

AUTONOMIA INFANTIL E FAMÍLIA: controvérsias entre Axel Honneth e Piaget

CHILD AUTONOMY AND FAMILY: controversies between Axel Honneth and Piaget

Giovani Meinhardt¹

Resumo: O artigo perfaz um diagnóstico das tentativas de autonomia e emancipação precoces das crianças e dos adolescentes mediante as atitudes de negociação familiar. As condições e intenções emocionais paternas e maternas da busca por um entendimento educacional livre de supervisão geram e modificam estilos de autossocialização que se confrontam com socializações alhures aos costumes domésticos. Os múltiplos efeitos modelares do lar reverberam no estilo de socialização extrafamiliar das crianças, ou seja, na escola. O efeito reverso igualmente acontece. As patologias normativas observadas pelo filósofo Axel Honneth contrastam com a construção ontogenética normativa de Jean Piaget.

Palavras-chave: Aprendizagem. Autonomia. Família. Heteronomia. Reciprocidade.

Abstract: The article presents a diagnosis of the early attempts at autonomy and emancipation of children and adolescents through family negotiation attitudes. The emotional conditions of fathers and mothers and the intentions to seek to understand education free of supervision generate and modify styles of self-socialization that confront socializations elsewhere than in domestic customs. The multiple model effects of home reverberate in the type of children's socialization outside the family, that is, in school. The reverse effect also happens. The normative pathologies observed by philosopher Axel Honneth contrast with Jean Piaget's normative ontogenetic construction.

Keywords: Learning. Autonomy. Family. Heteronomy Reciprocity.

1 AUTOSSOCIALIZAÇÃO FAMILIAR: AS “NOVAS” FAMÍLIAS

A concepção de família nuclear “ideal” em que o homem representava o tutor financeiro e a esposa a assistente emocional alocada no lar corroe com o tempo². Esse naufrágio inevitável de posturas familiares inflexíveis produziram uma série de modificações intersubjetivas de alcance titânico na sociedade. Para isso, nos servimos da rica reflexão contemporânea sobre a família desenvolvida pelo filósofo alemão Axel Honneth (2015, p. 294), afirmando que a

[...] transição do “patriarcado para a cooperação”, que se deu na sequência da modificação do papel da mulher na família, repercutiu primeiramente numa série de tensões e rejeições intrafamiliares, nas quais em forma de conflito, sob a velha crosta, aparecia o historicamente novo.

O referido “historicamente novo” reverberou em outros ineditismos que não somente edificaram uma nova posição social e familiar da mulher, mas também em acomodações e resistências por parte dos homens em todas as dimensões³. É certo também que uma parcela “masculina” saudou as modificações dos papéis da mulher. Esses papéis con-

¹ Doutorando em Filosofia, Mestrado em Filosofia e Graduação em Psicologia, todos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: giovani.meinhardt@institutoivoti.com.br

² “A liberdade de um membro de uma família deveria realizar-se e confirmar-se nas liberdades dos outros membros, já que as obrigações de papel institucionalizadas e de complementaridade recíproca cuidariam para que a mulher, na condição de mãe, pudesse satisfazer suas necessidades emocionais em face do marido e dos filhos, e o homem, como pai, ante o reconhecimento maravilhado da esposa e dos filhos, pudesse seguir seu “impulso” por ascendência pública mediante a obtenção de rendimentos” (HONNETH, 2015, p. 285).

³ “Os homens, sobretudo, com a supressão de seu poder simbólico como chefe da família, assimilavam a rápida perda de reconhecimento não raras vezes com um desesperado aferrar-se às antigas divisões de papéis, uma vez que em sua socialização eles ainda não estavam preparados para aceitar alternativas” (HONNETH, 2015, p. 293-294).

flagraram-se em muitas outras experiências como, por exemplo, um poder aquisitivo maior da família. Além da díade homem-mulher, conflitante por si só, as mudanças tangenciaram também instâncias familiares talvez não programadas para transformação, a saber, os filhos. De acordo com Honneth (2015, p. 300-301), em seu diagnóstico da família, nas últimas décadas,

[...] desapareceu a ideia, dominante por longo tempo na modernidade, de que pai e mãe exerciam papéis fixos e complementares, os quais, em sua complementaridade de autoridade social-representativa e zeloso amor, contribuíram para que o filho fosse criado num misto de adestramento e afeto.

