

A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

CILENE RIBEIRO DE SÁ LEITE CHAKUR

Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras —
UNESP Araraquara — SP

**JUAN DELVAL, CRISTINA DEL BARRIO,
MARIA ANGELIS ESPINOSA E JAVIER BREÑA**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología
— Universidad Autónoma de Madrid — Espanha

RESUMO

Investigou-se, neste trabalho, como evolui a compreensão de crianças e adolescentes dos seus próprios direitos, o que pensam acerca da sua violação e quais as formas ou medidas que propõem defendê-los ou garanti-los. Foram entrevistados noventa sujeitos de oito a dezesseis anos, da cidade de Madri, Espanha, acerca de sete histórias especialmente elaboradas, cada qual apresentando um problema ou conflito envolvendo certo direito (educação, alimentação, atendimento médico, informação veraz e jogo), empregando-se o método de exploração crítica piagetiano. Os resultados mostram que a compreensão de direitos humanos e de sua violação e as estratégias concebidas para sua defesa ou garantia variam segundo a idade dos sujeitos e apresentam-se em níveis evolutivos, de conformidade com a proposta piagetiana de estádios no domínio do conhecimento lógico-matemático. As conclusões apontam a necessidade não só de uma maior divulgação dos direitos da infância e da adolescência entre sujeitos dessas idades, mas também de uma política que incorpore dados de pesquisas sobre o tema nos âmbitos formal e informal da educação.

CRIANÇAS — ADOLESCENTES — DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF THE NOTION OF HUMAN RIGHTS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS. How evolve the children and adolescents's understanding of their own rights, what they think about these rights violation and which ways proposed for its defence or warranty were investigated in this work. 90 subjects of 8 to 16 years old, from Madri city — Spain, were interviewd about 7 stories specially worked out, each of them showing a problem or conflict concerning to a certain right (education, food, medical attention, true information and play), and the piagetian clinical-critical method was employed. The results show that the human rights and their violation understanding, as well as the strategies conceptions to their defence or warranty all evolve according to the subjects' age and they are presented in levels of development, in conformity to the piagetian stades proposal in the logic-mathematical domain. The conclusions point out the need for a greater spread of the infance and adolescence's rights among the subjects of these ages and for a politics that incorporates data of researches about this theme into the formal and non-formal spheres of education.

Embora não tenha sido a primeira tentativa, a *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão*, aprovada em 1789 pela Assembléa Constituinte da França, constitui-se num marco das preocupações de estudiosos e homens públicos para se chegar a uma sociedade justa e racional. Só em época relativamente recente, entretanto, tem-se pensado mais cuidadosamente nos direitos infantis.

A criança foi considerada, durante muito tempo, como propriedade dos pais. Especialmente a partir do século XVII, a criança passa a ser concebida como um ser com características próprias, como o “futuro construtor” da sociedade, que necessita de proteção e tratamento especiais (Ariès, 1981; Verhellen, 1992). Só no início do século XX, porém, são promulgadas as primeiras leis de proteção à infância.

Em 1924, aparece a primeira tentativa séria de reconhecimento internacional dos direitos infantis, com a *Declaração de Genebra dos Direitos da Criança*. Em essência, a *Declaração* propunha que se deve favorecer o desenvolvimento físico e psíquico normal da criança e que ela deve ser alimentada, cuidada, assistida, atendida antes de qualquer pessoa e protegida contra a exploração de qualquer tipo.

Uma outra tentativa ocorreu em 1959, com a *Declaração dos Direitos da Criança*, elaborada pela Assembléa Geral das Nações Unidas, que postula dez princípios gerais, ampliando e enriquecendo o documento de Genebra. Em 1989, os direitos infantis são retomados e são estabelecidos meios de garantir seu exercício na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (ou *Convenção*, como chamaremos doravante), aprovada pelas Nações Unidas (ONU, 1993) e ratificada por mais de três quartos das nações do mundo.

A própria *Convenção* já dispõe de mecanismos para controlar seu cumprimento pelos Estados-membros. Em seu artigo 43, estabelece que cada Estado deve

enviar informes sobre a situação dos direitos da infância a um Comitê específico, dois anos após a ratificação e, em seguida, a cada cinco anos. O artigo 42, por sua vez, solicita que o conteúdo da *Convenção* seja divulgado também entre as crianças.

Nesse ponto, devemos esclarecer que apenas saber que se tem direito a algo não implica a compreensão desse direito, e isso se aplica de modo especial à criança. Também, para que o indivíduo possa exercer plenamente seus direitos, necessita compreendê-los, o que dificulta esse exercício para a criança.

São vários os direitos infantis estabelecidos na *Convenção*, entre os quais o direito à vida, à identidade, à liberdade de expressão, à seguridade social etc. São direitos de naturezas distintas, sendo alguns deles comuns a crianças e adultos.

Como já esclarecido por Delval (1994b), esses direitos podem ser reunidos em dois grandes grupos. Um deles é composto por **direitos dependentes de instituições**, aqueles cujo exercício depende do Estado e de instituições sociais que garantem condições semelhantes para todos, como são os casos dos direitos à seguridade social, a julgamento com garantias e à educação. No outro grupo estão os **direitos dependentes das pessoas**, cujo cumprimento deve ser realizado pelos que cuidam ou se relacionam diretamente com a criança, como os direitos à alimentação e aos cuidados físicos e psicológicos. Evidentemente, em última instância, é o Estado o responsável por velar para que estes direitos sejam respeitados.

Os direitos que dependem das pessoas são mais difíceis de serem garantidos, pois se restringem a um âmbito privado, caso em que, muitas vezes, não é possível reconhecer sua violação. Por outro lado, é mais fácil para a criança entender relações pessoais do que relações institucionalizadas, sendo freqüente a personalização destas últimas pelos pequenos (Furth, 1980; Delval, 1994a). Em consequência, a criança encontra, igualmente, dificuldade em compreender que suas relações com pessoas próximas ou familiares são social e institucionalmente reguladas.

Este trabalho, cuja pesquisa foi coordenada por Juan Delval, professor pesquisador da Universidad Autónoma de Madrid (Delval et al., 1995) constitui-se em uma tentativa de conhecer como a criança compreende alguns dos seus direitos, quais medidas propõe para garantir seu exercício e como se desenvolvem essas idéias até a fase da adolescência. Insere-se, ademais, na tradição evolutivo-cognitivista, mais propriamente piagetiana, da Psicologia do Desenvolvimento, que, em anos relativamente recentes, vem investigando de modo mais sistemático a forma como evoluem numerosas noções no âmbito dos conhecimentos ou representações sociais e suas relações com as aquisições que pertencem ao domínio não social da cognição (Chakur, 1993 e 1995; Delval, 1989 e 1994a; Delval, del Barrio, 1991; Enesco et al., 1995; Furth, 1980).

OBJETIVOS

O exame da literatura mostra poucos trabalhos acerca das idéias que crianças e jovens têm sobre os seus próprios direitos, bem como sobre a lei e as razões para respeitá-la. Por isso, são significativos estudos como os de Tapp, Kohlberg (1971), Torney (1971), Gallatin, Adelson (1971) e Hogan, Mills (1976). É igualmente mínima a atenção à forma e ao momento em que crianças e adolescentes começam a entender que eles também têm direitos, que podem exercê-los e que esse exercício deve ser garantido.

Vale observar que, desde bem pequenas, as crianças reclamam seus próprios direitos no âmbito da família (Dunn, 1993) ou se queixam de tratamentos injustos que recebem em casa ou na escola. Mas esses direitos são tomados em termos de costumes ou hábitos que têm um sentido muito mais de caráter moral do que jurídico.

Assim também, desde cedo as crianças aceitam e procuram interpretar as normas que regulam a vida social, porém concebendo as leis como restritivas, como prescrevendo ou proibindo certas condutas, e não como normas que podem garantir o exercício de direitos (Adelson, Green, O'Neill, 1969).

