ocupação profissional’*, *‘viabilizar uma vida próspera para si’*, *‘proporcionar aspecto positivo a familiares’*, *‘ampliar o conhecimento geral’*, *‘obter diploma’*, *‘promover uma melhor sociabilidade’*, *‘suprir uma necessidade’* e *‘sair do crime’*. De todos os argumentos listados, procedemos à análise quanto ao ‘dever estudar’ (La Taille et al., 1991), no qual constatamos que 73,2% (n=115) são argumentos hipotéticos, 22,3% (n=35) fundamentos morais e que as únicas referências ao ‘dever circular’ estão em sete respostas (4,5%). Por sua vez, os que não frequentavam a escola justificaram por meio de três explicações: *‘participação em atendimento especializado’*, *‘ausência de professores’* e *‘ingresso em período de férias escolares’*. Quanto ao período escolar, os adolescentes cursam e/ou cursavam, em sua maioria (n=22; 73,3%), as séries finais do ensino fundamental (da quinta à oitava).

No que se refere à **participação em curso e/ou oficina**, 70,0% (n=21) disseram frequentar tais aulas e o restante (n=9; 30,0%) não se envolvia com tais atividades. Os principais cursos e/ou oficinas citados são: *‘curso de qualidade no atendimento ao cliente’*, *‘curso de elétrica’*, *‘curso de informática’* e *‘oficina’* [oficinas de artes, música e esportes]. Dentre as motivações listadas para a realização de curso e/ou oficina verificamos, com maior incidência: *‘possibilitar ocupação profissional’*, *‘viabilizar uma vida próspera para si’*, *‘ampliar o conhecimento geral’* e *‘colaborar em uma melhor visibilidade social’*. Ao analisarmos os argumentos de acordo com o critério ‘dever estudar’ (La Taille et

al., 1991), verificamos que 85,5% (n=148) são argumentos hipotéticos, 7% (n=12) referem-se a explicações morais e, ainda, que 7,5% (n=13) são justificativas circulares. No que tange aos motivos para não frequentar curso e/ou oficina, vislumbramos o *‘estar em local que inviabilize a participação’*, o *‘ter chegado à instituição recentemente’* e o *‘estar trabalhando’*.

No que diz respeito às **admirações e não admirações sobre si mesmo**, iremos apresentá-las em dois blocos: primeiro as admirações e, a seguir, as não admirações. Os participantes disseram que admiram em si mesmo, dentre outros: *‘perseverança/força de vontade’* (n=16; 13,7%), *‘respeito pelas pessoas’* (n=12; 10,3%) e *‘bondade/generosidade’* (n=11; 9,4%). Indagados acerca das justificativas para se admirar tais aspectos, os jovens evidenciam diversas explicações, dentre as quais destacamos: *‘bem-estar próprio’* (n=60; 13,9%), *‘malefício evitado para si’* (n=49; 11,4%), *‘reputação’* (n=48; 11,1%), *‘melhora na qualidade do relacionamento interpessoal’* (n=39; 9,0%), *‘resultado positivo em geral’* (n=31; 7,2%), *‘auxílio no exercício profissional’* (n=27; 6,3%), *‘mudança de vida’* (n=23; 5,3%), *‘obtenção de ajuda’* (n=21; 4,9%) e *‘ajuda ao outro’* (n=15; 3,5%).

Importante salientar que, verificando as argumentações emitidas pelos adolescentes por meio de uma análise que identificasse a existência de aspectos imorais nas justificativas emitidas por nossos entrevistados, pudemos averiguar que havia apenas três justificativas que puderam ser consideradas como imorais, todas oriundas da entrevista do participante **Pedro**. Tal constatação leva-nos a ressaltar que há poucas associações com contornos imorais nos dados concernentes às admirações dos adolescentes. Logo, tendo em vista a incipiente

ocorrência, podemos refletir que os entrevistados apresentam admirações dissociadas, em sua maioria, de aspectos considerados imorais.

No tocante aos aspectos não admirados em si mesmo, os internos evidenciaram, dentre outros: ‘*comportamento antissocial no relacionamento interpessoal*’ (n=15; 21,8%), ‘*ação relacionada a delito*’ (n=14; 20,3%), ‘*ausência de autocontrole*’ (n=14; 20,3%), ‘*autossuficiência*’ (n=7; 10,1%) e ‘*outros*’ (n=7; 10,1%) [por exemplo, ‘*imperfeição na ação do delito*’]. As justificativas para as não admirações em si mesmo foram, principalmente: ‘*prejuízo a relacionamento interpessoal*’ (n=42; 20,4%), ‘*cerceamento da liberdade*’ (n=32; 15,5%), ‘*dano a outrem*’ (n=28; 13,6%), ‘*mal-estar pessoal*’ (n=18; 8,7%), ‘*dano à reputação*’ (n=11; 5,4%), ‘*prejuízo em geral*’ (n=11; 5,4%) e ‘*outros*’ (n=20; 9,7%) [por exemplo, ‘*imperfeição na ação do delito*’].

Com efeito, analisando as fundamentações emitidas pelos internos, passamos a verificar se haveria elementos imorais nas argumentações evidenciadas pelos jovens entrevistados. Assim, após averiguação, notamos a existência de apenas uma justificativa que podemos considerar como imoral, a qual foi citada na entrevista do participante **Elias**. Salientamos, por conseguinte, que há somente um aspecto imoral nos dados concernentes às não admirações dos adolescentes. Portanto, constatada a reduzida ocorrência, refletimos que, neste caso, deixa-se de admirar algo porque tal aspecto não vislumbrará determinado conteúdo imoral.

Constatamos, no que se refere à **representação a respeito do juízo da sociedade sobre si mesmo**, as seguintes declarações: ‘*transgride*’ (n=26; 26,8%), ‘*não mudará de vida*’ (n=20; 20,6%), ‘*possui qualidade ruim*’ (n=17; 17,5%),

‘possui qualidade boa’ (n=8; 8,2%), *‘futuro é a morte’* (n=7; 7,2%), *‘é um perigo para a sociedade’* (n=7; 7,2%), *‘mudará de vida’* (n=5; 5,2%), *‘sentem compaixão’* (n=4; 4,1%) e *‘outros’* (n=3; 3,2%) [*‘sente ódio’*, *‘deseja o mal’* e *‘é uma estatística a mais da criminalidade’*]. Em nossa análise pudemos ponderar alguns destaques concernentes às mesmas, que descrevemos a seguir. No que tange aos tipos de respostas, organizamo-las em três critérios, a saber: má reputação, boa reputação e respostas relacionadas a sentimentos. Encontramos 80,4% (n=78) de respostas relacionadas ao que nomeamos de má reputação, seguido de um total de 13,4% (n=13) que evidenciam a boa reputação dos internos. Por último, constatamos aquelas relacionadas a sentimentos (6,2%; n=6) que envolvem as categorias *‘sentem compaixão’*, *‘outros: sente ódio’* e *‘outros: deseja o mal’*.

Os participantes ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a possuir tais representações, explicitaram as justificativas dispostas a seguir, dentre outras: *‘ação em geral relacionada ao crime’* (n=31; 15,2%), *‘tráfico ou uso de droga’* (n=28; 13,7%), *‘homicídio ou tentativa’* (n=24; 11,8%), *‘ação positiva praticada’* (n=20; 9,8%), *‘desconhecimento da realidade dos internos’* (n=12; 5,9%), *‘aparência’* (n=6; 2,9%) e *‘vida difícil que possui’* (n=5; 2,5%). De modo semelhante às explanações estabelecidas nas respostas sobre a representação dos adolescentes acerca dos juízos da sociedade a seu respeito, fizemos as ponderações das justificativas mediante a sua caracterização em má e boa reputação. Salientamos, portanto, a existência de 162 fundamentos (79,4%) relacionados à má reputação e 24 concernentes à boa reputação (11,8%). Ainda, notamos justificativas (n=18; 8,8%) que não podem ser consideradas boas ou más

reputações. Dentro do referido critério está um fundamento presente na categoria ‘aparência’ (baixa estatura), bem como explicações relacionadas ao ‘desconhecimento da realidade dos internos’ e a ‘vida difícil que possui’.

Por sua vez, no que diz respeito à **honra propriamente dita**, os entrevistados forneceram dados referentes a exemplos e conceitos de honra, considerações sobre ser ou não honrado e suas justificativas. Explicitemos os principais resultados. Quanto aos exemplos, os adolescentes mencionaram respostas vinculadas, dentre outras, à ‘reputação’ (n=21; 13,8%), ‘melhora no relacionamento interpessoal’ (n=19; 12,5%), ‘dedicação ao trabalho’ (n=15; 9,9%), ‘perseverança/força de vontade’ (n=12; 7,9%), ‘ação relacionada a delito’ (n=11; 7,2%), ‘bondade/generosidade’ (n=11; 7,2%), ‘respeito’ (n=9; 5,9%), ‘fidelidade’ (n=8; 5,3%) e ‘honestidade’ (n=8; 5,3%). Após a análise dos dados, a partir das definições teóricas ‘com honra/pela honra’ (La Taille, 2002b), pudemos definir que 65,8% (n=100) das respostas estão associadas ao conceito ‘com honra’, sendo os dados que estão relacionados ao ‘pela honra’ totalizam 22,4% (n=34). Há, ainda, aqueles que não puderam ser definidas segundo tais concepções (n=18; 11,8%).

Com relação ao conceito de honra, verificamos que os internos a conceituam principalmente como: ‘reputação’ (n=23; 20,3%), ‘ação correta’ (n=8; 13,5%), ‘bondade/generosidade’ (n=6; 10,1%), ‘perseverança’ (n=5; 8,5%), ‘orgulho de ação própria’ (n=5; 8,5%), ‘respeito’ (n=4; 6,8%), ‘responsabilidade’ (n=3; 5,1%), ‘posse de bem material’ (n=3; 5,1%), ‘honestidade’ (n=2; 3,4%) e ‘bem-estar’ (n=2; 3,4%). Destarte, no contexto de respostas concernentes aos conceitos de honra, semelhante à reflexão realizada nas respostas dos referidos

exemplos, verificamos que ao analisarmos-os segundo as concepções teóricas ‘com honra/pela honra’: 52,5% (n=31) dos dados vinculam-se à concepção ‘com honra’, 11,9% (n=07) estão associadas ao conceito ‘pela honra’, sendo que, ainda, havia respostas que não puderam ser definidas segundo tais concepções, que contabilizam 35,6% (n=21).