Destaca-se que o afirmado *desaparecimento* de predicados familiares típicos não consiste em uma simples ideia de declínio da dominância dos pais ou responsáveis, mas da qualidade de seu papel social. Isso leva a crer que os pais e responsáveis assumiram papéis que vão além das atribuições fixas até então reconhecidas. Também, de forma não surpreendente, alguns pais e responsáveis abandonaram alguns atributos outrora tidos como fundamentais. A relação familiar trifásica pai/mãe/filho(a) estruturalmente mudou, já que

[...] há muito tempo deixou de ser decisivo se os pais estão casados e compõem efetivamente um casal heterossexual ou se os filhos são realmente seus filhos (biológicos); o que importa é tão somente que a relação de dois adultos esteja mediada pela relação adicional com um terceiro, isto é, o(s) filho(s)” (HONNETH, 2015, p. 282).

O filósofo Hegel, no qual Honneth se inspira, firmou um predicado sobre as crianças que atinge seu apogeu em sua específica concepção de liberdade das crianças. “As crianças são *em si livres*, [...] por isso elas não pertencem a outros nem aos pais enquanto Coisas” (HEGEL, 2010, p. 182). Esta liberdade infantil prepara as crianças para sua autonomia e independência. Aqui está o divisor de águas de uma nova estrutura familiar. Havia uma relação monofásica (pai) dominante que aos poucos cedeu lugar à convivência bifásica (pai/mãe). A convivência bifásica, embora assimétrica, coexistia dentro da relação trifásica (pai/mãe/filho) em que o filho herdou toda a carga de obediência que antes era dividida com sua mãe enquanto agen-

te passivo. A relação do casal (independente da heterossexualidade ou homossexualidade em jogo) já constitui um operador forte, delegando como operador fraco o filho, no sentido de receptor de dominância. O filho como operador fraco da dinâmica familiar em alguns casos representa uma *coisa*, cujo depósito em figuras como avós ou tias é saudado na ativa delegação que desresponsabiliza pai ou mãe.

Todavia, mediante a reorganização familiar de múltiplos divórcios, separações, rodízio de namorados(as) (que simbolicamente representam figuras paternas ou maternas para a criança), pais e mães intencionalmente solteiros(as) (ou não) promoveram corresponsabilidades com seus respectivos parentes ou amigos: a criança tornou-se um *nó conversor de relações*. Capacitada ou não para o fluxo relacional expandido, a criança reveste-se agora de ponto mediador forte por onde transitam múltiplas famílias. Com certeza, muitos anos atrás a dinâmica do nó conversor centralizado na criança ou no adolescente já existia, porém não como ponto em *congestão e conflito*. Cabe aqui um questionamento: como a criança foi buscada como um recurso ainda mais centralizado? Honneth (2015, p. 284) explica que anteriormente “[...] a vida familiar em comum tinha de se desligar de todas as pessoas que não pertencessem à tríade de pai, mãe e filho”. Essa concepção relacional da família foi literalmente alastrada e modificada. As crianças ou os adolescentes podem hoje em dia conviver com duas, três ou até quatro famílias diferentes cujo único ator que transita entre as referidas famílias é aquele com papel de filho(a). Visando a tutoria do(a) filho(a) durante os processos de divórcio e principalmente após a separação, a família mononuclear fragmentou-se. “Nessa evidência empírica, é com razão que se pode ver um indício da tendência a que a definição da relação familiar orbitasse com mais intensidade em torno do cuidado conjunto” (HONNETH, 2015, p. 295). Esse cuidado conjunto alarga-se extramuros. Dessa forma, um vizinho ou um tio pode ser afetivamente percebido pelo psiquismo infantil como mais importante que os próprios pais ou responsáveis.

Nas várias órbitas que os pais ou responsáveis transitam há uma trajetória comum: o filho enquanto componente familiar *multiorbital*. A perda funcional da família “antiga” descolocou parcialmente as responsabilidades. Honneth (2015, p. 288) atribui ao sociólogo Talcott Parsons a visão antecipatória da dinâmica familiar de “[...] gradativa delegação das tarefas relativas a educação e cuidado a dispositivos sociais (jardim de infância, escola, Estado social)”. Honneth (2015, p. 296) chamou esse fenômeno de “pluralização das formas familiares”. A *família única* não é uma utopia, mas pode se tornar uma raridade em alguns contextos culturais. Para Honneth (2015, p. 296-297), em

[...] razão da espantosa disposição dos pais originais, apesar de terem fracassado na relação entre eles, esses rearranjos, as chamadas “famílias-patchwork”, parecem não encontrar limite algum; é bem verdade que tal situação não raro exige dos filhos boa dose de elasticidade emocional e abertura para vínculos.