Tendo em vista essas considerações, os objetivos deste trabalho são, pois, os de investigar a compreensão que crianças e adolescentes têm dos próprios direitos e conhecer como vão construindo essa noção mediante o estudo da sua evolução através de várias idades. Buscamos, também, investigar o que pensam os sujeitos acerca da violação de certos direitos e quais as formas ou medidas que apresentam para sua defesa ou garantia.

MÉTODO

A amostra compôs-se de noventa sujeitos de oito a dezesseis anos, sendo dez de cada idade e com igual número de sujeitos dos sexos masculino e feminino em cada grupo etário. Todos pertencentes a famílias de classe média e estudantes em colégios públicos situados na zona norte da cidade de Madri, Espanha.

Como instrumento de investigação, foram selecionadas de estudo-piloto sete histórias distintas, elaboradas especialmente para este fim, cada qual apresentando um problema ou conflito a ser resolvido, envolvendo certo direito, que resumiremos brevemente¹.

1. As denominações das histórias serão abreviadas para: Educação, Alimentação (A e B), Atendimento Médico, Televisão, Jogo e Pseudodireito, respectivamente. Para tornar mais claro o teor do interrogatório, transcreveremos uma das histórias na íntegra. As

Na história sobre **direito à educação**, contava-se que havia um casal que não queria deixar o filho ir à escola, porque preferia que ele ajudasse nos trabalhos de casa.

Em uma das histórias sobre **direito à alimentação** (que identificaremos como Alimentação — A), dizia-se que havia uma família cujos pais eram muito exigentes, que castigavam o filho deixando-o sem comer, quando lhes parecia que ele fizera algo de mal.

Na segunda história sobre **direito à alimentação** (Alimentação — B), os filhos de uma família não eram alimentados porque os pais não tinham dinheiro para comprar comida.

Na história sobre **direito a atendimento médico**, os pais não tinham dinheiro para pagar o tratamento médico do filho doente.

Na história sobre **direito à informação veraz** (ou Televisão), contava-se que, em outro país, a televisão transmitia uns anúncios mentirosos — caramelos que emagreciam e um suco que fazia crescer.

Na história sobre **direito ao jogo** (ou Conflito de direitos), apresentava-se o conflito entre um grupo de crianças que, não tendo outro local, queriam jogar futebol em um pátio de uso comum e os vizinhos que queriam proibi-los porque faziam muito barulho e, às vezes, destruíam alguma coisa.

Na história sobre **pseudodireito**, dizia-se que uma criança não gostava de estudar, queria deixar de ir à escola e dedicar-se ao esporte, enquanto seus pais desejavam que continuasse estudando.

Por fim, havia algumas perguntas mais ou menos diretas e de caráter geral (as Perguntas Gerais, como foram chamadas) que buscavam saber o que são os direitos infantis, quais são eles, se diferem dos direitos dos adultos e se os direitos dependem da idade.

Em todas as histórias havia uma ou mais crianças como personagens e, no caso de haver apenas uma criança, esta era apresentada como sendo do mesmo sexo e idade do sujeito entrevistado. Algumas questões eram comuns às

demais seguem padrão bastante semelhante de questionamento. Vale lembrar, porém, que, na situação real, a seqüência do interrogatório era dada pelas respostas do sujeito, que sugeriam os próximos passos e também outras questões complementares ou suplementares que pudessem esclarecer a linha de raciocínio do sujeito. A entrevista sobre direito à educação, por exemplo, seguia o seguinte esquema: *Havia uma família cujos pais não queriam que seu filho (da mesma idade e sexo do sujeito) fosse à escola, porque preferiam que ele ficasse em casa para ajudar nos trabalhos domésticos e porque diziam que aprender não levava a nada. A criança não podia ir à escola estudar. Você acha que está bem os pais fazerem isso? Você acredita que exista algum pai que faça isso, acredita que possa fazê-lo? O que o filho poderia fazer nesse caso? Poderia falar com alguém, recorrer a alguém?*

histórias. Após a narração de dada história, perguntava-se ao sujeito, por exemplo, se aquela situação poderia mesmo ocorrer, o que ele achava da história (se a situação lhe parecia boa ou má), o que poderia fazer tal personagem, a quem poderia recorrer para buscar ajuda, ou que solução poderia ser dada ao problema, sempre insistindo com o sujeito para que justificasse suas respostas.

O procedimento utilizado foi, portanto, a entrevista verbal seguindo o método clínico (ou “de exploração crítica”) proposto por Piaget (Piaget, s.d.; Domahidy-Dami, Banks Leite, 1987). Os sujeitos foram entrevistados individualmente nas próprias escolas onde estudavam, por pesquisadores espanhóis com larga experiência na aplicação do método clínico. A ordem de apresentação das histórias variava aleatoriamente para cada sujeito. A conversação era registrada em fita cassete e durava em geral de trinta a quarenta minutos.

Após sua transcrição, os protocolos de cada sujeito foram analisados qualitativamente, com vistas ao estabelecimento de certos níveis de compreensão. Nessa tarefa, fomos guiados pelos resultados de trabalhos anteriores (Delval, 1989 e 1994a; Enesco et al., 1995), que assinalam, geralmente, a existência de três grandes níveis evolutivos na compreensão de certos aspectos do mundo social.

Num primeiro momento, optamos por analisar os resultados correspondentes a cada história separadamente (Delval et al., 1995). Em seguida, buscamos fazer uma análise comparando entre si os níveis encontrados nos depoimentos em cada história. É esta análise comparativa que será o objeto da apresentação a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Recordemos que, na apresentação de todas as histórias, existem pelo menos três exigências explícitas que o sujeito deve atender em sua resposta: ele deve avaliar um problema ou conflito em termos do seu estatuto de realidade (se a situação pode realmente ocorrer), deve emitir um juízo valorativo com relação à situação (se a ocorrência lhe parece boa ou má) e propor uma solução para o problema apresentado. Embora não se tenha perguntado diretamente acerca do direito específico tratado em cada história, interessava saber não apenas como o sujeito concebe cada direito em particular, mas também qual a sua compreensão do que é um direito em geral.

Contudo, se o objetivo era precisar os traços próprios de um nível, ou seja, o que permanece invariável quando se passa de uma a outra história, tornou-se necessário comparar o “sentido evolutivo” subjacente às respostas do sujeito, quando ele atribui significado aos dados presentes em cada situação (os

personagens, suas ações e relações e o contexto da situação) e aos elementos que ele próprio introduz para interpretar o problema e propor uma solução.

Desse modo, a análise comparativa dos dados obtidos com relação às distintas histórias nos permite inferir o grau de compreensão da **noção de direito**, a **visão ou tomada de posição** do sujeito com relação ao problema proposto e as **estratégias de defesa ou garantia** do direito, apresentadas como vias para se chegar a uma solução. Veremos como cada um desses pontos mostra-se diferentemente nos três níveis estabelecidos por nossa análise.

Antes, porém, devemos assinalar que as concepções sobre a noção de direito são particularmente visíveis na maneira pela qual o sujeito compreende a **natureza da atividade** que está sendo contrariada e o que se trata de defender, e o caráter dado à **violação ou transgressão**. Embora possam modificar-se radicalmente as concepções com relação a esses elementos conforme o conteúdo da história, eles nos parecem fundamentais para conhecer o que é próprio do julgamento e do raciocínio infantil e adolescente acerca de o que é um direito, independentemente do seu âmbito particular.

A tomada de posição ou visão do problema refere-se ao próprio tratamento do problema como tal e ao modo como é interpretado, se é ou não percebido como um problema que exige uma solução, e de que modo isso se dá.

Quanto às estratégias de solução do problema, podemos dizer que são, ao mesmo tempo, meios que o sujeito concebe para defender ou garantir o direito (tal como concebido) e estratégias do seu próprio pensamento quando avalia a situação apresentada.