No tocante ao juízo estabelecido pelo participante em ser ou não honrado, os jovens consideram-se, em sua maioria (n=20; 66,7%), honrados. Entretanto, há aqueles que entendem que não são pessoas honradas (n=10; 33,3%). Por sua vez, os entrevistados ao serem indagados a respeito dos motivos que os levam a tal juízo, justificam pelos seguintes conteúdos, dentre outros: ‘*mudança de vida*’ (n=17; 19,8%), ‘*ação relacionada a delito*’ (n=15; 17,4%), ‘*bondade/generosidade*’ (n=11; 12,9%), ‘*melhora no relacionamento interpessoal*’ (n=8; 9,3%), ‘*respeito*’ (n=5; 5,8%) e ‘*reputação*’ (n=9; 10,5%). Tais argumentações ao serem analisadas segundo os conceitos ‘com honra/pela honra’ (La Taille, 2002b), discriminam o seguinte: dentre as 86 explicações pudemos definir que 59,3% (n=51) estão associadas ao conceito ‘com honra’. Por sua vez, os fundamentos que estão relacionados ao ‘pela honra’ totalizam 27,9% (n=24) dos dados. Há, ainda, aqueles que não puderam ser definidos segundo as referidas concepções (n=11; 12,8%).

Após explicitarmos um breve resumo dos principais resultados concernentes aos objetivos de nossa dissertação, passamos a expor, as considerações e articulações de maior relevância, no que tange a alguns temas presentes em nossos dados, dentre os quais: (a) ‘bem-estar’, (b) ‘bondade/generosidade’, (c) ‘respeito’, (d) ‘relacionamento interpessoal’, (e)

‘projetos de vida’ e (f) ‘reputação’. Importante destacarmos que após as explicações sobre os referidos tópicos, discorreremos a respeito da honra propriamente dita, objetivando as ponderações finais sobre o tema, evidenciando as associações desta com os resultados considerados relevantes e pertinentes. Sem mais delongas, dissertemos sobre as temáticas que acabamos de citar.

a) Bem-estar

No que se refere ao ‘bem-estar’, pudemos notar que tal conteúdo é recorrente nas respostas e justificativas de nossos participantes. Com efeito, parece que os adolescentes em suas respostas conferem destaque ao viver de forma tal a fim de que se possa obter o ‘bem-estar’, coisas boas, parecendo, provavelmente, haver certa preocupação do jovem com temas vinculados à obtenção de alguma vantagem pessoal. Vejamos, inicialmente, que na *Caracterização dos participantes* a referência à questão está associada ao estudo e à participação em curso e/ou oficina o que nos leva a ponderar que estes seriam um dos meios para o alcance do dito ‘bem-estar’.

Por sua vez, na seção *Admirações sobre si mesmo*, notamos a justificativa ‘*bem-estar próprio*’ (n=60; 13,9%), sendo a argumentação de maior incidência, ocorrendo na primeira posição. Neste prisma, verificamos que algo é admirado em si mesmo, principalmente, porque tal característica propicia um ‘bem-estar’, que está presente também nas *Não admirações sobre si mesmo*, nas quais os participantes deixam de admirar algo para que se evite um mal-estar, portanto, os participantes conferem importância à temática ‘bem-estar’, inclusive parecem

querer evitar sua ausência. Finalmente, nos exemplos e conceitos de honra, e em uma justificativa para a consideração de ser ou não honrado, há uma associação entre o ‘bem-estar’ e a honra. Para alguns participantes, o significado e a concepção de honradez são permeados, de alguma forma, pela sensação de ‘bem-estar’.

Conforme pudemos notar, o tema ‘bem-estar’ possui relevante incidência nas entrevistas dos participantes. Será, no entanto, que tal conteúdo estará destacando a qualidade de ‘vida boa’ nas trajetórias dos adolescentes? Ponderamos que, provavelmente, não. Averiguamos que, quando os jovens mencionam este bem, o fazem principalmente associando-o ao alcance de alguma vantagem pessoal, desta forma, não podemos conceber que isto é concernente ao que nomeamos de ‘vida boa’. Lembremos o leitor que tal conceito remete-nos a uma ‘expansão de si’ mesmo que contemplaria a generosidade, a cooperação/reciprocidade e a justiça (La Taille, 2006). Destarte, este ‘bem-estar’ parece não estar vinculado à “vida boa, com e para outrem, em instituições justas” (Ricoeur, 1990, p. 202, como citado em La Taille, 2006).

b) Bondade/Generosidade

Durante as explicações dos nossos resultados, no capítulo sete, chamou-nos a atenção um assunto que foi evidenciado pelos nossos entrevistados, em alguns momentos, que é a ‘bondade/generosidade’. Assim, entendemos que a ‘bondade/generosidade’ parece ser fator importante nos juízos de uma parte de nossos adolescentes. Notemos que tal dado, quando é mencionado, detém posição

de evidência dentre as demais categorias ou justificativas. Desta maneira, um tema a ser discutido é se a ‘bondade/generosidade’ poderia adquirir considerável importância nas representações de si dos jovens internos. Voltemos a destacar o que Vale (2006) pondera sobre a virtude da generosidade. Segundo a autora, a opção pela generosidade pode demonstrar a busca pela boa imagem pessoal e, portanto, pode ser a tentativa de corresponder nas representações de si mesmo ao que as outras pessoas pensam sobre ela, julgam a respeito de si. A mesma discussão poderia ser pensada para a bondade. Seria possível que a presença de tais aspectos denotasse a importância do olhar alheio? Seria, então, a tentativa de evidenciar ao outro a possibilidade de mudarem de vida? Não podemos responder as questões, todavia, consideramos que é provável e possível que as respostas venham a ser positivas.

Outro fator que devemos ponderar é se tais virtudes não de tornarem-se determinantes nos devires dos participantes, ou seja, se no futuro farão parte de sua ‘expansão de si’. Para tanto, um dado importante é verificarmos se as mesmas estão realmente presentes como valores positivos nas representações de si dos adolescentes. Conforme as ponderações de La Taille (2006), para que tenhamos quaisquer considerações a respeito, devemos compreender se tal aspecto possui grande importância no ‘sentimento de obrigatoriedade’ dos entrevistados. Tomando como verdade que a ‘bondade/generosidade’ estaria presente no plano moral dos internos, portanto, importante em seu ‘sentimento de obrigatoriedade’, entendemos que eles estariam assumindo-a como um conteúdo de sua moral, legitimando-a como uma de suas opções para a ‘vida boa’ (La Taille, 2006). Lembremos que para o autor, a generosidade seria um dos conteúdos da moral,

associada, assim, ao plano ético. Todavia, a investigação da presença do referido conteúdo no ‘sentimento de obrigatoriedade’ não foi objeto da dissertação em pauta.

c) Respeito

Outro ponto que podemos articular, nos dados encontrados em nossa pesquisa, é o que faz alusão ao ‘respeito’. Apesar da variação da frequência de sua incidência nas respostas e justificativas encontradas, o que merece nosso destaque é que o ‘respeito’ manteve-se presente e recorrente nas mesmas. Sob o dado enfatizado, conforme indagamos anteriormente, uma questão é relevante: como é possível encontrar em adolescentes contraventores um discurso que contém o tema ‘respeito’, uma vez que suas práticas anteriores são contrárias a tais juízos? Parece, com efeito, haver uma ruptura entre o pensamento atual e a vida de outrora. Uma explicação plausível é que a pressão por valores legitimados socialmente, e presentes na instituição de internação, esteja favorecendo tais juízos evidenciados pelos jovens. É importante a afirmação de Piaget (1932/1994) que concebe a existência de dois respeitos, unilateral e mútuo, os quais perpassam o desenvolvimento moral. Alheio ao procedimento de os classificarmos, o que podemos evidenciar é que há nas respostas e justificativas conteúdos importantes para a moralidade, segundo Piaget (1932/1994). Em assim sendo, poderia ser possível a ocorrência de relações sociais harmoniosas entre os pares. Ressaltamos, assim, que o ‘respeito’ pode influenciar o convívio social, atuando no tipo de relações (cooperativas e/ou unilaterais) emitidas pelos entrevistados e, portanto,

no desenvolvimento moral dos mesmos. É verossímil afirmar que, se o respeito for importante nos processos psicológicos dos internos, provavelmente, a referida característica haveria de promover diferenças significativas no devir dos adolescentes, inclusive atuando, em maior ou menor grau, em sua dissociação do crime.

d) Relacionamento interpessoal

A temática ‘relacionamento interpessoal’ é incidente na maioria dos subcapítulos de nossos resultados (a exceção está na *Representação a respeito do juízo da sociedade sobre si mesmo*). Vejamos que a questão da relação com outrem obteve relevância nos juízos emitidos pelos nossos entrevistados. Constatamos que há preocupação com a sociabilidade, com o convívio social. Sob o prisma descrito, direcionamo-nos, novamente, às contribuições de Piaget (1932/1994) no tocante às relações possíveis de serem estabelecidas: unilaterais e cooperativas. Assim, indagamos se haveria nos adolescentes indícios à consideração das relações cooperativas? Destacamos que apesar de tal aspecto ser recorrente o mesmo não nos direciona a tal conclusão. No entanto, fica registrada a possibilidade de tal processo ocorrer, inclusive, como um ideal de relações harmônicas e cooperativas.