Sem dúvida, a educação complementar fixa e harmônica entre o casal enfraqueceu. Os responsáveis se encontram pouco, ou seja, seu poder bifásico, que refletia na triangularidade familiar, não existe mais. Algumas vezes não se trata de fracasso no casamento, mas uma mudança intencional de propósitos.

1.1 “DEVER SER” NEGOCIADO

Nós vamos agora deter nossa atenção na fragmentação do ideal de família. Honneth (2015, p. 301) escreve que

[...] no lugar desse ideal de família patriarcal, começa a aparecer gradativamente um ideal de igualdade na parceria, que não significa apenas que os pais dividem entre si, de maneira justa segundo as possibilidades de cada um, todas as atividades referentes à criação dos filhos e aos afazeres domésticos, mas também implica que o filho seja inserido da melhor maneira possível como um terceiro parceiro na comunicação familiar.

Honneth reflete sobre parceria e igualdade entre filhos e seus responsáveis. Tal parceria sugere a inserção da criança como agente comunicacional em condições equivalentes aos seus responsáveis. Gera-se uma *pseudossimetria* entre responsáveis e seus respectivos filhos cuja intencionalidade e autoria advém da liberdade desses responsá-

veis. Trata-se de *liberdade* porque os pais poderiam não permitir tal aproximação simétrica comunicacional. A igualdade familiar na parceria por si só é uma fonte de muitas discussões, além de representar uma nova edificação do *eu* infantil. Aqui continuamos a indagar: essa nova construção familiar do *eu* infantil realmente enfraquece a autoridade dos pais e abre espaço para o ineditismo autoral do filho?

Hegel (2010, p. 174), ao refletir sobre a família, percebeu a importância de cada membro em “[...] ter a autoconsciência de sua individualidade *nessa unidade* enquanto essencialidade sendo em si e para si, a fim de ser nela não uma pessoa para si, porém como *membro*”. Isto é, um dos objetivos da família está na edificação de autonomia. Isso significa que a criança não está sendo educada para si mesma. A família espera que o(a) filho(a) atinja representação plena no seio familiar, isto é, como membro. Hegel (2010, p. 182) estima “[...] elevar as crianças desde a imediatidade natural, em que se encontram originalmente, até a autonomia e a personalidade livre e, com isso, até a capacidade de sair da unidade natural da família”. O afastamento da criança da unidade familiar mediante ascensão à autonomia é compreendida por Hegel como uma capacidade. Porém, Hegel não aponta em que parte da infância ou da fase adulta essa competência de *elevação* “acontece”. Ele apenas dá pistas sobre seu início, quando analisa nas crianças “[...] o sentimento próprio de estarem insatisfeitas, como dentro de si elas são, - como impulso de pertencer ao mundo dos adultos, que pressentem ser um mundo superior, como o desejo de se tornar grandes” (HEGEL, 2010, p. 183). O patamar de autonomia das crianças teria como princípio o desejo de serem como os adultos, ou seja, uma mobilização desde o desejo infantil para um alvo.

A partir de Hegel, compreendemos melhor a concepção de Honneth, em que a conformação familiar permite e principalmente reconhece o filho como um “terceiro” ativo na comunicação, também o atribuindo de algum tipo de *poder* que em famílias de décadas atrás simplesmente não havia. De fato, “[...] se o que normativamente se

espera do indivíduo na família já não é algo natural e evidente, estabelecido por papéis atribuídos antecipadamente, a contribuição de cada um, segundo o princípio da solidariedade, deve ser negociada entre eles” (HONNETH, 2015, p. 304). A passividade manifestada na espécie de “adestramento” e afeto dos filhos pelos responsáveis paulatinamente deu lugar a *participação negociada*.