Os níveis de compreensão dos direitos infantis em geral podem ser caracterizados como segue.

Nível I. Ter direito é poder fazer algo segundo a própria vontade ou por obrigação. É também fazer algo que é bom ou habitual.

A criança desse nível não entende a noção de direito, que se reduz basicamente a três categorias de atividade: atividade habitual, costume permitido e obrigação.

O direito pode se concebido como uma **atividade habitual**, “natural” do cotidiano, realizada segundo o desejo ou vontade de cada um. Supõe, então, o mero “querer fazer” socialmente descomprometido. Quando há antecipação das conseqüências da ação, o sujeito só é capaz de pensar em conseqüências visíveis e imediatas.

O direito também pode ser tomado como um **costume permitido**, que deve ser atendido simplesmente porque é correto que se cumpra. É algo como um “poder fazer”, um fazer que se realiza voluntariamente, porém sob determinadas condições socialmente estabelecidas pelo mundo adulto.

A terceira concepção de direito encontrada no Nível I é a de **obrigação**, algo que se deve fazer e cujo não-cumprimento pode trazer algum prejuízo ao indivíduo — seja a sua sobrevivência física, seja a sua integridade pessoal ou a sua convivência social.

Embora haja casos em que se possa identificar claramente a qual tipo de atividade o sujeito reduz a noção de direito, observa-se mais frequentemente uma concepção que mistura dois ou três tipos de atividade ao mesmo tempo, como deixam claros os depoimentos seguintes:

Pablo (9 anos e 1 mês) Perguntas Gerais

— Quais são os direitos das crianças?

— *Bem... brincar, divertir-se, passar bem, que me deixem ir a muitas excursões (...)*

— Para você, o que é um direito?

— *Hum... cada criança tem direito a fazer as coisas que gosta, também que trabalhem um pouco, que leiam, que escrevam.*

Alejandra (8 anos e 10 meses) Perguntas Gerais

— *Bem... que podem brincar (...)* que podem dormir sem que ninguém lhes diga nada.

— E você acha que as crianças têm esses direitos?

— *Sim.*

— Por que?

— *É como ... se um cachorro quer morder um chinelo ... é seu direito.*

— E têm outros direitos?

— *Ôô! Como dormir, comer, jantar, merendar, brincar, ir à escola.*

A violação de um direito, por sua vez, é concebida como a ocorrência de algo raro ou “não normal” — uma imposição feita por alguma pessoa ou pela própria situação — que impede ou proíbe o cumprimento da atividade.

Tal como abordados pelos sujeitos deste nível, os direitos que tipicamente correspondem a uma mistura de atividade habitual com costume permitido são os relativos à informação veraz e ao jogo. No caso deste último, por exemplo, a criança o concebe como uma atividade especialmente reservada às crianças, prazerosa e comum em sua vida diária. Porém, na situação específica da história, as crianças só poderiam brincar (jogar futebol) com a condição de não molestar os vizinhos, o que era quase impossível. A proibição (que, para o observador, corresponderia à violação de um direito das crianças) raramente é questionada e parece justificar-se porque se apóia numa atividade tão “natural” aos adultos (descansar) como é o jogo para as crianças, além de ser uma imposição “correta”, já que sustentada pela autoridade adulta. Desse modo, a criança deste nível simplesmente submete-se à figura do adulto e às regras por ele impostas, sem nada questionar.

Os direitos à educação, alimentação e atendimento médico são vistos neste nível tipicamente como atividades obrigatórias, embora as duas primeiras sejam

concebidas também como atividades habituais do cotidiano. Nestes casos, a violação parece ser mais forte e perceptível, pois gera conseqüências mais sérias e irreversíveis: não permitir que o filho vá à escola é retirar-lhe uma atividade útil (“aprender coisas”) que todas as crianças devem fazer, ao mesmo tempo que contradiz uma vontade que é geral entre os pais; e não alimentar a criança ou impedir que se cure é perigoso para a sua sobrevivência.

Como, então, os sujeitos do Nível I vêem o problema ou conflito apresentado em cada história?

Em todas as histórias, os sujeitos deste nível parecem mostrar uma posição de negação ou recusa do obstáculo apresentado, uma dificuldade de aceitar o “fator perturbador” da história, nos termos empregados por Piaget (1975). Não há, na verdade, percepção do problema ou conflito. O sujeito resiste em vê-lo como tal, buscando, ao invés, forçar a harmonia da situação, para que possa assimilá-la ao que lhe é familiar, normal ou natural. Para tanto, tenta modificar o problema ou algum de seus elementos. Ora um protagonista da história deve abandonar a intenção inicial e submeter-se à imposição do fato ou da decisão do adulto, ora o personagem deve agir, mas em outro local ou sob outra circunstância, ora os personagens devem trocar de ação entre si. Os depoimentos a seguir ilustram essa resistência dos sujeitos deste nível.

Verónica (9 anos e 2 meses) Educação

— ... a menina pode fazer alguma coisa?

— *Só se, quando seus pais forem trabalhar, fugisse de casa e fosse ao colégio, mas aí não poderia entrar em nenhuma sala de aula, porque não poderia entrar.*

— Não poderia entrar, por quê?

— *Porque teria que pagar, hum... teria que pagar para entrar na sala de aula.*

Samuel (9 anos e 1 mês) Alimentação — A

— Mas se os pais se comportarem assim, o que você acha que [o menino] poderia fazer?

— *Bem... comer às escondidas.*

— E se não o deixam, por exemplo, porque trancam as portas e assim não se pode pegar a comida, poderia fazer alguma coisa?

— *Sim, quando fosse ao colégio, compraria alguma coisa.*

Mario (8 anos e 11 meses) Televisão

— No caso dos comerciais de sucos que enganam as crianças, o que você acha que elas podem fazer?

— *Bem... não comprá-los.*

Laura (8 anos e 11 meses) Jogo

— E se os vizinhos dizem aos meninos que não joguem no pátio, você acha que os meninos fazem bem em jogar?

— *Não.*

— Por quê?

— *Porque se deve obedecer.*

Pode-se notar, nesses casos, que o sujeito ou não leva em conta o obstáculo (e opta por fugir da situação, burlá-la), ou propõe uma submissão a ele, ou introduz alguma mudança na situação que caminhe em sentido contrário ao tomado pelo obstáculo. De todo modo, a tentativa é de anular a ação do fator perturbador, seja afastando-o, negligenciando-o ou deformando-o.

Quanto às estratégias de solução próprias do Nível I, algumas parecem dominar, embora uma ou outra só apareça em poucas histórias. Um tipo bastante comum é representado pelas **queixas individuais e isoladas com tonalidade afetiva**, geralmente presentes nas soluções que recorrem a uma figura intermediária. São queixas individuais e isoladas, porque feitas por algum personagem da história, sem qualquer relação umas com as outras e sem outro objetivo que não o de um mero “contar” o que ocorre. Têm tonalidade afetiva porque se assemelham às queixas emocionais e lamentosas da criança pequena (à mãe, por exemplo) quando se vê contrariada.

Desse modo, quando se perguntava o que poderia fazer o protagonista de certa história para solucionar o problema, eram ouvidas respostas tais como *contar a seus amigos, dizer à polícia, dizer a sua mãe que não queria mais suco*, e outras semelhantes.

As queixas muitas vezes são acompanhadas de medidas de punição mais ou menos arbitrária do “transgressor”. Esse deve ser posto *na cadeia* e a pessoa mais adequada para fazê-lo é *a polícia*, como se ela fosse dotada de plenos poderes: deter, julgar, proferir a sentença e executá-la — o que mostra o caráter arbitrário da punição.