Assim sendo, chamamos a atenção, sobre a possibilidade de haver um processo reflexivo acerca das relações sociais. Pudemos notar, na caracterização dos participantes, que o estudo é para os adolescentes um meio que auxilia na obtenção de uma melhor sociabilidade, o que destaca a importância que os

mesmos conferem ao processo de socialização, sobretudo, no tocante à qualidade dos relacionamentos. Constatamos que o aspecto em análise é presente nos seguintes dados: *‘promover uma melhor sociabilidade’* (justificativa para o estudo), *‘melhora na qualidade do relacionamento interpessoal’* (argumento para admirações sobre si mesmo), *‘melhora no relacionamento interpessoal’* (exemplos de honra) e *‘melhora no relacionamento interpessoal’* e *‘outros: possuir relacionamento interpessoal ruim’* (sendo os dois últimos justificativas para ser honrado ou não). Destacamos, ainda, que os internos mencionam dados concernentes a *‘relacionamento interpessoal’* no subcapítulo *Não admirações sobre si mesmo* (o *‘comportamento antissocial no relacionamento interpessoal’* e o *‘prejuízo a relacionamento interpessoal’*). Salientemos que os participantes evidenciam os dois conteúdos associando-os à não admiração (isto é, não o anseiam), o que remete, novamente, para a importância da socialização.

Mediante a todos os referidos juízos emitidos pelos adolescentes, seria possível afirmar que, em suas vidas, os jovens se importam com a qualidade de seus relacionamentos? Aliás, o que é um melhor relacionamento para os nossos entrevistados? Seria aquele que pressupõe relações cooperativas? Não sabemos. Entretanto, podemos afirmar que a ocorrência de tais elementos pode ser o indício de que venham a ocorrer relações harmônicas e cooperativas, ou seja, aquelas construídas e apreendidas conjuntamente, de modo a favorecer o convívio social entre os pares (Piaget, 1932/1994).

Outra questão que devemos destacar é a importância dos aspectos apresentados para a constituição da honra pessoal. Lembremos a concepção de Del Ama (2009) para quem, dentre outros fatores, “a honra de um indivíduo é

experimentada em cada interação social.” (p. 449). Assim, parece haver destaque nos fundamentos dos participantes ao processo de socialização, tido como importante fator condutor de sua honra. Portanto, é possível ponderar que tais resultados reforçam a hipótese de haver sim uma vinculação entre outrem e a honra, fato também discutido por Amarante (1998), Aranha (1995), Febvre (1998), Alencar (2003) e Del Ama (2009).

e) Projetos de vida

Apesar de nossa dissertação não ter como um de seus objetivos o estudo dos ‘projetos de vida’ em internos, verificamos que o assunto possuiu incidência em todos os subcapítulos de nossos resultados, por isso fizemos uma análise das respostas e justificativas que evidenciam associação com as projeções futuras dos adolescentes entrevistados.

Face ao exposto, pudemos averiguar que é destacada a importância que os nossos entrevistados conferem a seus ‘projetos de vida’. Todavia, primeiramente, lembremos a nossa concepção sobre o conceito evidenciado. A definição que adotamos em nossa dissertação explicita que ‘projeto de vida’ está relacionado a tudo o que se refere ao “sentido de projetar para o futuro as aspirações e os desejos de realizações que vão sendo construídos no cotidiano, por meio das relações que são estabelecidas das mais diversas formas, nos mais diferentes contextos e pessoas” (Abreu, 2009, p.17). Quanto aos nossos dados, entendemos ser pertinente a observação de que os resultados encontrados expõem ‘projetos de vida’ que se associam ao trabalho, ao estudo e à mudança de vida. Logo, uma

reflexão pertinente é de que os dados poderiam salientar que a projeção do devir de nossos adolescentes poderia estar associada, de alguma forma, à perspectiva moral, conforme conceituação de La Taille (2006).

Segundo La Taille (2006), o plano ético destacaria a ‘vida boa’ que se deseja viver, ou seja, a forma de viver bem, gerada a partir da “consciência da direção que damos às nossas vidas” (p. 38). As concepções de ‘vida boa’ incidem sobre o ‘ser’ de cada pessoa, uma vez que “escolher um sentido para a vida e formas de viver é escolher a si próprio, é definir-se como ser” (p. 46). Este sentido nada mais é que a ‘expansão de si’: ver a si mesmo como pessoa de valor (enxergar-se, observar perspectivas de um grau satisfatório de elevação e desenvolvimento). Assim, o fato da possibilidade de haver, nos dados emitidos pelos internos, uma nova elaboração do devir não, necessariamente, indicará uma desvinculação da criminalidade. Para tanto, teríamos que avaliar se tais aspectos admirados teriam força suficientemente no ‘sentimento de obrigatoriedade’ (plano moral) ante a outros valores da autoestima dos mesmos.

No entanto, é plausível que o mesmo possa ocorrer. Concordamos com D’Áurea-Tardeli (2006) quando diz que os projetos pessoais estão de alguma maneira associados com a situação social que se vive, harmonizados com a vontade subjetiva e os valores culturais. Destarte, considerando que os jovens estão em uma situação de restrição da liberdade e socialmente considerados infratores, perguntamos: será que a ocorrência de dados relativos ao ‘projeto de vida’ estaria coadunando para uma perspectiva de dissociação do crime? Para La Taille (2005), a pessoa que utiliza de ação violenta o faz como um ‘meio’ para concretizar os seus ‘projetos de vida’, ou seja, na tentativa de concretizar o seu

ideal de vida bem sucedida. Ao analisarmos os resultados que dizem respeito a ‘projeto de vida’ seria possível afirmar que a violência não será mais o ‘meio’ utilizado para que os adolescentes viabilizem seus projetos? Haveria um novo papel social sendo assumido pelos adolescentes? Pode sim, haver uma nova configuração na vida de nossos jovens, contudo, que contornos possuiria? Que direção assumiria?

Destacamos, também, que há respostas (na *Caracterização dos participantes*) com elementos sobre ‘projeto de vida’ em que verificamos dados relacionados à obtenção de vantagens pessoais privadas, desconectados de outrem, de uma função social, conforme conceituação de D’Áurea-Tardeli, 2006, Miranda, 2007 e Madeira e La Taille, 2004. Assim, ao mesmo tempo em que possuímos dados que nos levam a raciocinar sobre a mudança de vida dos internos, em sua possível desvinculação do crime, também somos confrontados com outros que evidenciam projetos desconectados e a busca individual de vantagens, expondo, por conseguinte, a impossibilidade de estabelecermos conclusões a respeito. Com efeito, destacam-se a importância e a complexidade do estudo de ‘projetos de vida’, o que remete a necessidade de realização de pesquisas que investiguem tal temática.

f) Reputação

A ‘reputação’ é outro aspecto frequente nos resultados de nossa investigação. Conforme destacado no capítulo 7, há a ocorrência de dados relacionados à ‘reputação’ nas perguntas concernentes às admirações dos

adolescentes. Para Tognetta (2006), a admiração está associada ao olhar alheio, sendo a busca pela imagem positiva importante na questão. Segundo a autora, é preciso que o outro seja parte integrante do 'eu', digno do seu projeto de felicidade. Assim sendo, ao verificarmos aspectos sobre a 'reputação' nas respostas acerca do que se admira, podemos nos aproximar das considerações de Tognetta (2006), a qual pressupõe que a imagem ideal corresponderia ao que entendemos que os outros esperam ou ao que desejamos ser aos seus olhos. Inclusive, de acordo com a autora, as imagens admiráveis em si podem atestar as aspirações pessoais, ou seja, os 'projetos de vida' dos adolescentes. Sob este prisma, a qualidade da 'reputação' que se acredita possuir pode interferir na condução de imagens positivas de si mesmo.

A referida consideração faz-nos refletir sobre as contribuições de Del Ama (2009) que ao escrever sobre a honra afirma sua vinculação com os juízos estabelecidos por outrem, ou seja, destaca sobre sua relação com a opinião pública. Segundo o autor, haveria uma tentativa de desconsideração dos julgamentos emitidos pela opinião pública, contudo, tais seriam em sua maioria frustradas. Outrossim, os nossos resultados parecem evidenciar a importância dos juízos de outrem para a vida particular dos entrevistados. La Taille (2002b) ao discutir sobre a questão, afirma que "os homens dão muita importância aos juízos alheios porque julgam-se a partir deles" (p. 67). Segundo o autor, seria impossível o desprezo para as manifestações exteriores sobre si.

Outra questão a discutirmos sobre a 'reputação' é a sua relação com a honra. Como apresentado anteriormente, o que nomeamos de 'reputação' estaria associada à concepção de honra que determinado indivíduo possui (Amarante,

1998; Aranha, 1995; Del Ama, 2009; Fevbre, 1998; Pitt-Rivers, 1965). Com efeito, parece haver uma relação com o que se nomeia de ‘honra exterior’. Portanto, para alguém se afirmar como honrado, é necessário um esforço para que os outros confirmem a sua avaliação pessoal (Pitt-Rivers, 1965).

Interessante destacar, no tocante aos dados do subcapítulo 7.3, *Representação a respeito do juízo da sociedade sobre si mesmo*, que há predominância de uma má ‘reputação’ tanto na representação do juízo social, bem como em sua justificativa. Neste sentido, reportamos o leitor às ponderações de Honneth (2003) sobre as relações assimétricas que uma má ‘reputação’ pode provocar. Para o autor, na medida em há a falta de reconhecimento positivo, origina-se o desrespeito social e a desconsideração pública. Assim sendo, nossos adolescentes, percebendo a ausência de reconhecimento positivo, estariam se considerando desrespeitados e desconsiderados publicamente? O fato é que, se assim o for, como podemos conceber que jovens em medidas socioeducativas de internação ajam respeitosamente?

Isto posto, faz-nos pensar sobre as dimensões de plano ético, (La Taille, 2006), em adolescentes que vivenciam tais tipos de constatações. Dito por meio de uma pergunta: será que jovens que julgam gozar de má ‘reputação’ das pessoas, conceberiam uma perspectiva de ‘vida boa’? Como seria a ‘expansão de si’? Como tais adolescentes poderão construir representações de si positivas, com conteúdos ligados à justiça, generosidade e honra, considerando possuir uma má ‘reputação’? Pensamos que tal construção é difícil, porém não impossível. Seria deveras necessário o rompimento do juízo a respeito da má ‘reputação’ social que os internos consideram dispor. Outro aspecto importante versa sobre a

constituição do ‘autorrespeito’ nos jovens entrevistados. Por outro lado, tais temas não são o foco de nossa análise. No entanto, ressaltamos a importância dos dois aspectos citados para um trabalho de pesquisa e/ou intervenção moral.