Houve uma modificação na esfera da vinculação pessoal familiar onde outrora os pais formavam uma díade “perfeita”. Contudo, atualmente a vinculação se expandiu “[...] pelo fato de que às duas pessoas ligadas entre si soma-se pelo menos mais uma. Em sua constituição intersubjetiva, as famílias representavam uma relação triádica, e não bifásica” (HONNETH, 2015, p. 282). A solidariedade via negociação não deixa espaços para formas de atribuições não dialogadas. A educação orientada via negociação exige presença e não aparenta ser negligente como superficialmente o *sensu comum conservador* poderia julgar. Destarte, dinamicamente

[...] no lugar da fixação dos pais em torno dos dispositivos “manda” e “obedece”, passou a se disseminar amplamente uma preferência por estilos de educação orientados pela negociação, que passaram a ser considerados adequados por darem conta da personalidade própria dos filhos, servindo assim à constituição da livre vontade (HONNETH, 2015, p. 290).

Importa destacarmos que a livre vontade não significa uma vontade livre de parâmetros educacionais. Compreende-se a liberdade no sentido de autonomia, de introjeção crítica *na* criança; diversas orientações para pensar, sentir e não somente seguir os ditames dos pais. Logo, a criança começa a escolher, avaliar e adotar caminhos cotidianos *via* experiência de negociação familiar. O poder de decisão, restrito aos pais, abarca agora o filho. Essa liberdade é ainda mais dilatada quando aplicada

no mundo extrafamiliar, ou seja, na esfera social (a escola, por exemplo). Através do convívio social muitas outras possibilidades de experiência de liberdade são construídas.

Se antes prevalecia a convicção de que os impulsos de independência da criança tinham de ser “quebrados”, para que se induzisse absorção de expectativas sociais de comportamento, hoje, em quase todas as classes, prevalece a concepção inversa de que as intenções volitivas das crianças, quando entram em conflito com as convicções sociais, são supervalorizadas por uma questão de princípio (HONNETH, 2015, p. 290).

Se a liberdade seria a prerrogativa mais adequada para a personalidade infantil e as intenções volitivas supervalorizadas enquanto princípio, o que houve de errado quando percebemos que a edificação de uma saudável autonomia da vontade não aconteceu? Aqui devemos refletir sobre a liberdade familiar que confere negociação. O que significa a referida negociação familiar que envolve o filho como autor? Primeiramente, a liberdade não está situada na criança, mas no diálogo e na presença ativa de toda família, seja ela pai, mãe ou responsável que interpela e é interpelado pelo mundo infantil. Se as intenções volitivas da criança não forem supervisionadas, a sua ação não significará construção de liberdade. O desenvolvimento contínuo da criança e de sua família não permitem uma independência autoral infantil que prescindida da interrelação. A criança enquanto ser autônomo não está em posição de indiferença quanto às observâncias dos pais. Ao mesmo tempo em que a criança é convidada para participar, ela pode ser ouvida sem tornar-se a soberana da casa, ou seja, ela não perde o estatuto da idade de desenvolvimento na qual ela se encontra⁴.

Sabemos que nas famílias das sociedades contemporâneas os papéis familiares, e mais detidamente, os papéis de filhos e filhas não constitu-

⁴ O estatuto de desenvolvimento refere-se à concepção piagetiana de fases ou estágios. Os estágios de desenvolvimento de Piaget não reconhecem regressões de etapas ou avanços que suprimam etapas. As fases são vividas de forma completa e sequencial. Uma fase é de forma definitiva desenvolvida em cada criança. No nível psicológico tem “o conceito de estágio o sentido de etapa precisa e necessária para a construção do edifício da cultura. Etapa determinada pela própria natureza, quase biológica, do processo de crescimento, e que, segundo se entende, representa uma aquisição estável e sólida, sem a qual toda construção posterior seria impossível” (MUNARI, 2010, p. 24). Cada fase apresenta um rol de esquemas esperados. Os esquemas representam ações exercidas sobre a realidade/objetos. Inúmeros objetivos das ações correspondem a cada esquema elaborado por Piaget.

em mais algo evidente ou com expectativas que se confirmem. Tudo depende do princípio de solidariedade intrafamiliar enquanto vanguarda normativa. Nesse sentido, é central a seguinte pergunta: qual o padrão de normatividade vigente? Aqui há uma reviravolta do que pareceria ser um afrouxamento da responsabilidade dos pais. Honneth (2015, p. 307) aponta que

[...] as impressões que os membros da família têm entre si já não são normativamente predispostas por meio de padrões de papéis fixos, por isso eles podem ser articulados de modo substancialmente mais livre; conseqüentemente, também as decisões sobre o grau de compromisso moral adquirem peso bem maior.