Outra estratégia comum neste nível é o **apelo à boa vontade alheia**, quando o sujeito acha que certo personagem deve pedir ajuda a outra(s) pessoa(s) para defender ou garantir o exercício da atividade em questão. Mas, em geral, são pessoas que fazem parte do entorno habitual e familiar do sujeito. Mesmo quando este recorre a uma instituição, mostra a expectativa de que haja boa vontade, já que a instituição é também tomada em termos pessoais. Alguns sujeitos sugerem, por exemplo, *que a polícia dê de comer à menina*, que se deve ir *a um presidente ou a um prefeito (...) se poderia lhe dar um pouquinho de dinheiro*, ou pedir ajuda *a seus vizinhos, às farmácias*, para curar o menino doente.

Uma terceira estratégia é a tentativa de **convencimento** do responsável pela violação do direito. O sujeito do Nível I acha que se deve insistir com o transgressor para que a situação volte a ser harmônica, “normal” e familiar, mas não mostra qualquer argumento que justifique a insistência. O convencimento pode ser feito por figuras familiares do ambiente do sujeito (amigo, parente, vizinho) e até mesmo por instituições (prefeitura, por exemplo).

Outra estratégia é o **recurso à capacidade ou esforço pessoal** de um personagem para que seja cumprida a atividade em questão. O exemplo típico

é o sujeito propor que tal personagem trabalhe para suprir a falta de dinheiro, muitas vezes sem levar em conta a idade-limite a partir da qual é permitido ao indivíduo trabalhar (que é de dezesseis anos na Espanha).

Se tomarmos tais estratégias como vias de raciocínio do próprio sujeito, podemos notar que são vias bastante diretas, sem “encruzilhadas”, nem muitas alternativas. Assim também, as soluções do Nível I, em todas as histórias, mostram-se individualistas, personalizadas e imediatistas (aplicadas diretamente ao aqui e agora), além de unilaterais e centradas no que é familiar e perceptível. Muitas vezes, aparecem neste nível soluções fantásticas e totalmente irrealistas (matar o transgressor, roubar para que o direito possa ser exercido etc.), à maneira das *playful images* identificadas por Furth (1980).

Por outro lado, o raciocínio do sujeito parece estar bem vinculado a sua crença no poder adulto de tudo resolver. Daí, talvez, o recurso tão freqüente à figura da polícia, que pode receber queixas, convencer pessoas, estabelecer punições e ser, simultaneamente, alguém a quem se pode pedir ajuda. E o que se vê não é um representante institucionalizado, mas um policial concreto, que tem boa vontade e é gentil, que vai alimentar a criança com fome, ou dar dinheiro à família para levar o filho doente ao médico, ou prender os pais que deixam o filho sem comer.

Nível II. Ter direito é poder escolher ou exigir e ser respeitado.

Este nível mostra algumas mudanças na compreensão da noção de direito, assinalando uma fase tipicamente de transição.

O sujeito geralmente faz referência à possibilidade de eleição de uma atividade, em que a decisão pessoal deve ser respeitada. Nesse caso, a noção de direito parece ser a de uma atividade de cunho pessoal, a meio caminho entre a necessidade e o capricho, o que às vezes é expresso até verbalmente. Aparece, então, a capacidade de julgar que o exercício de dada atividade implica responsabilidade da pessoa pelas conseqüências de seus próprios atos. Os depoimentos seguintes são ilustrativos destes traços:

Angel (13 anos e 10 meses) Perguntas Gerais

— *Quando falo de direitos, é ... uma coisa que é obrigatória, que posso fazer quando quiser e que ninguém te impeça.*

Verónica (10 anos e 1 mês) Jogo

— *E você acha que está bem que não os deixem jogar?*

— *Não acho que está bem que não o deixem jogar, porque os meninos têm que jogar. Pois se não, estariam todo o dia aborrecidos e não fariam nada...*

Nuria (9 anos) Pseudodireito

— *Bom, se não quer continuar [a estudar], continuará sem aprender, mas os pais, se querem que aprenda, também está bem que a obriguem para que aprenda algo, também é... o que ela escolhe, quer fazer esportes, também está bem, porque aprende algo, mas...*

As mudanças neste nível supõem, então, por um lado, uma maior flexibilidade nas alternativas de ação relacionadas ao exercício do direito (poder escolher *sem que ninguém te impeça*, como diz Angel). Por outro lado, assinalam a compreensão de uma **noção relacional**, em que se deve considerar o exercício do direito e seu respeito pelo outro. Por isso, muitos sujeitos acham *injusto* que os pais proíbam o filho de ir à escola *se é somente porque eles não gostam* que vá; ou que os pais *devem respeitar as opiniões de seus filhos* se estes querem seguir estudando.

O sujeito ainda faz confusão entre direito e obrigação, como fica claro no depoimento de Angel, transcrito anteriormente. As tentativas de diferenciação são, entretanto, mais sistemáticas que no nível anterior. Mas se o entrevistador intensifica a pressão do interrogatório, a noção de obrigação acaba por dominar, principalmente se o direito é também uma obrigação e se existem duas fontes reguladoras (os pais e uma norma institucional). Alguns pensam, por exemplo, que os médicos têm obrigação de atender a criança doente, mas a família deve conseguir o dinheiro para pagar seu serviço. E se não for obrigatório ir à escola, a criança *terá que ficar sem ir, porque os pais dizem que não*.

O direito como uma noção relacional mostra-se, também, em outros traços, como na idéia de que as pessoas devem ter responsabilidade por aquilo que fazem. Diferentemente do Nível I, em que as conseqüências da ação previstas são aquelas visíveis e mais ou menos imediatas, no Nível II já existe referência a dados não perceptíveis e a conseqüências não imediatas. Alguns sujeitos consideram, por exemplo, que as pessoas *se sabem que não têm dinheiro, então não fariam filhos* e que a criança que se nega a ir à escola pode acabar sendo *um lixeiro*.

No que diz respeito à violação dos direitos, começa-se a concebê-la, por exemplo, como *ilegal, injusta*, ou como uma *forma de maltrato* (inclusive quando não há prejuízo físico), termos encontrados em depoimentos nas várias histórias.

Existem ao menos três traços importantes na concepção de violação dos direitos no Nível II. Um deles é que o sujeito introduz a idéia de violação como uma questão ética, em que as pessoas têm a obrigação moral de respeitar o direito do outro. Parece ser, com este sentido, que os sujeitos julgam, por exemplo, que os hospitais até podem negar atendimento à criança doente, *mas não deveriam*, ou *seria desumano*; que *está errado* a televisão enganar as pessoas, porque *deveriam dizer a verdade*; ou que *não parece certo* que os vizinhos proíbam os meninos de jogar futebol.

Outro traço que se nota nas respostas em quase todas as histórias é a idéia de que existem certos "graus de violação" que atenuam a transgressão e quase podem justificá-la. Assim, a violação não se revela tão absoluta como no nível anterior. Há sujeitos que assinalam, por exemplo, que o fato de os pais proibirem o filho de continuar estudando pode ser *por causas econômicas*; que os pais poderiam castigar o filho deixando-o sem comer, mas *com razões*;

que a mentira dos anúncios televisivos, *se mente um pouco só*, não merece ser denunciada, ou que *os anúncios exageram, mas não enganam*; e que os pais devem, sim, ir contra o “direito” da filha de não querer ir à escola, a menos que considerem que ela *é madura* para decidir.

Um terceiro traço notável é que o sujeito não mais se submete acriticamente às normas impostas pelos adultos e já começa a questionar as atitudes tomadas por eles, mesmo quando os adultos são os próprios pais.

A tomada de posição diante do problema proposto em cada história parece, também, ser bem diferente entre sujeitos do Nível II. Já se pode notar a compreensão de que existe realmente um problema, a consideração de um obstáculo que deve ser enfrentado.