Face ao exposto, é necessário refletir sobre a questão do ‘projeto de vida’ em adolescentes que dizem possuir má ‘reputação’. Entendemos ser importante ilustrarmos-la por meio das categorias de respostas ‘*não mudará de vida*’ e ‘*futuro é a morte*’, que bem exemplificam a característica evidenciada de ‘reputação’. Uma questão a ser explanada é: será possível o desenvolvimento, nos jovens internos, de representações positivas morais uma vez que eles têm como considerações uma sociedade que concebe, por exemplo, que o futuro para os mesmos é a morte? Portanto, o leitor pode constatar que o ‘*não mudará de vida*’ e o ‘*futuro é a morte*’ leva-nos à discussão do sentido do ‘projeto de vida’ que poderia ser construído pelos internos. Notem que os referidos fundamentos parecem indicar-nos, sob perspectiva da representação dos internos, que há no pensamento da sociedade, a existência de um projeto de morte destinado aos adolescentes, isto é, a sugestão da não existência de um projeto para uma ‘vida boa’, de felicidade, muito pelo contrário, evidencia-se o triste legado da continuidade na vida do crime e suas consequências trágicas. Assim, poderíamos discutir a existência de problemas na condução dos ‘projetos de vida’ dos adolescentes, bem como a falta de sentido para a vida dos mesmos.

Destarte, os dados parecem evidenciar que há uma problemática a ser conduzida pelos adolescentes que se refere ao rompimento com os pensamentos sociais ora representados pelos mesmos. Serão os nossos participantes “candidatos a heróis” (Alencar, 2003, p. 228) e, assim, iniciarão a construção de uma

representação de si positiva, contrariando o que consideram ser os determinismos de seu entorno social? Eis a questão.

No entanto, verificamos que existem explicações dos entrevistados enfatizando representações sociais positivas ('reputação'). Inclusive, é importante destacar que no subcapítulo *Honra propriamente dita*, os resultados, nos exemplos, que evidenciam o aspecto da 'reputação' são, em sua maioria, associados ao 'com honra' (n=14; 9,2%). Notemos, portanto, que há predominância de respostas vinculadas à moralidade nos referidos conteúdos. Tomando como dado a existência da 'reputação', bem como o fato de haver respostas associadas ao 'com honra', indagamos: será, então, que tais fatores hão de encorajar a saída da criminalidade e a busca por uma 'vida boa'? Entendemos que a interpretação é plausível, todavia, outros fatores podem estar envolvidos no processo, logo, destacamos a importância de ampliar a referida investigação.

Para resumirmos o que encontramos no tópico em estudo, podemos, por meio da exposição de dados concernentes à 'reputação', afirmar que tal conduta parece ser algo presente e importante nos aspectos psicológicos dos nossos adolescentes, fazendo, inclusive, que concordemos com diversos autores (Amarante, 1998; Aranha, 1995; Del Ama, 2009; Febvre, 1998; Pitt-Rivers, 1965) acerca de sua associação com a honra.

Até o presente momento, mencionamos a respeito de ponderações sobre alguns temas que consideramos importantes e recorrentes nos resultados da nossa investigação. Com efeito, após termos realizado tais explicações, encetaremos as reflexões concernentes à discussão central do nosso trabalho, a honra.

No que tange aos resultados que encontramos em nosso estudo, podemos afirmar que a maioria remete, de alguma maneira, à temática da honra. Excluindo o subcapítulo *Honra propriamente dita*, no qual tal concepção é o foco investigativo e, portanto, presente perenemente.

Destarte, uma questão importante a respeito de conteúdos vinculados ao tema é a discussão dos resultados segundo os conceitos de La Taille (2002b) ‘com honra/pela honra’. Ao averiguarmos a predominância de dados associados ao ‘com honra’ refletimos que para a maioria dos entrevistados a honra estaria sendo reconhecida como algo de destaque positivo, não sendo, portanto, fator que atribuía certo descrédito ou vinculação negativa. Tal dado leva-nos à concordância com o que pondera La Taille (2002b) ao dizer que “é possível criticar a honra em razão de certos conteúdos a ela associados, quando ela assume e se restringe à forma ‘pela honra’, também é possível valorizá-la, quando associa-se a outros conteúdos (...) e quando motiva condutas ‘com honra’.” (p. 158).

Outro teor que devemos tratar refere-se ao ‘autorrespeito’. Sabemos que La Taille (2006) o considera como correspondente ao sentido fundamental da honra, o que significa dizer que o ‘autorrespeito’ representa o valor que alguém tem para si mesmo e a exigência que origina para que tal valor venha a ser respeitado e reconhecido pelas outras pessoas. Inicialmente, destacamos que os dados parecem nos indicar que, para a maioria dos adolescentes, o valor que possuem diante de seus próprios olhos é positivo e vinculado a aspectos morais, assim dizemos ao notarmos que a maioria dos jovens diz-se honrado e justifica por meio de argumentações ‘com honra’ (n=51; 59,3%). Entretanto, ao serem indagados a respeito de sua ‘honra exterior’, ou seja, se tais valores estariam

sendo reconhecidos e respeitados por outrem, verificamos, conforme dados apresentados no subcapítulo intitulado *Representação a respeito do juízo da sociedade sobre si mesmo*, que os internos salientam uma dissociação entre o valor concebido por si e aquele que julga obter das outras pessoas. Lembremos que para a maioria das respostas dos adolescentes (n=78; 80,4%) a sociedade os perceberia como possuidor de uma má ‘reputação’.

Por outro lado, um dado importante a ser ressaltado é que existe a presença de respostas e justificativas associadas ao ‘pela honra’. Vejamos, inclusive, que nos exemplos e conceitos de honra tal concepção já possui destaque relevante ([n=34; 22,4%] e [n=07; 11,9%], respectivamente). Entretanto, nas justificativas para ser ou não honrado a incidência foi maior, alcançando o patamar de 27,9% (n=24). Assim, parece que temos uma parcela considerável de respostas associadas a aspectos alheios à moral, o que evidencia haver um complexo dinamismo, talvez instabilidade, na constituição do ‘autorrespeito’ dos internos. Algo que merece ser mais bem investigado.

Todavia, ante ao fato de a maioria dos dados referentes à honra nos direcionarem ao ‘com honra’, poderíamos conceber como inteligível a hipótese de que o ‘autorrespeito’ dos adolescentes (daqueles que assim respondem) possuiria contornos morais, ao menos em nível de juízo. Entretanto, o importante a refletirmos é se os referidos contornos são legitimados de maneira suficientemente forte ante a outros valores da autoestima. Somente com tal dado poderíamos concluir a respeito da condução que o ‘autorrespeito’ conferiria aos planos moral e ético. Ademais, lembremos que para a honra moral também é necessário o

reconhecimento de outrem ('reputação' social), o que parece ser um dos eixos que estaria faltando neste complexo processo.

Destarte, os dados de nossa dissertação levam-nos a refletir que os internos parecem confirmar em suas respostas o aspecto dicotômico da honra, dito de outra forma, parece mesmo haver a presença de duas facetas (a saber, 'honra interior' e 'honra exterior') que contribuiriam na composição da mesma. Assim, os nossos dados parecem evidenciar, reforçar a discussão outrora estabelecida (Aranha, 1995; Alencar, 2003; Amarante, 1998; Del Ama, 2009; Febvre, 1998; La Taille, 2002b, 2006) para a qual a honra possui duas instâncias distintas, complementares, que juntas dão o tom à honra propriamente dita concebida pela pessoa.

É importante ressaltar que, a temática honra, conforme foi explicitado durante toda a nossa dissertação, é complexa, possuindo diversas nuances e fatores mistos que a engendra. Ainda assim, os resultados apresentados e discutidos no presente trabalho contribuem para a compreensão da honra de nossos adolescentes. Verifiquemos que o 'bem-estar' propicia elementos para reflexão da 'vida boa', portanto, da 'expansão de si'. Por sua vez a 'bondade/generosidade' pode destacar um dos conteúdos de grande importância, segundo La Taille (2006), para a compreensão do plano moral. O 'respeito' compreende a discussão da cooperação, reciprocidade, portanto da moralidade. O 'relacionamento interpessoal' pode remeter à qualidade das relações sociais, ao processo de socialização, tido como importante fator condutor da honra. No tocante aos 'projetos de vida', salientam a projeção do devir de nossos adolescentes o que, de alguma forma, evidenciaria sua perspectiva moral, por

consequente, a honra. Quanto ao tópico ‘reputação’ por si só, em suas definições, estabelece associação com o tema.

Em resumo, pudemos verificar que os resultados apresentam menção a valores morais nos juízos dos adolescentes, no que tange à concepção de honra, contudo, não podemos determinar a força que possuem em seu ‘sentimento de obrigatoriedade’ e em sua ‘expansão de si’. Assim, não é possível afirmar que os adolescentes que evidenciam tais características e concepções irão construir suas trajetórias de ‘vida boa’, de felicidade, segundo a moral.

É importante salientar que segundo La Taille (2006) a honra de uma pessoa depende de suas ações. Reflitamos que a complexidade notada no estudo da honra em nossos participantes pode estar associada ao seu histórico de vida, uma vez que os mesmos, em tempos passados, agiam em conformidade com o crime. Se a honra dos mesmos estivesse pautada apenas em tais ações, provavelmente, seriam outras características que teríamos encontrado. Parece que, atualmente, em nível de juízo, os participantes (pelo menos sua maioria) ao dizerem sobre a honra baseiam-se em outros tipos de ações, possivelmente associada a um mérito moral, o que estaria em consonância com La Taille (2006), o qual afirma que “a honra restringe-se à qualidade das ações humanas, portanto a seu mérito moral” (p. 63).