Isso confere um cuidado maior das atribuições dialogadas com os filhos. Todavia, as decisões sobre o compromisso moral deveriam adquirir um peso maior, mas não é o que acontece. Ainda, segundo Honneth (2015, p. 314),

[...] os limites geracionais tornam-se fluidos, e por meio da 'incorporação' o que é indisponível à nossa natureza faz-se, por breves instantes, minorado: o filho pode colocar-se à prova como parceiro de interação do pai ou da mãe, e os pais podem se aliviar das circunstâncias biológicas da idade ao se fazerem colegas de jogos ou brincadeiras da filha ou do filho.

Em outras palavras, os limites geracionais flexíveis atenuam o quadro referencial prático de responsabilidades dos pais. Caso a flexibilidade seja demasiada, os responsáveis ocuparão a posição de colegas de seus filhos de forma cristalizada, gerando um padrão peculiar de educação.

2 RECIPROCIDADE COMO MODELO

Honneth (2015, p. 320-321) reconhece que

[...] na família mudaram também os padrões de comunicação e estilo de educação, que há muito não se dão hierarquicamente sob a figura de autoridade paterna, adotando-se uma forma deliberativa pela qual cada membro pode ser invocado a dar seu parecer.

No entanto, o fato de a criança também ser consultada não significa que sua ideia seja parâmetro absoluto para nortear sua conduta. Quais os motivos de uma intencional inserção da criança nas decisões familiares? Hegel (2010, p. 89), que Hon-

neth prestigia, afirma: o fato de que “[...] todos os homens devam ter os recursos para atender a seus carecimentos, de um lado, é um *desejo* moral”. Esse desejo moral de autonomia e autolegislação é direcionado também para as crianças. Sem dúvida, a desejada autonomia alivia a carga de tutoria dos pais. O que averiguamos aqui são as tentativas de implantação de desejos morais nas crianças e principalmente a precocidade desse anseio nelas. A autonomia moral é tratada como algo muito concreto e estático e quase “não relacional”. Como contrafigura, Piaget (1994, p. 294) afirma que as “[...] relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático”.

A reciprocidade entre pais e filhos *crecidos*, por exemplo, parece entendível. Mas quando o modelo normativo das relações de reciprocidade efetiva-se como princípio nas relações pais-filhos desde a infância? A reciprocidade realmente é o melhor recurso familiar? O modelo normativo de relação de reciprocidade entre pais e filhos gera normatividade de deveres? O perigo está na dissolução voluntária dos pais na sua função de responsáveis mediante a reciprocidade enquanto normatividade. Nesse caso, a hierarquia não será apenas questionada, mas neutralizada em todo seu valor e toda a autoridade positiva. Também a impulsividade das crianças em desenvolvimento será saudada como recurso “liberto” do pensamento e da orientação dos responsáveis. A reciprocidade que poderia ser um autêntico interlúdio familiar em alguns casos abrange todas as funções relacionais. Por meio dela, a dinâmica doméstica assume sua maneira de viver. Diante do paradigma da reciprocidade o aprendizado também é nivelado. Logo, o

[...] mecanismo de desenvolvimento da personalidade consiste em que o sujeito aprende a conceber-se a si mesmo desde a perspectiva normativa de seu defrontante, então com o círculo de parceiros de ação, o quadro de referência de sua autoimagem prática deve também se ampliar gradativamente (HONNETH, 2009, p. 134).

O que parece curioso é o curso de desenvolvimento da personalidade versar sobre um sujeito que aprende segundo a perspectiva da normativi-

dade de outrem. Esse sujeito enquanto criança e adolescente entende que há uma normatividade em jogo? Ao escrever sobre perspectiva normativa, Honneth deixa vestígios de compreensão de um mecanismo de desenvolvimento adulto projetado na infância. Além disso, o quadro de referência de uma autoimagem prática que se expande parece pressupor um adulto na criança. Qual o motivo de afirmarmos isso? A concepção de si infantil estaria habitada por um grau de normatividade e não conduzida pela sua heteronomia. Ainda, Honneth (2015, p. 322-323) chega a conceber de forma um tanto idealista que:

Hoje em dia os filhos, no seio das famílias [...] desde cedo lhes providenciam a experiência para tomar parte como seres individuais numa cooperação coletiva: no escopo da internalização das regras de reconhecimento intrafamiliares, eles podem recuar de seus interesses egocêntricos quando outro membro se vê dependente de seu auxílio e amparo.