Além disso, pode-se observar certa modificação no esquema de interpretação e, conseqüentemente, no tratamento dos dados da história, quando o sujeito introduz na situação novos elementos e relações. Inversamente, porém, ao que ocorre no Nível I, essa mudança não visa a anular o fator perturbador, mas funciona como uma tentativa de acomodar o esquema modificado, de ajustá-lo à situação tal como se apresenta. Desse modo, os novos elementos introduzidos no esquema interpretativo não modificam a natureza do problema, e sim a visão do sujeito a seu respeito. Alguns exemplos ilustram bem essa tendência.

Pablo (11 anos e 6 meses) Educação

— *Bom, é que também se não vão ao colégio, não têm uma boa carreira, não podem fazer nenhuma carreira, nem nada, porque para ter uma boa carreira, deve-se tirar boas notas, depende da carreira que seja, por exemplo uma carreira destas fortes, arquiteto por exemplo, e você quer ser e não foi à escola, então você não pode ser.*

— (...) porque o menino queria estudar, o que ele poderia fazer? O que você acha que poderia fazer?

— *Bem... eu acho... pois também se... bom, se não querem que vá à escola, que lhe peguem um livro e que se leia para ele ou que aprenda a ler; por que também não pode ler? que leia, que estude, que lhe comprem livros para estudar; se não querem que vá à escola, arranjem que estude por si mesmo.*

Javier (13 anos e 5 meses) Atendimento Médico

— Você acha que isso pode ocorrer?

— *Em algumas famílias pobres, sim. Ainda que não deveria.*

— Por que não deveria?

— *Porque eu acho que teria gente que deveria ajudar a esse tipo de pessoas. A esse tipo de famílias que não têm dinheiro. Para operar e tudo.*

— Como quem?

— *Não sei. Alguma organização como as da UNICEF ou algo que ajuda a gente sem dinheiro, como os pobres.*

Guillermo (10 anos e 10 meses) Televisão

— E o que tu achas da existência desses anúncios?

— *Bom, é que a maioria... se a pessoa é esperta, então, não acreditaria nisso, não? Mas há gente, por exemplo as crianças, as crianças acreditam muito nisso.*

Desde que o sujeito já é capaz de perceber o problema sem afastá-lo nem deformá-lo, as soluções e medidas que propõe fogem do que é imediatamente perceptível. Aparece, também, o recurso a pessoas e instituições que se situam fora do entorno habitual do sujeito, embora persista a personalização de relações im pessoais. Não mais se notam soluções extremadas ou fantasiosas.

Por outro lado, embora o sujeito seja capaz de considerar um conjunto maior de elementos do problema, mostra centrações alternadas ora em um, ora em outro elemento, em um ou outro pólo do problema, o que resulta em soluções ainda unilaterais e parciais.

Quanto às estratégias de defesa ou garantia dos direitos, algumas detectadas no Nível I ainda continuam presentes, mesmo com mudanças significativas, enquanto outras desaparecem ou são substituídas.

A queixa pessoal é substituída por uma espécie de **denúncia impessoal** e “quase pública”. O sujeito recorre a meios legais, representando-os não de forma propriamente institucional, mas também já não tão pessoal como anteriormente. Julga, por exemplo, que os pais poderiam ser denunciados à polícia pelo filho e, na polícia, *abririam um “caso”* para garantir o direito da criança à educação; ou se poderia denunciá-los por deixar o filho sem comer, e a polícia iria à prefeitura. Muitas vezes, contudo, considera-se que a denúncia deveria ser feita por um adulto, porque *às crianças, não nos fazem caso*.

As tentativas de convencimento, que aparecem com bastante freqüência no nível anterior, às vezes também se encontram no Nível II, mas outras vezes não aparecem em sua forma “pura”, transformando-se numa espécie de **conselho** que se dá ao transgressor.

Talvez o mais típico deste nível seja essa capacidade de combinar estratégias distintas e, inversamente, diferenciar uma estratégia geral já familiar em outras mais específicas. A proposta de denunciar os pais à polícia porque proíbem o filho de ir à escola pode associar-se à de tentar *falar com eles e ponderar*, enquanto o julgamento de que se deve denunciá-los por deixar o filho sem comer pode acompanhar-se de outro que propõe que a polícia aconselhe os pais para que *tenham mais carinho com o filho*. Há sujeitos que afirmam que as crianças proibidas de jogar futebol poderiam denunciar os vizinhos ao chefe da comunidade que, por sua vez, argumentaria com os vizinhos que o pátio foi *feito para que as crianças brinquem*.

O recurso ao esforço pessoal, já visto no Nível I, aqui se relativiza: as crianças cuja família não dispõe de dinheiro para alimentá-las *podiriam pôr-se a trabalhar*, mas isto *depende de que idade tivessem*.

Neste nível, aparecem, também, novas estratégias, não manifestas anteriormente. Um tipo que é comum a diversas histórias é representado pelas **estratégias**

indiretas, pois o caminho seguido até o objetivo apresenta certos desvios ou rotas intermediárias. Na história sobre Atendimento Médico, por exemplo, há sujeitos que imaginam que se poderia obter dinheiro para pagar o hospital e curar a criança doente organizando-se uma partida de futebol, ou anunciando-se publicamente a situação e tentando-se *fazer uma arrecadação*. Na história sobre Alimentação — B, aparece a sugestão de que se peça bolsa de estudos para que as crianças possam ir à escola e aí *pelo menos fizessem uma alimentação ao dia, boa*. Na história sobre Televisão, muitas crianças reunidas também poderiam fazer uma campanha e dizer na TV *que as crianças têm o mesmo direito que os demais a que não as engane*. E, no caso do Jogo, se é *um grupo de cem ou mais*, as crianças podem fazer *uma manifestação (...)* sobre que *querem um campo de futebol*, e assim poderiam jogar.

A **busca de informação** constitui-se em uma variação das estratégias indiretas para a defesa ou garantia dos direitos. Isso envolve, pois, um maior controle da situação, mas por vias indiretas. O sujeito propõe, por exemplo, que a criança protagonista da história procure informar-se se a escola é obrigatória antes de escolher acatar a decisão dos pais de não deixá-la estudar. Ou que a prefeitura deveria *investigar* antes de decidir o que fazer com os pais que castigam o filho deixando-o sem comer.

Outra categoria que não aparece no Nível I é o que poderíamos chamar de **estratégias de contextualização**. Aqui, o sujeito tenta dar um contexto definido à situação e, assim, tornar mais viável ou inteligível a solução ou medida que propõe para resolver o problema apresentado. Talvez sejam essas as que mais notavelmente correspondem a estratégias de raciocínio dos sujeitos, quando buscam interpretar a situação. O tipo mais comum é o recurso à variável idade cronológica. Por exemplo, na história sobre Alimentação — B, as crianças não podem trabalhar para comprar comida, porque *as leis não o permitem*. A criança deve ir reclamar dos anúncios enganosos da televisão acompanhada de seus pais, senão *não lhe fariam caso*. Em Pseudodireito, se o personagem da história já tem 16 anos, não podem obrigá-lo a ir ao colégio. E os vizinhos que querem proibir o jogo das crianças *também têm filhos* e não gostariam que eles ficassem em casa sem nada fazer.

Nível III. O direito como necessidade comum a todos, moral e institucionalmente regulada. A coordenação entre direitos e deveres.

A compreensão da idéia de direito já está bem consolidada no Nível III. Os sujeitos levam em conta elementos que transcendem tanto o âmbito individual, com seus aspectos pessoais de desejo e capricho, como o meramente coletivo. Embora não sejam encontradas afirmações literais, a concepção de direito é a de uma necessidade humana de ordem universal. O exercício do direito e seu respeito são regulados por normas institucionalmente estabelecidas segundo um princípio de justiça e sujeitas a múltiplos condicionantes, como nos ensinam alguns sujeitos:

Susana (16 anos e 11 meses) Perguntas Gerais

— *É algo que, dentro da tua sociedade, podes fazer, porque, pelo fato de ser parte dessa sociedade, é algo que podes exigir, o fato de que te deixem fazer algo.*

Fátima (16 anos e 5 meses) Perguntas Gerais

— *As coisas que podem fazer as pessoas, sejam da raça ou religião ou nacionalidade que sejam, sem temor de que aconteça nada com elas.*

Pablo (16 anos e 4 meses) Perguntas Gerais

— *Algo que poderia fazer todo mundo (...) é um acordo entre todos e que todos estejam conformes.*

Neste nível, direitos e deveres são diferenciados e também coordenados, mesmo no caso em que se tem o direito e o dever com relação a uma mesma coisa.