É interessante a discussão das ações morais dos internos e sua qualidade, segundo a moral. Salientamos que esta é uma questão de considerável importância, que nos direciona a pergunta: será que adolescentes em medidas socioeducativas de internação, após concluírem a sanção que lhes compete, vislumbrarão o agir moral como pauta de suas vidas? Em nossa dissertação, não

enfocamos a temática da ação moral, porque escaparia aos objetivos do presente trabalho realizar uma reflexão a tal respeito. Todavia, o que podemos afirmar é que os jovens entrevistados por nós ao comentarem sobre a honra evidenciam um juízo relacionado, principalmente, à moralidade. Sendo a “honra um valor que tanto inspira a moral quanto a ética” (La Taille, 2006, p. 64), ou seja, valor que produz a conexão entre os dois planos referidos, entendemos que se tal valor, a honra, estiver mesmo contemplado de forma central no ‘autorrespeito’ (unificador dos planos moral e ético) dos internos, provavelmente, suas ações serão pautadas pelo ‘como agir’ moral, indicando-nos que a vida feliz a ser concebida poderá ser qualificada de ética. Entretanto, ponderamos a amplitude do assunto e a necessidade de investigações que se debrucem sobre o agir moral. Inclusive, a matéria seria tema para várias dissertações.

No tocante às sugestões de pesquisas, o leitor pode notar que no transcorrer do trabalho, destacamos algumas possibilidades de temas que seriam importantes de serem investigados. Enfocamos, no capítulo sete, quatro grandes grupos de indicação de novos estudos, a saber: (1) Estudo sobre os ‘projetos de vida’ em adolescentes em medidas socioeducativas, no qual comentamos sobre a importância de investigar as projeções de jovens em relação à violência, bem como à possibilidade de mudança de vida, e a possível existência de novos papéis sociais; (2) Investigações a respeito dos relacionamentos interpessoais, que afirmamos ser um assunto de grande relevância para a psicologia da moralidade, tendo em vista a possibilidade de conhecer sobre os tipos de interação sociais estabelecidas e, ainda, se a cooperação estaria envolvida; (3) Pesquisas com enfoque para a relação entre os sentimentos de adolescentes e o seu universo

moral, correlação importante para compreender os liames da moralidade dos participantes e (4) Estudos que ampliem a discussão teórica sobre o agir moral, uma vez que seria deveras interessante compreender qual é a perspectiva de ação, bem como sua efetivação, em jovens em medidas socioeducativas.

Tendo em vista tais considerações, e verificando a importância da indicação de questões que devam ser mais bem investigadas, passamos a expor temas que consideramos relevantes e importantes de serem pesquisados futuramente.

Inicialmente, entendemos ser necessária a realização de um estudo semelhante ao nosso em outras unidades socioeducativas de internação. Recordemos que no capítulo seis, *Método*, comentamos que fomos autorizados a realizar entrevistas apenas em uma instituição do Iases (Instituto de Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo). Por conseguinte, nossa coleta ocorreu em um local que possui uma metodologia diferente das demais unidades de internação do Espírito Santo. Assim, torna-se imperativa a indagação: que resultados encontraríamos em uma pesquisa realizada com adolescentes oriundos de outra localidade, partícipes de metodologia com outros contornos? Haveria diferenças? Eis a questão! Neste prisma, ponderamos a importância de compreender os juízos de adolescentes de outros institutos capixabas, bem como dos demais estados brasileiros, para que verifiquemos se existem diferenciados processos envolvidos na concepção de honra que se possui, averiguando se o modelo institucional interfere na vida dos jovens internos.

Outra matéria que se poderia conhecer, refere-se aos juízos estabelecidos pela sociedade para os adolescentes que cometeram infrações. Notemos que a

presente dissertação buscou saber qual era o juízo dos adolescentes sobre o pensamento que a sociedade possui sobre eles. Seria, ademais, interessante refletir sobre o que realmente as pessoas em geral dizem a respeito de jovens em medidas socioeducativas de internação, averiguando, inclusive, se há consonância com os juízos dos internos que investigamos. Ressaltamos que um estudo sobre tal enfoque poderá ser importante para a ampliação do conhecimento dos fatores associados à prática de violência, bem como os possíveis meios para sua evitação, tendo em vista a possibilidade de intervenção. Com efeito, teríamos mais dados para a compreensão da ‘honra exterior’ em adolescentes internos.

Evidenciamos, ainda, a relevância da execução de projetos que forneçam dados sobre o desenvolvimento moral em adolescentes delinquentes, internos ou não. Constatamos, em nossa revisão de literatura, a pouca incidência de estudos concernentes à compreensão de temas como a autonomia, heteronomia e o desenvolvimento da noção de justiça, em jovens com tal configuração social. Será que os internos evidenciarão um desenvolvimento com características heterônomas? Que tipo de relacionamentos encontraremos: aqueles de respeito mútuo ou unilateral? Neste desenvolvimento, qual seria a importância e influência da família e dos amigos na moralidade dos adolescentes? Haveria relações sociais recíprocas? Vejamos que o assunto é complexo e permeado por diferentes indagações, portanto, tem mérito suficiente para que se destine investigações a respeito.

Salientamos, também, a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre os planos moral e ético em adolescentes em medidas socioeducativas de internação. Em nossa dissertação, investigamos pontualmente a honra e, por

consequência, obtivemos alguns dados concernentes a aspectos morais e éticos, no que tange ao ‘sentimento de obrigatoriedade’ e ‘expansão de si’ (La Taille, 2006). Entretanto, não pudemos aprofundar a discussão sobre tais, uma vez que nosso delineamento de pesquisa não vislumbrou tal objetivo e, assim, nossos dados não seriam suficientes para tecer conclusões mais específicas acerca do assunto. Com efeito, é relevante a execução de estudos que investiguem o ‘sentimento de obrigatoriedade’ e a ‘expansão de si’ de adolescentes que cometeram delitos. Outrossim, seria interessante compreender melhor como a justiça e a generosidade seriam consideradas nos juízos de menores considerados infratores e se haveriam de ser conteúdos importantes em seus sentimentos de obrigatoriedade (La Taille, 2006).

É importante, novamente, ressaltar a relevância de estudos sobre ‘projetos de vida’ em adolescentes internos. Entendemos que o assunto é fundamental para a compreensão dos ditames a serem assumidos pelos adolescentes no tocante ao ‘sentimento de obrigatoriedade’, conforme conceituação de La Taille, 2006. Aliás, entendemos que as projeções para o devir são importantes para que se compreenda a perspectiva ética (D’Áurea-Tardeli, 2005; Madeira & La Taille, 2004; Miranda, 2007). Logo, o modo de ação e direção que as pessoas assumem podem evidenciar elementos para a compreensão da moralidade. Com efeito, poderia haver uma associação entre tais aspectos e os ‘projetos de vida’ (D’Aurea-Tardeli, 2006). Destarte, verificada a relevância do tema, seria importante conhecer os ‘projetos de vida’ de adolescentes em medidas socioeducativas de internação. Notemos que o tema é fecundo e de grande importância para a área da psicologia da moralidade.

Encerrada a indicação de realização de pesquisas, passemos à última ponderação da presente dissertação que diz respeito às implicações práticas que poderão ser realizadas por intermédio dos resultados que obtivemos. Para tanto, é conveniente relembrar a pergunta inicial que conduziu nosso estudo, que foi: quais seriam os juízos a respeito da honra em adolescentes em medidas socioeducativas de internação? Destarte, tal indagação gerou, conforme pudemos notar, o conhecimento dos seguintes aspectos nos jovens internos, dentre outros: (a) as admirações e não admirações sobre si mesmo; (b) a ‘reputação’ que entendem possuir da sociedade e (c) os juízos sobre honra, por intermédio de exemplos, conceitos e consideração acerca da honradez ou não. De posse de todos os resultados, refletimos que podemos evidenciar três principais implicações práticas que o nosso estudo pode fomentar, a saber: (1) Processos educativos; (2) Intervenção com os internos da instituição socioeducativa e (3) Políticas públicas comunitárias. Compreendamos melhor cada uma delas.

No tocante aos **processos educativos**, concluímos que a nossa pesquisa fornece dados interessantes para os processos educativos a serem executados com adolescentes internos. Vejamos que os resultados que encontramos evidenciam as motivações que os internos possuem para o estudo e para a participação em curso e/ou oficina. Assim, tais elementos podem ser levados em consideração pelos educadores destes institutos, a fim de que sejam avaliadas as estratégias de ensino, bem como seus objetivos, visando, por exemplo, um processo formativo atrativo aos jovens. Ademais, é importante destacar que a nossa pesquisa contém dados interessantes que possibilitariam um processo educativo associado à moralidade, por exemplo, uma educação em valores. Atentemos que os dados sobre as

admirações e não admirações sobre si mesmo e, também os da *Honra propriamente dita*, podem indicar quais conteúdos morais deveriam ser considerados em uma educação moral. Portanto, os educadores das instituições podem dispor de elementos empíricos que haveriam de colaborar com sua prática profissional. Aliás, não somente os profissionais das unidades socioeducativas, como também aqueles que trabalham com adolescentes em situação de risco social.

Faz-se necessário ressaltarmos, ainda, que nossa dissertação pode fornecer subsídios para a prática de **intervenção com os internos da instituição socioeducativa**. Analisamos que os resultados que aqui dispomos podem orientar, por exemplo, o planejamento de procedimentos dos profissionais que lidam com os internos. Notemos, que nossa investigação evidencia diversas temáticas presentes nos juízos dos adolescentes ('bem-estar', 'bondade/generosidade', 'respeito', 'relacionamento interpessoal', 'projetos de vida', 'reputação', 'moralidade', 'honra'), assim, os estudos de casos a serem realizados poderiam refletir a tal respeito e, se necessário, possibilitariam práticas que aprofundassem os assuntos enfatizados.

Finalmente, ponderamos que os resultados que encontramos são de grande relevância para **políticas públicas comunitárias**. Consideramos que os governos municipal, estadual e federal podem utilizar de dados como os nossos para refletirem acerca da 'reputação' social que os internos julgam possuir, utilizando-os nas discussões sobre a implementação de práticas interventivas na sociedade, refletindo sobre os tipos de juízos que se possui a respeito de menores considerados infratores, se tais seriam adequados, e em que medida atrapalham ou

colaboram com o processo socioeducativo de adolescentes contraventores. Além disso, os dados de caracterização, admiração, ‘reputação’ e honra podem fomentar a intervenção em comunidades de risco, a fim de que sejam refletidos aspectos concernentes à violência, bem como os meios para que a mesma seja prevenida. De modo semelhante, o nosso estudo pode subsidiar políticas públicas que visem ao acompanhamento de ex-internos, bem como de suas famílias, fazendo-os refletir sobre valores morais, honra, reciprocidade, cooperação, ‘projetos de vida’, por exemplo.