Até que ponto haveria uma capacidade de recuo de interesses egocêntricos? Os filhos teriam aparato psíquico e moral para cooperarem coletivamente com outros? A agência da criança não significa que ela não pense e não tenha vontade. A criança apenas não atingiu o *pleno* caráter do pensamento e da liberdade da vontade. Dessa forma, alguns atributos não poderiam ser imputados para as crianças, como por exemplo, o discernimento⁵. A outra forma de atribuição ainda não consolidada na criança seria a abstração. De acordo com Hegel (2010, p. 79), a “personalidade começa somente na medida em que o sujeito não tem simplesmente, em geral, uma autoconsciência como de um eu concreto, determinado dessa ou daquela maneira, mas enquanto tem antes uma autoconsciência de si como a de um eu perfeitamente abstrato”. O abandono da concretude para um mundo abstrato onde o indivíduo alcança a visão de si enquanto objeto comprova o início da personalidade. Essa abstração ainda não está presente no psiquismo infantil.

3 CRÍTICA DA RECIPROCIDADE COMO MODELO: A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM PIAGET

A análise da família proposta por Honneth não é irreal, mas um profundo diagnóstico dinâmico e atual dos muitos estilos de afiliações, entre eles, a *família*. As estratégias dos responsáveis, no caso os pais, em focalizar um de seus múltiplos eus (eu empreendedor, eu amante, etc.) tem o poder de negligenciar um eu específico muito importante, isto é, o eu paterno ou materno responsável. Uma das válvulas de escape da paternidade e da maternidade *não responsável* consiste em tornar o(a) filho(a) um *eu* similar ao *eu* paterno/materno. Quais os motivos da busca de similaridade entre adultos e crianças? A criança enquanto ser autônomo e responsável reverteria em conforto dos pais. Piaget (1994, p. 275) reconhece que a “[...] sociedade contemporânea tem por ideal a cooperação: dignidade da personalidade e respeito da opinião comum, elaborada na livre discussão”. Todavia, esse ideal de sociedade comporta uma aplicação restrita à educação dos filhos, como veremos detalhadamente logo a seguir. Essa construção de um eu utópico na criança representa uma desconstrução normativa. O protagonismo de um eu impossível reverte em consequências catastróficas a longo prazo, ou seja, caracteriza-se pelo desenvolvimento humano ausente de liberdade. No entanto, nós vamos fundamentar a desconstrução normativa dos pais iniciando com a seguinte pergunta: qual o aprendizado que a criança experimenta de pais que a tratam com o padrão normativo forte de reciprocidade? Para respondermos à questão, nós vamos utilizar a obra *O juízo moral na criança*, de Jean Piaget. De acordo com Yves de La Taille (1994, p. 17), essa obra “[...] serviu de base para a grande maioria das pesquisas e reflexões posteriores, sobretudo, é claro, na Psicologia, mas também na Filosofia (Habermas), no Direito (Rawls), na Educação (Kamii e vários outros)”. Esta obra também

⁵ O “direito ao discernimento traz consigo a *inimputabilidade* total ou menor das crianças” (HEGEL, 2010, p. 137).

foi consultada por Axel Honneth e destacada em seu livro *O direito da liberdade*⁶.