Fátima (16 anos e 5 meses) Perguntas Gerais

— *(...) nós temos direito a... por exemplo, a uma educação, mas também temos o dever de estudar, porque se não estudamos, ocupamos uma sala que tiramos de outra pessoa que não tem a mesma facilidade que nós.*

O aspecto relacional da noção de direito, em que está presente a idéia de reciprocidade, aperfeiçoa-se. O sujeito acredita que deve haver responsabilidade e obrigação (das pessoas, do Estado) de criar condições ao exercício de um direito. Deste modo, *é obrigatório* que os pais alimentem seus filhos. Se lhes retiram intencionalmente o alimento, são pessoas que *não têm responsabilidade* para com eles. Mas se a família não tem dinheiro suficiente para alimentá-los, *que o faça o Estado*. É também o governo o *responsável pelas pessoas que não podem pagar serviços médicos*.

Outras características também mostram progressos importantes na compreensão da idéia de direito, não encontradas nos níveis anteriores. Os sujeitos do Nível III são capazes de, simultaneamente, **contextualizar** e **relativizar** a situação apresentada na história. Desse modo, diferenciam o direito *in abstracto* do seu exercício efetivo, apontando certas variáveis que podem condicionar tal exercício. Isso significa, portanto, compreensão das relações que unem num só todo diferentes sistemas e subsistemas do mundo social.

Exemplos dessas características são as respostas que recorrem à variável econômica ou ao aspecto jurídico como condicionantes do exercício de um direito. Em Educação, a ajuda da criança pode ser necessária para *dar dinheiro em casa*, se a família não tem meios suficientes. Mas em Televisão, a variável econômica toma o sentido de lucro e poder: o exercício do direito à informação verdadeira torna-se difícil, pois vai *contra um montão de dinheiro que se move aí e sempre te enganam, porque alguém tira proveito disso*. O caráter legal do exercício de um direito é notável, por exemplo, na história sobre Atendimento Médico, quando se aplica ao tipo de serviço que se busca: *se é, por exemplo, o do aborto, o médico pode se negar (...) porque não está*

legalizado. Essa preocupação com o respaldo jurídico está presente inclusive na história sobre Jogo, quando se considera *se é legal que o tenham proibido, e se não é legal poder jogar*.

Assim concebido o direito, que sentido toma sua violação neste nível?

Como no nível anterior, considera-se *injusta, ilegal, maltrato* ou *delito* a violação de um direito. Mas o respeito ao direito do outro não apresenta apenas um caráter moral. Como sugerido acima, respeito e violação são vistos como socialmente normatizados e/ou institucionalmente regulados, já que os direitos são garantidos por mecanismos institucionais. E o sujeito do Nível III é também capaz de recusar certas normas quando não lhe parecem justas.

Uma diferença decisiva na compreensão da transgressão de um direito, com relação aos níveis anteriores, é a capacidade que tem o sujeito de apontar causas ou motivos determinantes da violação que não são evidentes na situação apresentada. Ele é, pois, capaz de **inferi-los**.

Assim, na história sobre Educação, a proibição dos pais pode ser vinculada à situação de marginalização de certo grupo social, ou ao atraso cultural, ou a péssimas condições econômicas da família. Na história sobre Pseudodireito, em que o “transgressor” é a própria criança, não querer ir à escola pode ter como motivo a preferência por *algo prático* e que não seja *tão pesado*, ou porque a pessoa *deve ter razões mais fortes* do que o simples *aborrecer-se*. Na história sobre Alimentação — B, em que se coloca claramente a causa da violação do direito — a família não tem dinheiro —, alguns sujeitos chegam a buscar “causas últimas” que podem explicar o fato: é o governo *o encarregado de todas as situações que se passam no país*, e muitas vezes *gasta-se dinheiro em coisas mais importantes, despreocupando-se totalmente da sociedade*. E na história sobre Jogo, a maioria das pessoas que não deixam as crianças brincarem *é que não tem filhos*, ou que, se os tem, *pode tê-los [brincando] em casa*.

Quanto à tomada de posição do sujeito do Nível III diante do problema colocado em cada história, são introduzidas novas variáveis para sua interpretação e tratamento. Diferentes sistemas e subsistemas do mundo social são chamados a fazer parte da interpretação e tratamento do problema de cada história, bem como de sua solução. O problema torna-se, então, **tematizado**. E sua consideração como hipótese pode, inclusive, significar antecipação de novos problemas, como veremos adiante. Por isso, pode-se dizer que o obstáculo presente em cada história não mais é percebido como perturbador, pois o sujeito é capaz de prevê-lo em termos de uma realidade possível, como também são antecipadas tanto medidas para sua solução como consequências mais a longo prazo de certas medidas tomadas. A visão do problema também deixa de ser parcial ou polarizada, sendo possível integrar elementos de naturezas distintas.

Miriam (14 anos e 3 meses) Educação

— *Dizer-lhes algo [aos pais], sim, gente, dizer-lhes que as coisas não estão bem (...) mas não sei se podem lhes tirar a custódia por isso.*

— Quem poderia tirar a custódia por isso?

— *Gente, se se denuncia os pais... logicamente se o juiz determina que está mal, então... a verdade é que não podem negar a educação a uma criança.*

Susana (16 anos e 11 meses) Alimentação — B

— *(...) suponho que à criança, então, alguém daria de comer à criança e isso, mas... seus pais e tal, mas teriam que ver os pais de verdade.*

— Por que você acha que teriam que ver seus pais?

— *Porque não é a mesma coisa que uma criança venha te dizer que está muito mal, e isso, acho que, como é criança, você acredita nela, mas também podem pensar que a criança pode estar sendo utilizada (...) se tem que pedir ajuda, peça você mesmo, não vai mandar seu filho.*

Saida (16 anos e 5 meses) Jogo

— Você, quem você acha que tem razão?

— *As duas partes, as crianças e os vizinhos. As crianças, porque elas têm direito a jogar e deveriam lhes fazer um parque, não ter que chegar ao extremo de incomodar os vizinhos e as pessoas que vivem com elas, para jogar. E os vizinhos, porque é lógico que não gostem que estejam um montão de crianças em seu pátio.*

Também as estratégias de defesa e garantia dos direitos sofrem modificações importantes no Nível III, embora mostrem estreita relação com as empregadas por sujeitos do nível anterior.

As **estratégias indiretas** continuam a ser usadas neste nível, sendo, basicamente, as mesmas, mas o que chamamos **estratégias de contextualização** são radicalmente diferentes das utilizadas anteriormente.

Quando é considerada, por exemplo, a dimensão temporal, aparece apenas como um dos elementos do contexto e não se limita mais à variável idade cronológica. E se é esta última que está em jogo, seu campo de definição se estende consideravelmente, abarcando até mesmo certa “concepção da infância”, que vai mais além da heterogeneidade das situações apresentadas ou da idade do protagonista da história. Os sujeitos se referem à criança, por exemplo, como um ser *muito influenciado* por seus pais, que *não tem muita lógica*, nem conhecimento para tomar decisões. É também facilmente enganada. E o típico é que *goste de brincar e não de estudar*. Se ficam todo o dia em casa, as crianças *ficam supernervosas*, pois *necessitam estar com amigos, e correr e dar uns quatro gritos*. Nessas ocasiões, *não se dão conta se estão incomodando alguém ou não*.