Face ao exposto, concebemos que os pontos assinalados poderiam ser algumas das implicações práticas do nosso trabalho. O importante é mencionar que colaboramos com a compreensão do universo dos adolescentes em medidas socioeducativas de internação, evidenciando dados que poderão conduzir práticas, reflexões e outras pesquisas. Estamos convictos de que ao fornecermos elementos sobre a honra de tais jovens, estamos colaborando, acadêmica e socialmente, para “a vida boa, com e para outrem, em instituições justas” (Ricoeur, 1990, p. 202, como citado em La Taille, 2006). Para nós este é o caminho que a humanidade deve ansiar!

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, E. F. (2009). *Projetos de vida profissional de estudantes universitários: um estudo nas perspectivas da moral e da ética* (Projeto de Pesquisa para Exame de Qualificação de Doutorado), Vitória, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.
- Ades, L. (1999). *Em nome da honra: reações a uma situação de humilhação*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Alencar, H. M. (2003). *Parcialidade e imparcialidade no juízo moral: gênese da participação em situações de humilhação pública*. Tese de Doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Alencar, H. M., & La Taille, Y. (2007). Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59 (2), 217-231.
- Alencar, H. M., & Ortega, A. C. (2003). O método clínico no estudo da moralidade humana. In S. R. F. Enumo, S. S. Queiroz & A. Garcia (Orgs.), *Desenvolvimento Humano e Aprendizagem: algumas análises e pesquisas* (pp. 121-140). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Almeida, M. M. de (2002). *Compreendendo as estratégias de sobrevivência de jovens antes e depois da internação na FEBEM de Ribeirão Preto*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Amarante, A. (1998). *Responsabilidade civil por dano à honra*. Belo Horizonte: Del Rey.

- Andrade, A. N. (2006). *Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Andrade, A. N., & Alencar, H. M. (2008). Vozes do silêncio: Juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações pessoais de humilhação. *Boletim de psicologia*, 58 (128), 55-72.
- Aranha, A. J. Q. T. C. (1995). *Crimes contra a honra*. São Paulo: Saraiva.
- Aranzedo, A. C. (2006). “*Nem anjos, nem demônios*” – adolescentes autores de homicídio: contexto do delito e representações sociais sobre a vida humana. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Araújo, U. F. (1998). *O sentimento de vergonha como um regulador moral*. Tese de Doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Araújo, U. F. (1999). *Contos de escola – a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna
- Araújo, U. F. (2000). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, 26 (2), 91-107.
- Aristóteles (1992). *Ética a nicômacos*. (M. da G. Kury., Trad., 2. ed.) Brasília: Editora Universidade de Brasília. (Trabalho original publicado em 384-322 a.C.).
- Assis, S. G., & Souza, E. R. (1999). Criando Caim e Abel – Pensando a prevenção da infração juvenil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4 (1), 131-144.

- Aun, H. A. (2005). *Trágico avesso do mundo: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Biaggio, A. M. B. (1999). Universalismo versus relativismo no julgamento moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (1). Recuperado em 15 março, 2009, de <http://www.scielo.br>
- Biaggio, A. M. B. (2002). *Lawrence Kohlberg – ética e educação moral*. São Paulo: Moderna.
- Bombardi, V. M. (2008). *A rebelião do dia-a-dia: uma leitura sobre adolescentes autores de atos infracionais*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Borges, L. S. (2004). *Moralidade e homicídio: um estudo sobre a motivação e a ação do transgressor*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Borges, L. S., & Alencar, H. M. (2006). Moralidade e homicídio: um estudo sobre a motivação do transgressor. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), 451-459.
- Borges, L. S., & Alencar, H. M. (2009). Moralidade e homicídio: um estudo sobre a ação do transgressor. *Paidéia*, 19 (44), 293-302.

- Branco, B. M., & Wagner, A. (2009). Os adolescentes infratores e o empobrecimento da rede social quando do retorno à comunidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14 (2), 557-566.
- Branco, B. M., Wagner, A., & Demarchi, K. A. (2008). Adolescentes infratores: rede social e funcionamento familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (1), 125-132.
- Bretan, M. E. A. N. (2008). *Os múltiplos olhares sobre o adolescente e o ato infracional: análise e reflexões sobre teses e dissertações da USP e da PUC/SP (1990-2006)*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Camarano, A. A., Pazinato, M. T., Kanso, S., & Vianna, C. (2003). A transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios? *Mercado de Trabalho – Conjuntura e Análise*, 21, 53-66.
- Camino, C. P. S. (1998). Educação Moral: Doutrinação ou Debate? In M. Moura, J. Correa, & A. Spinillo (Orgs.). *Pesquisas Brasileiras em Psicologia do Desenvolvimento* (pp. 111-139). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.
- Cohen, D., Nisbett, R. E., Bowdle, B. F., & Schwarz, N. (1996). Insult, aggression, and the southern culture of honor: An "experimental ethnography". *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (5), 945-960.
- Coll, C; Marchesi, A.; Palácios, J., & Colaboradores (Orgs.). (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva* (Vol. 1, 2. ed.). (D. V. Moraes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

- Comte-Sponville, A. (1995). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- D'Andrea, G. (2008). *Delinquência juvenil: a noção de trajetórias desenvolvimentais e a descrição de carreiras*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- D'Aurea-Tardeli, D. (2006). *A manifestação da solidariedade em adolescentes – Um estudo sobre a personalidade moral*. Tese de Doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- D'Aurea-Tardeli, D. (2008). A manifestação da solidariedade em adolescentes – Um estudo sobre a personalidade moral. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28 (2), 208-303.
- Decreto-lei 8.609: Estatuto da criança e do adolescente* (1990). Recuperado em 15 fevereiro, 2009, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (F. Murad, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Del Ama, J. C. (2009). Honor and Public Opinion. *Hum Stud*, 32, 441-460.
- Dias, A. A. (1999). Educação moral para a autonomia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2). Recuperado em 16 abril, 2009, de www.scielo.br
- Dias, A. A. (2005). Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3), 370-380.
- Febvre, L. (1998). *Honra e Pátria*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Feijó, M. C., & Assis, S. G. (2004). O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. *Estudos de Psicologia*, 9 (1), 157-166.
- Ferreira, A. B. H. (2004). *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio 5.0*. [Versão eletrônica]. Curitiba/PR: Positivo.
- Ferreira, R., Santos, A. J., & Veríssimo, M. (2010). Qualidade da vinculação e reputação social em crianças de idade escolar. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal*, 1774-1788.
- Franco, E. M. (2008). *Uma casa sem regras: representações sociais da FEBEM entre seus trabalhadores*. Tese de doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gallo, A. E. (2008). Atuação do psicólogo com adolescentes em conflito com a lei: a experiência do Canadá. *Psicologia em Estudo*, 13 (2), 327-334.
- Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (133), 41-59.
- Gilligan, C. (1982). *Uma Voz Diferente* (N. C. Caixeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Rosa dos Tempos.
- Gomide, P. I. C. (1988). A instituição e a identidade do menor infrator. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 8 (1), 20-22.
- Guará, I. M. F. da R. (2000). *O crime não compensa, mas não admite falhas – Padrões morais de jovens autores de infração*. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34.
- Houaiss, A. & Villar, M. S. (2009) *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*
[versão eletrônica]. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Ijzerman, H.; Dijk, W. W., & Gallucci, M. (2007). A bumpy train ride: A field experiment on insult, honor, and emotional reactions. *Emotion*, 7 (4), 869-875.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operacionais formais* (D. M. Leite, Trad.). São Paulo: Pioneira. (Trabalho original publicado em 1955).
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2003). *Mapeamento nacional da situação das Unidades de execução da medida sócioeducativa de privação de liberdade ao adolescente em conflito com a lei*. Brasília. Recuperado em 17 março, 2009, de http://www.ipea.gov.br/pub/td/2003/td_0979.pdf
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Spain: Desclée de Brouwer.
- La Taille, Y. (1996). Os conceitos de humilhação e honra em crianças de 7 e 12 anos de idade. In Z. A. Trindade & C. Camino (Orgs.). *Cognição social e juízo moral* (pp. 137-154). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP).
- La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26 (2), 109-121.
- La Taille, Y (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 89-119.

- La Taille, Y (2002a). O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 13-25.
- La Taille, Y. (2002b). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Editora Vozes.
- La Taille, Y. (2004, Setembro). *A Relação entre Moralidade e Violência*. Palestra proferida em evento da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- La Taille, Y. (2005). Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos. In L. Souza & Z. A. Trindade (Orgs.). *Simpósio Nacional de psicologia social e do desenvolvimento e X Encontro Nacional do PROCAD/PSICOLOGIA/CAPES: Violência e desenvolvimento humano – Textos completos* (pp. 09-25). Vitória/ES: Programa de Pós-graduação em Psicologia/Ufes.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y (2007). Desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia Moral. *Psicologia USP*, 18 (1), 11-36.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y., Bedoian, G., & Gimenez, P. (1991). A construção da fronteira moral da intimidade: o lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7 (2), 91-110.
- La Taille, Y. Duarte, C. S., & Mello, P. C. (1993). A fronteira moral da intimidade: desenvolvimento moral e construção de normas que regulam o falar-de-si. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9 (1), 51-73.