O sujeito deste nível recorre, ainda, a outras variáveis de contexto ao tentar solucionar o problema colocado. Fala dos *novos planos* que podem ajudar economicamente as famílias pobres; compara a situação com a de outros países cujo *serviço médico é privado*; explica que a pessoa que não trabalha

e a que é imigrante não têm direito à seguridade social e por isso *deveriam reclamar algum tipo de (...) proteção*; pondera que o menino que se nega a estudar *não é consciente de que mundo vai enfrentar*, inversamente aos seus pais, *que já viveram (esse mundo) e têm mais experiência*.

A **denúncia** que, no Nível II, esboçava-se de maneira “quase pública”, mostra-se, agora, plenamente **formal e impessoal**, como um meio institucionalizado e legal de defesa e garantia dos direitos. Quando aparecem as denúncias, são mencionadas, entre outras coisas, leis reguladoras (da obrigatoriedade da educação, por exemplo), associações (de defesa do consumidor, por exemplo) e a função do tribunal na resolução do problema.

Além disso, independentemente da crença de que as denúncias produzem ou não efeito, os sujeitos são capazes de deduzir implicações de possíveis medidas tomadas. São capazes, portanto, de **tematizar** a situação, ou seja, de raciocinar sobre sua forma, apenas, ultrapassando os fatos reais em direção ao domínio do possível, como deixa claro o depoimento de Miriam, mais anteriormente. E pensar na forma de hipótese pode significar, inclusive, antecipação de novos problemas:

Pablo (16 anos e 4 meses) Educação

— (...) *eu acho que tentaria por todos os meios que o menino fosse à escola, se o menino estivesse interessado, os pais não poderiam negar, vamos que se neguem redondamente, não sei o que fariam.*

— O que você acha que ocorreria?

— *Bem, haveria desentendimentos, não sei, poderia até dissolver-se a família, poderia haver problemas familiares, ou outros, ou seja...*

Como também já assinalado, os sujeitos deste nível são capazes de **inferir** elementos não presentes na situação. Alguns sujeitos, por exemplo, explicam o fato de uma família não conseguir ajuda econômica de uma instituição pela ocorrência de alta demanda — *são muitas as famílias que recorrem* — ou pela escassez de recursos — o auxílio que se dá *em geral é insuficiente*.

Talvez a estratégia que revela de modo mais visível a capacidade de coordenação dos sujeitos deste nível seja a representada pelas **soluções de compromisso**. É comum mencionarem termos tais como *pacto, acordo, negociar*, significando que se deve considerar dois ou mais pontos de vista simultaneamente, ou seja, que se deve “descentrar” da própria perspectiva, coordenando-a com outras distintas — o que Piaget (1973) chama de **descentração**. Lembramos, aqui, o exemplo de uma adolescente (Alejandra, 16 anos e 10 meses — Jogo) em sua crítica aos vizinhos que proíbem as crianças de jogar, um exemplo tipicamente “piagetiano”: *Gente, eu acho que deveriam se pôr um pouco no lugar dos demais!*

Devemos observar, enfim, que os sujeitos do Nível III consideram que as soluções e benefícios propostos na resolução de cada problema particular

deveriam ser **generalizados**, o que se mostra coerente com a sua compreensão da natureza universal dos direitos humanos. Assim, entendem que se deve cuidar de tudo e de todos: do mesmo modo que *fazem (...) plano de habitação para os que estão desempregados, por exemplo, poderia ser feito o plano saúde*, para atender os que não podem recorrer à seguridade social; e deve-se ajudar as famílias pobres, não apenas *para que não vivam na miséria*, mas *para que vivam decentemente*.

CONCLUSÃO

Para concluir este trabalho, retomaremos em linhas gerais os vários níveis que encontramos na compreensão da noção de direitos humanos entre os sujeitos pesquisados.

O **Nível I** pode ser caracterizado como de ausência de compreensão da noção de direito. O direito é assimilado a atividades habituais e voluntaristas realizadas no cotidiano, ou a algo que se pode fazer porque é correto segundo os ditames do mundo adulto, ou a um fazer obrigatório cujo descumprimento acarreta prejuízos ao indivíduo. A violação do direito é quase impensável e, por isso, não é questionada, especialmente se um direito infantil entra em conflito com o de um adulto.

É notável a negação ou dificuldade dos sujeitos desse nível em aceitar o fator perturbador introduzido na história (pais que não permitem que o filho freqüente a escola, ou que punem o filho deixando-o sem comer, a TV que transmite anúncios mentirosos, os vizinhos que querem proibir crianças de jogar futebol etc.). Ao final, o personagem infantil da história deve sempre submeter-se ao adulto ou, então, burlar as circunstâncias geradoras de conflito. De qualquer modo, são soluções que se mostram individualistas, personalizadas, locais e imediatistas, chegando, por vezes, a recorrer ao fantástico (roubar, matar o transgressor etc.).

Entre as estratégias propostas para a solução do problema, predominam as queixas e lamentos isolados, as punições arbitrárias, as tentativas de convencimento e o esforço individual do personagem.

No **Nível II**, de transição, o direito é concebido como algo vinculado à decisão íntima e pessoal e tem como contrapartida o respeito de outrem a essa decisão. O traço realmente distintivo desse nível é, pois, a compreensão do direito como uma noção relacional, em que estão em jogo a responsabilidade pessoal e o respeito por parte do outro. Aparecem já tentativas de diferenciação entre direito e obrigação, mas que não são plenamente resolvidas. A violação dos direitos começa a ser tratada como uma questão ética (obrigação moral do respeito mútuo) e não há mais submissão acrítica às normas e desejos impostos pelo adulto. Em compensação, aparece a idéia de **graus de violação**,

em que a transgressão é quase desculpada, porquanto justificada até mesmo por argumentos antiéticos (não se deve mentir, a menos que seja uma “mentira pequena”).

As condutas de fuga ao problema e de negação do fator perturbador são superadas pela introdução de novos elementos de interpretação que, no entanto, não chegam a modificar a natureza do problema analisado. Não mais se manifestam as soluções fantásticas e as medidas propostas fogem do que é imediatamente perceptível e familiar, embora permaneçam a personalização de relações impessoais e as soluções unilaterais e parciais.

Entre as estratégias de solução, além daquelas que combinam medidas distintas, são comuns a denúncia impessoal (recurso a meios legais), o conselho ao transgressor, estratégias indiretas (com rotas de intermediação para chegar à solução) e as que contextualizam a situação (relativização da solução em função da idade do protagonista, por exemplo).

No **Nível III**, enfim, direitos e deveres se diferenciam e se coordenam plenamente. O direito revela-se como uma necessidade humana de validade universal, moral e institucionalmente regulada segundo um princípio de justiça, cujas normas se contextualizam e relativizam. A violação do direito não mais se confunde apenas com uma questão ética, mas submete-se à normatização social e à regulamentação institucional. Ademais disso, o sujeito deste nível é capaz de inferir causas ou motivos de transgressão que não são evidentes na situação analisada.

A interpretação e o tratamento do problema a ser solucionado contam com a introdução de elementos de diferentes sistemas e subsistemas do mundo social e o sujeito acaba por integrar elementos de distintas naturezas em sua visão do problema. Estratégias de contextualização para a solução do problema ganham novas dimensões, ampliando o número e a diversidade das variáveis em jogo. O sujeito deste nível chega mesmo a ultrapassar os fatos presentes na situação, recorrendo a hipóteses sobre implicações de possíveis medidas tomadas para resolver o problema. Surgem também a denúncia em sua modalidade formal e as soluções de compromisso, que mostram a capacidade de descentração do sujeito, ao coordenar distintas perspectivas. Mais importante, ainda, é a tendência do adolescente a generalizar as soluções dos problemas e os benefícios a outras populações, para que seja atendido o princípio da equidade.

Vimos, assim, que a noção de direito não se adquire prontamente, necessitando, ao invés, de um longo tempo de elaboração. Vimos, também, que o desenvolvimento dessa noção, juntamente com os elementos que lhe dizem respeito (a idéia de violação, meios de defesa ou garantia dos direitos etc.), faz-se numa certa seqüência de passos que marcam avanços progressivos na compreensão do sujeito.

Deste modo, as mudanças que caracterizam a passagem de um nível ao seguinte, na evolução da idéia de direito, parecem ajustar-se aos critérios de definição de **estádio** ou **nível**, geralmente propostos por estudiosos do desenvolvimento.

Lembramos, por exemplo, que as mudanças observadas não se apresentam, simplesmente, como um aumento quantitativo de elementos considerados na interpretação e solução dos problemas, nem como acréscimo na frequência de respostas diferentes a uma mesma questão. Contrariamente, tais mudanças sinalizam um processo contínuo de organização e reorganização dos conteúdos, constituindo-se no que se costuma chamar de *mudança na forma* (Kohlberg, Kramer, 1969) ou *mudança qualitativa* (Fischer, Silvern, 1985).

Por outro lado, poderia parecer que a construção de uma noção tal como a estudada tem muito a ver com a disponibilidade ou acessibilidade de informações a respeito. Muito embora seja necessário o conhecimento de certos conteúdos específicos para a adequada representação do mundo social em geral, não é possível reduzir a um mero problema de informação as diferenças encontradas entre os vários níveis de compreensão da idéia de direito. O sujeito só pode utilizar adequadamente as informações que recebe quando estas adquirem um significado dentro do seu esquema interpretativo e quando é capaz de integrá-las com outros aspectos de sua representação. Seria igualmente inusitado que o adulto, sistemática e deliberadamente, passasse informações erradas à criança pequena.

Os depoimentos dos nossos sujeitos também mostram que as novidades que vão aparecendo, conforme se passe da infância à adolescência, obedecem a uma determinada seqüência. As diferentes formas de compreensão da idéia de direito seguem, portanto, uma ordem hierárquica em que se notam complexidade e organização crescentes.

Quanto aos processos de diferenciação e integração, freqüentemente assinalados como critérios de identificação de estádios ou níveis (Davidson, 1988 e Kitchener, 1978), parecem ter sido uma constante em nossa amostra, como se pode notar nas estratégias combinadas dos sujeitos do Nível II e nos avanços na contextualização e na coordenação apresentados pelos sujeitos do Nível III.

Assim sendo, podemos afirmar que a proposta de Piaget (Piaget, Inhelder, 1975; Inhelder, Piaget, 1976), relativamente às aquisições de natureza lógico-matemática, pode ser igualmente válida quando se trata de noções que fazem parte do mundo propriamente social, a despeito do atual debate sobre as relações entre os domínios social e não-social dos conhecimentos (Chakur, 1993 e 1995; Delval, 1989 e 1994a).

Acreditamos que os depoimentos que apresentamos, classificados no Nível III, mostram com bastante clareza traços característicos do que Piaget chama

operações formais. Muito provavelmente, são tais operações as responsáveis não apenas pela capacidade explicativa e dedutiva dos sujeitos mas também por sua posição de críticos da ordem social vigente, como sugerem alguns depoimentos apresentados atrás.

Além dessas considerações, cabe destacar que um trabalho que pretende explorar as idéias de crianças e adolescentes sobre seus próprios direitos traz implicações em diversos âmbitos.

Lembremos, primeiramente, que é sempre útil saber como a criança elabora certas representações de uma realidade que, muitas vezes, pode parecer-lhe distante e estranha. Os saberes advindos de um tal estudo podem, por exemplo, receber tratamento especial e ser incorporados a conteúdos escolares e mesmo a procedimentos de ensino.

Por outro lado, um estudo sobre a compreensão de direitos humanos, sobretudo nos moldes do que aqui apresentamos, traz contribuições valiosas à própria Psicologia do Desenvolvimento, no plano teórico como no metodológico, ao apontar quais são e como se desenvolvem as idéias infantis acerca do problema e ao propor como essas idéias podem ser investigadas.

No plano político, sabemos que o conhecimento do indivíduo acerca dos próprios direitos é necessário para que possa buscar meios de defendê-los e de impedir que sejam violados. Um trabalho sobre este tema certamente sinaliza instrumentos úteis à execução de programas de esclarecimento sobre os direitos infantis, que tanta falta fazem ao nosso país atualmente. E isto, por seu turno, certamente ajudaria a criança e o adolescente a adquirir mais fácil e racionalmente os traços essenciais ao exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELSON, J., GREEN, B., O'NEILL, R. The Growth of the idea of law in adolescence. *Developmental psychology*, n.1, p.327-32, 1969.

ARIÈS, Ph. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CHAKUR, C. R. de S. L. Os Domínios social e não-social da cognição e a "lógica" das representações ideológicas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.95, p.63-72, nov. 1995.

_____. *Operações lógicas e representações ideológicas*. Araraquara, 1993. [Relatório de Pesquisa — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.]

DAVIDSON, P. M. Piaget's theory of cognitive development: a neglected contribution. *Human Development*, v.31, p.225-44, 1988.

- DELVAL, J. Algunas reflexiones sobre los derechos de los niños. *Infancia y Sociedad*. Madrid, n.27-28, p.13-40, 1994b.
- _____. La Representación infantil del mundo social. In: TURIÉL, E., ENESCO, I., LINAZA, J. (comps.) *El Mundo social en la mente del niño*. Madrid: Alianza, 1989. p.245-328.
- _____. Stages in the child's construction of social knowledge. In: CARRETERO, M., VOSS, J. F. (eds.). *Cognitive and instructional process in history and social sciences*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1994a. p.77-102.
- _____, DEL BARRIO, C. La Guerra vista por los niños. *Derechos Humanos*. Madrid, n.31, p.13-8, 1991.
- _____ et al. *Los Derechos de los niños vistos por los propios niños*. Madrid, 1995. [Memoria de Investigación (financiada por el Ministerio de Asuntos Sociales) — Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.]
- DOMAHIDY-DAMI, C., LEITE, B. L. As Provas operatórias no exame das funções cognitivas. In: LEITE, L. B. *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987. p.111-23.
- DUNN, J. *Los Comienzos de la comprensión social*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.
- ENESCO, I. et al. *La Comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.
- FISCHER, K. W., SILVERN, L. Stages and individual differences in cognitive development. *Annual Review of Psychology*, v.36, p.613-48, 1985.
- FURTH, H. *The World of grown-ups: children's conceptions of society*. New York: Elsevier, 1980.
- GALLATIN, J., ADELSON, J. Legal guarantees of individual freedom: A cross-national study of the development of political thought. *Journal of Social Issues*, v.27, p.93-108, 1971.
- HOGAN, R., MILLS, C. Legal socialization. *Human Development*, v.19, p.261-76, 1976.
- INHELDER, B., PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- KITCHENER, R. F. Epigenesis: the role of biological models in developmental psychology. *Human Development*, v.21, p.141-60, 1978.

- KOHLBERG, L., KRAMER, R. Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, v.12, p.93-120, 1969.
- ONU. *Convención sobre los derechos del niño y la niña*. Madrid: Comunidad de Madrid, 1993.
- PIAGET, J. *L'Équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: PUF, 1975.
- _____. *A Linguagem e o pensamento da criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.
- _____. *A Representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, s.d.
- _____. INHELDER, B. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- TAPP, J. L., KOHLBERG, L. Developing senses of law and legal justice. *Journal of Social Issues*, v.27, p.65-91, 1971.
- TORNEY, J. V. Socialization of attitudes toward the legal system. *Journal of Social Issues*, v.27, p.137-54, 1971.
- VERHELLEN, E. Los Derechos del niño en Europa. *Infancia y Sociedad*. Madrid, n.15, p.37-60, 1992.