- La Taille, Y., Flor, C. M., & Fevorini, L. B. (1991). A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: dever hipotético e dever moral. *Cadernos de Pesquisa*, 78, 27-39.
- La Taille, Y., Maiorino, C., Storto, D. N., & Roos, L. C. P. V. (1992). Construção da fronteira moral da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. *Cadernos de Pesquisa*, 82, 43-55.
- La Taille, Y., Menin, M. S. S., & Colaboradores (2009). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed.
- Lei nº 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* (1996). Recuperado em 25 maio, 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Lei nº 11.274/2006.* (2006). Recuperado em 20 maio, 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm
- Lima, C. N. de (2010). *O fim da era FEBEM: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lima, R. C. P. (1999). Diagnósticos psicossociais de crianças e adolescentes na Febem de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 161-181.
- Lima, R. C. P. (2006). Mudança das práticas sócio-educativas na FEBEM-SP: as representações sociais de funcionários. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1), 56-62.
- Lima, I. M. S. O., Alcântara M. A. R. de, Almeida K. V. D., & Alves V. S. (2006). Experiências de violência intrafamiliar entre adolescentes em conflito

com a lei. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16 (2), 16-24.

Lourenço, O. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral*. Coimbra: Almedina.

Lourenço, O. (1994). Dever e aspiração em crianças portuguesas: Um equilíbrio difícil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 7 (1), 47-58.

Madeira, E. & La Taille, Y. (2004). *Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos* (Relatório final de pesquisa), São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Miranda, F. H. F. (2007). *Projetos de vida na adolescência: um estudo na área da ética e da moralidade*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Mosqueira, S. M. (2008). *À procura de sentido da atenção psicológica com adolescentes em privação de liberdade*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Müller, A. (2008). *Educação em valores morais: o aprender e o ensinar sobre justiça*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Njaine, K., & Minayo, M. C. S. (2002). Análise do discurso da imprensa sobre rebeliões de jovens infratores em regime de privação de liberdade. *Ciência e Saúde Coletiva*, 7 (2), 285-297.

Noguchi, N. F. C. (2006). *Seguro na FEBEM-SP: Universo moral e relações de poder entre adolescentes internos*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Nucci, L., & Lee, J. (1993). Morality and personal autonomy. In G. Noam & T. Wren (Orgs.). *The moral self* (pp. 123-148). Cambridge, Massachusetts/London: The Mit Press.
- Oliveira, M. C. R. de (2002). *O processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Oliveira, M. B., & Assis, S. G. (1999). Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam” – A perpetuação do descaso. *Cadernos de Saúde Pública*, 15 (4), 831-844.
- Oliveira, M. C. S. L., & Vieira, A. O. M. (2006). Narrativas sobre a privação de liberdade e o desenvolvimento do self adolescente. *Educação e Pesquisa*, 32 (1), 67-83.
- Padovani, R. C. (2003). *Resolução de problemas com adolescentes em conflito com a lei: uma proposta de intervenção*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.
- Palácios, J., & Oliva, A. (2004). A adolescência e seu significado evolutivo. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palácios (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva* (Vol. 1, 2. ed., pp. 309-322). (D. V. Moraes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, F. R. P. (2002). *Jovens em conflitos com a lei: a violência na vida cotidiana*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

- Piaget, J. (s.d.). Introdução: Os problemas e os métodos. In *A representação do mundo na criança* (pp. 5-28). (R. Fiúza, Trad.). Rio de Janeiro: Record. (Trabalho original publicado em 1926).
- Piaget, J. (1993). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1967).
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Pitt-Rivers, J. (1965). Honra e posição social. In J. G. Peristiany (Org.). *Honra e vergonha: valores das sociedades mediterrânicas* (pp. 11-59). Lisboa/Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Priuli, R. M. A., & Moraes, M. S. (2007). Adolescentes em conflito com a lei. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12 (5), 1185-1192.
- Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral* (L. G. Barros & R. C. Alcarraz, Trans.). São Paulo: Ática.
- Puig, J. M. (1998b). *Ética e valores: métodos para um ensino transversal* (A. V. Fuzatto, Trad.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Puig, J. M. (2000). Cómo hacer escuelas democráticas? *Educación e Pesquisa*, 26 (2), 55-69.
- Resolução 016/2000 do Conselho Federal da Psicologia. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em Psicologia com seres humanos.* (2000). Recuperado em 20 Março, 2008, de http://pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao2000_16.pdf

- Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.* (1996). Recuperado em 20 março, 2008, de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/reso196.doc>
- Roman, M. D. (2007). *Psicologia e adolescência encarcerada: a dimensão educativa de uma educação em meio à barbárie*. Tese de Doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rosalen, P. C., & Salles, L. M. F. (2002). O jovem infrator na visão dos profissionais da Febem – Rio Claro. *Educação: Teoria e Prática*, 10 (18), 31-42.
- Rosário, A. B. (2004). O mundo do crime: possibilidade de intervenção a adolescentes em conflito com a lei. *Mental*, 2 (2), 101-113.
- Santos, M. S. (2009). *A representação social de funcionários de uma instituição ressocializadora sobre os direitos humanos dos adolescentes*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Santos, R. dos. (2009, julho). MPC, um programa que nasceu no pátio. *Casa em revista*, 1, 10-15.
- Sarriera, J. C., & Câmara, S. G. (2008). Pesquisa e intervenção junto a adolescentes: experiências que ensinam. In L. R. Castro & V. L. Besset (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 43-61). Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj.
- Schmitt, R.; Pinto, T. P.; Gomes, K. M.; Quevedo, J., & Stein, A. (2006). Personalidade psicopática em uma amostra de adolescentes infratores brasileiros. *Revista de psiquiatria clínica*, 33 (6), 297-303.

- Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (2006a). *Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: Perspectivas e Desafios*. Brasília:.. Recuperado em 3 dezembro, 2008, de <http://portal.mj.gov.br/sedh/spdca/publicacoes/kit-socioeducativo/OsRegimesdeAtendimentonoECA.pdf>
- Secretaria Especial dos Direitos Humanos. (2006b). *Sistema Nacional de Atendimento sócio-educativo – SINASE*. Brasília. Recuperado em 3 dezembro, 2008, de http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/arquivos/spdca/sinase_integral.pdf
- Silva, A. P. S. da (1999). *O jovem em conflito com a lei na cidade de Ribeirão Preto (SP): 1986-1996*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Silva, R. D. M. (2009). “*É a mesma coisa só que é diferente*” *Representações sociais de honra para adolescentes inseridos em contexto de aprendizagem profissional*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Smith, A. (1999). *Teoria dos sentimentos morais* (L. Luft, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1759).
- Souza, L. L., & Vasconcelos, M. S. (2003). Modelos organizadores do pensamento: uma perspectiva de pesquisa sobre o raciocínio moral com adolescentes autores de infração. *Psicologia em Estudo*, 8 (2), 47-59.
- Spagnol, A. S. (2005). Jovens delinquentes paulistanos. *Tempo social*, 17 (2), 275-299.

- Teixeira, C. C. (1999). *O preço da honra*. Brasília: Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília.
- Tognetta, L. R. P. (2006). *Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si*. Tese de Doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Tognetta, L. R. P. (2009). *Perspectiva ética e generosidade*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Tognetta, L. R. P., & La Taille, Y. (2008). A formação de personalidades éticas: Representações de si e Moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (2), 181-188.
- Toledo, G. W. (2006). *A delinqüência juvenil no Estado de São Paulo: característica, freqüência, evolução e tendências observadas entre os anos de 1950, 1960, 1979, 1985, 1995, 2000, 2001 e 2002*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1990). Moral judgment, action, and development. *New Directions for Child Development*, 47, 31-49.
- Vale, L. G. (2006). *Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2008). Generosidade versus interesse próprio: juízos morais de crianças e adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (4), 423-431.
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2009). Generosidade para com Amigo, Desconhecido e Inimigo: Juízos Morais de Crianças e Adolescentes. *Interação em Psicologia*, 13 (2), 299-310.
- Vandello, J. A., & Cohen, D. (2003). Male honor and female fidelity: Implicit cultural scripts that perpetuate domestic violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (5), 997-1010.
- Vendruscolo, W. (2008). *Direito à própria imagem e sua proteção jurídica*. Dissertação de Mestrado Não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Wadsworth, B. J. (1993). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira.

APÊNDICES IMPRESSOS**Apêndice A**

Instrumentos originais utilizados na coleta de dados.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)**

Instrumento de caracterização dos participantes

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é o seu estado civil?
3. Você possui alguma religião?
4. (se a resposta anterior for afirmativa) Qual é a sua religião?
5. (se a resposta da pergunta número 03 for afirmativa) Por que essa é a sua religião?
(se a resposta para a pergunta número 03 for negativa) Por que você não tem religião?
- 6a. Você estuda aqui na instituição?
- 6b. Por quê?
7. (se a resposta da pergunta 6a for afirmativa) Qual é a série que você está cursando?
(se a resposta da pergunta 6a for negativa) Até que série você cursou?
8. Você participa de algum projeto e/ou oficina aqui na instituição?
9. (se a resposta da pergunta 08 for afirmativa) Em qual (ais) projeto(s) e/ou oficina(s) você participa?
10. (se a resposta da pergunta número 08 for afirmativa) Por que você participa desse (s) projeto(s) e/ou oficina(s)?
(se a resposta para a pergunta número 08 for negativa) Por que você não participa de projeto(s) e/ou oficina(s)?
11. Qual foi o delito cometido por você que culminou com a sua entrada nessa instituição?

<u>Instrumento de investigação sobre a honra</u>

- 12a. O que você admira em si mesmo?
- 12b. Por quê?
- 13a. O que você não admira em si mesmo?
- 13b. Por quê?
14. O que a sociedade pensa a seu respeito?
15. Quais valores que você possui?
- 16a. De todos os valores que você citou, qual você considera mais importante?
- 16b. Por quê?
17. Você pode citar exemplos de situações que envolvem honra?
18. Como você define honra?
- 19a. Você se considera uma pessoa honrada?
- 19b. Por quê?

Instrumento de investigação a respeito da honra mediante histórias

História 01

Mateus é um adolescente de ____ (idade do entrevistado) anos. Ele foi encaminhado a uma instituição para cumprir medidas socioeducativas, onde é interno atualmente.

Um dia, Mateus entrou na sala da direção e roubou todo o dinheiro destinado à instituição. Após o roubo todos ficaram sabendo o que Mateus havia feito.

20a. O que Mateus pensa a respeito de si mesmo por ter roubado?

20b. Por quê?

21a. O que as pessoas em geral pensam a respeito de Mateus por ter roubado?

21b. Por quê?

História 02

Leandro e Daniel são adolescentes de ____ (idade do entrevistado) anos. Os dois foram encaminhados a uma instituição para cumprirem medidas socioeducativas, onde são internos atualmente.

Após uma briga com Daniel, Leandro falou que iria matá-lo, jurando-o de morte. Um dia, Leandro aproveitou de um descuido de Daniel e o matou. Todos ficaram sabendo o que havia acontecido.

22a. O que Leandro pensa a respeito de si mesmo por ter matado?

22b. Por quê?

23a. O que as pessoas em geral pensam a respeito de Leandro por ter matado?

23b. Por quê?

Apêndice B

Carta de aprovação do Comitê de ética em pesquisa do Centro de Ciências da Saúde



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Vitória-ES, 06 de agosto de 2009.

Da: Profa. Dr^a. Ethel Leonor Noia Maciel
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde.

Para: Prof^a. Dr^a. Heloisa Moulin de Alencar
Pesquisadora Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado: **“Moralidade e honra: os juízos de adolescentes em medidas socioeducativas de internação”**.

Senhora Pesquisadora,

Informamos a Vossa Senhoria que, o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, após analisar o Projeto de Pesquisa registrado no CEP com o nº **097/09**, intitulado: **“Moralidade e honra: os juízos de adolescentes em medidas socioeducativas de internação”** e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, cumprindo os procedimentos internos desta Instituição, bem como as exigências das Resoluções 196 de 10.10.96, 251 de 07.08.97 e 292 de 08.07.99, **APROVOU** o referido acima, em Reunião Ordinária realizada em 05 de agosto de 2009.

Gostaríamos de lembrar que cabe ao pesquisador responsável elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10/10/96, inciso IX.2. letra “c”.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Ethel Leonor Noia Maciel
COORDENADORA
Comitê de Ética em Pesquisa
Centro de Ciências da Saúde/UFES

Apêndice C

Termo de consentimento institucional para realização de pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)**

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Moralidade e Honra: os juízos de adolescentes em medidas socioeducativas de internação.

Pesquisadores responsáveis: Marcelo Menezes Salgado (mestrando do PPGP) e Dr^a. Heloisa Moulin de Alencar (professora do PPGP).

Telefones para contato: (27) 8833.XXXX (pesquisador Marcelo Salgado); (27) 4009.2501 (PPGP); (27) 4009.7504 (Comitê de Ética em Pesquisa da UFES)

Justificativa, objetivos e procedimentos da pesquisa: Justificamos este projeto pela importância de pesquisas na área da psicologia da moralidade sobre a análise de aspectos do desenvolvimento moral de adolescentes em medidas socioeducativas de internação. A pesquisa objetiva investigar como pensam os participantes a respeito do valor da honra. Além disso, pretende-se compreender os processos psicológicos da moralidade dos adolescentes, bem como contribuir para a produção de conhecimento sobre esta temática.

Descrição dos procedimentos a que o participante será submetido

Serão entrevistados 20 adolescentes, cuja participação será voluntária, entre 16 e 17 anos de idade, em situação de privação de liberdade na unidade. Esses serão sorteados de maneira aleatória, em ocasião anterior à coleta dos dados. Todas as informações decorrentes das entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.

Benefícios da pesquisa:

Esta pesquisa terá os seus resultados divulgados por meio da participação em congressos e da publicação de artigos em periódicos especializados, com vistas a contribuir com a ampliação do corpo de conhecimentos que se tem produzido sobre adolescentes autores de ato infracional. Esperamos, ainda, que os resultados possam gerar referenciais analíticos e subsídios para a implementação de projetos de intervenção e a elaboração de políticas públicas para o desenvolvimento moral que visem à: 1. melhoria da qualidade de vida dos adolescentes em medida socioeducativas; e 2. prevenção e o decréscimo do envolvimento de adolescentes em infrações.

Esclarecimentos e direitos: A participação de cada adolescente nas entrevistas individuais será mediante a autorização, por escrito, da instituição em que o adolescente está internado e a partir de seu próprio consentimento. Serão garantidos a liberdade e o direito de o adolescente recusar em participar da pesquisa. Forneceremos, ainda, informações sobre quaisquer etapas dessa pesquisa sempre que houver necessidade. A participação do adolescente nesta pesquisa não ocasionará riscos à sua saúde física ou mental.

Confidencialidade: Todos os tipos de informação que possam identificar os participantes dessa pesquisa deverão ser mantidos sob sigilo, por tempo indeterminado, tanto pelos

pesquisadores quanto pela instituição onde os dados serão coletados. Desta forma, ficam assegurados o anonimato e sigilo de todas as informações coletadas.

Consentimento pós-informação: Após as devidas informações e esclarecimentos sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa vinculada a ele, concordo com a participação dos adolescentes vinculados a esta instituição bem como com o fato de as entrevistas individuais serem feitas nas dependências físicas deste local.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Identificação do Presidente do IASES ou Diretor Técnico da Instituição

Nome: _____

RG: _____ Órgão Emissor _____

Identificação do Gerente da Unidade

Nome: _____

RG: _____ Órgão Emissor _____

Concordam com a realização da pesquisa descrita neste documento, conforme os termos nele estipulados.

Presidente do IASES ou Diretor Técnico da Instituição

Gerente da Unidade

Orientadora da Pesquisa

Responsável pela coleta de dados

Vitória, ____ de _____ de 2009.

Apêndice D

Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (INSTITUCIONAL)**

Título da Pesquisa: Moralidade e Honra: os juízos de adolescentes em medidas socioeducativas de internação.

Pesquisadores responsáveis: Marcelo Menezes Salgado (mestrando do PPGP) e Dr.^a. Heloisa Moulin de Alencar (professora do PPGP).

Telefones para contato: (27) 8833.XXXX (pesquisador Marcelo Salgado); (27) 4009.2501 (PPGP); (27) 4009.7504 (Comitê de Ética em Pesquisa da UFES)

Informações sobre o participante:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Identificação do Gerente da unidade:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____

Aceitei autorizar a participação do adolescente nesta pesquisa, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informado de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito à compreensão que os jovens possuem sobre o valor da honra.

Fui esclarecido de que o estudo segue padrões éticos, sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, e que não apresenta riscos para os participantes, além de manter o completo sigilo das informações coletadas. Estou ciente de que o adolescente participará de uma entrevista, que será gravada em áudio, após a minha autorização mediante a assinatura desse documento. Fui informado, ainda, que os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito de o adolescente poder desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Eu, _____, gerente da unidade onde o adolescente _____ está sob custódia, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expressei livremente meu consentimento para a inclusão do adolescente como participante deste estudo.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Concordam com a realização da pesquisa descrita neste documento, conforme os termos nele estipulados.

Gerente da unidade

Orientadora da Pesquisa

Responsável pela coleta de dados

Vitória, ____ de _____ de 2009.

Apêndice E

Termo de assentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (PARTICIPANTE)**

Título da Pesquisa: Moralidade e Honra: os juízos de adolescentes em medidas socioeducativas de internação.

Pesquisadores responsáveis: Marcelo Menezes Salgado (mestrando do PPGP) e Dr^a. Heloisa Moulin de Alencar (professora do PPGP).

Justificativa, objetivos e procedimentos da pesquisa: Justificamos este projeto pela importância de pesquisas na área da psicologia da moralidade sobre a análise de aspectos do desenvolvimento moral de adolescentes em medidas socioeducativas de internação. A pesquisa objetiva investigar como pensam os participantes a respeito do valor da honra. Além disso, pretende-se compreender os processos psicológicos da moralidade dos adolescentes, bem como contribuir para a produção de conhecimento sobre esta temática.

Descrição dos procedimentos a que o participante será submetido

Serão entrevistados 20 adolescentes, cuja participação será voluntária, entre 16 e 17 anos de idade, em situação de privação de liberdade na unidade. Esses serão sorteados de maneira aleatória, em ocasião anterior à coleta dos dados. Todas as informações decorrentes dessas entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.

Benefícios da pesquisa:

Esta pesquisa terá os seus resultados divulgados por meio da participação em congressos e da publicação de artigos em periódicos especializados, com vistas a contribuir com a ampliação do corpo de conhecimentos que se tem produzido sobre adolescentes autores de ato infracional. Esperamos, ainda, que os resultados possam gerar referenciais analíticos e subsídios para a implementação de projetos de intervenção e a elaboração de políticas públicas para o desenvolvimento moral que visem à: 1. melhoria da qualidade de vida dos adolescentes em medida socioeducativas; e 2. prevenção e o decréscimo do envolvimento de adolescentes em infrações.

Esclarecimentos e direitos: A participação de cada adolescente nas entrevistas individuais será mediante a autorização, por escrito, da instituição em que o adolescente está internado e a partir de seu próprio consentimento. Serão garantidos a liberdade e o direito de o adolescente recusar em participar da pesquisa. Forneceremos, ainda, informações sobre quaisquer etapas dessa pesquisa sempre que houver necessidade. A participação do adolescente nesta pesquisa não ocasionará riscos à sua saúde física ou mental.

Confidencialidade: Todos os tipos de informação que possam identificar os participantes dessa pesquisa deverão ser mantidos sob sigilo, por tempo indeterminado, tanto pelos

pesquisadores quanto pela instituição onde os dados serão coletados. Desta forma, ficam assegurados o anonimato e sigilo de todas as informações coletadas.

Consentimento pós-informação: Após as devidas informações e esclarecimentos sobre o conteúdo deste Termo de Assentimento, e da pesquisa vinculada a ele, concordo em participar desta pesquisa, bem como com o fato de as entrevistas individuais serem feitas nas dependências físicas deste local.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Assentimento em duas vias.

Identificação do participante *

Nome: _____

Idade: _____ anos

RG: _____ Órgão Emissor _____

Certidão de Nascimento: _____

Outros documentos: _____

Concordam com a realização da pesquisa descrita neste documento, conforme os termos nele estipulados.

Participante

Orientadora da Pesquisa

Responsável pela coleta de dados

Vitória, _____ de _____ de 2009.

APÊNDICES EM CD DIGITALIZADO

Apêndice F

Categorias resumidas de análise das entrevistas

Apêndice G

Dissertação em mídia digital