Respondendo sobre a aprendizagem e o padrão normativo das crianças educadas de forma mútua em relação aos pais, elas vão se adequar aos papéis de reciprocidade e atribuir essa qualificação de pertença aos demais grupos com que convivem. Para começarmos a comprovar essas afirmações, nós vamos nos deter no conceito de autonomia. Primordialmente, a autonomia pregada por Honneth ainda não está vigente nas crianças. “Levada, naturalmente, a pensar por si antes que pelos outros, a criança não vê o alcance real do engano” (PIAGET, 1994, p. 120). As crianças não conseguem integrar os outros em si mesmas. Muitos comportamentos serão aprendidos como produtos do próprio querer sem vinculação às regras. Dessa forma, desejos e impulsos não gerenciados podem atingir o *status* de orientadores categoriais do agir. Por isso, não pode haver uma relação reciprocamente articulada entre adultos e crianças. As distinções são muitas em termos de psicologia do desenvolvimento adulto e infantil, influenciando diretamente nas maneiras de aprendizagem de cada idade. Enquanto ente em desenvolvimento a criança está em vias de compreender algumas coisas ao mesmo tempo em que não entende outras. O erro metodológico, um tanto confortável para os pais, está em creditar comportamentos adultos onde eles em definitivo não se encontram. Esse também é o equívoco de Honneth. Embora ele faça um apanhado esplêndido da família atual, não reflete sobre os estágios possíveis de desenvolvimento e aprendizagem das crianças para a aplicação da atribuição de autonomia dada pelos adultos a elas.

Nessa altura da discussão, lançamos uma importante pergunta: a autonomia representa um atributo infantil? Piaget (1994, p. 133-134) nos responde que a

[...] troca de pensamento não é possível de repente entre adultos e crianças, porque a desigualdade é muito grande no início, e porque a criança procura imitar o adulto, e, ao mesmo tempo, prote-

ger-se contra ele, mais do que trocar propriamente pensamento com ele.

Essa impossibilidade de troca de ideias conduz ao naufrágio das tentativas de negociação que sublinha Honneth. Mesmo a reciprocidade mencionada por Honneth não parece algo viável. O aprendizado infantil e adolescente, de acordo com a perspectiva normativa dos pais, desenvolve-se lentamente de forma longitudinal. Não é de se esperar que alguns predicados ou “negociações” adquiram status de dinâmica familiar saudável e aprendível em apenas alguns meses ou até anos em termos de psiquismo infantil. Ainda, a gradação de desenvolvimento moral da personalidade infantil necessita da perspectiva de um adulto, do qual, normativamente, a criança pode aprender e se espelhar ao desenvolver a sua autoimagem. Piaget (1994, p. 52) é contundente ao observar que “[...] o sentimento de obrigação só aparece quando a criança aceita imposições de pessoas pelas quais demonstra respeito”. A perspectiva piagetiana minora e muito os operadores modais *amizade, reciprocidade e negociação* utilizados como estratégias fortes por algumas famílias. Ainda, Piaget revela a positividade da imposição, conotando-a com o respeito enquanto produção relacional e assimétrica. Logo, não há um respeito do filho apenas pelos pais, mas uma relação *diferente de respeito* em duas vias. Isso não quer dizer que Piaget seja partidário da coação. O que Piaget nos demonstra é que autonomia e heteronomia andam juntas e não são mutuamente excludentes, mas complementárias. Um exemplo forte da importância da heteronomia está na construção normativa realizada por pais e responsáveis, sobre a qual Piaget (1973, p. 211) escreve que os

[...] primeiros deveres que a criança conhece são as instruções transmitidas pelos pais, mas destas normas heterônomas ela tirará novas normas por generalização e aplicação, etc., até alcançar uma interiorização espiritualizada e autônoma deste conjunto que terá incessantemente retrabalhado.

Para tanto, Piaget (1994, p. 141) sente a necessidade de sublinhar que, “[...] por mais adversá-

⁶ Outra referência do livro *O juízo moral na criança*, de Jean Piaget também se encontra no livro *Sofrimento de indeterminação*, de Honneth.

rios que sejamos de qualquer coação, mesmo moral, em educação, não é possível evitar, completamente, dar à criança ordens incompreensíveis para ela”. Culturalmente, a linguagem e os conteúdos do pensamento adulto exercem pressão sobre o pensamento infantil, promovendo o começo da socialização. Essa pressão não é natural, mas condicionada pelo ambiente. “Só que a própria natureza das relações que a criança mantém com seu círculo adulto impede, momentaneamente, essa socialização de atingir um estado de equilíbrio, o único propício ao desenvolvimento da razão” (PIAGET, 1994, p. 40). A criança não atinge ainda autonomia para se relacionar mutuamente com os adultos. A referida negociação torna-se além disso mais fragilizada na medida em que inserimos gradativamente Piaget no diálogo com Honneth.

No discurso piagetiano, adultos e crianças não são iguais. Piaget (1994, p. 40) afirma que

[...] a própria natureza da relação entre a criança e o adulto coloca a criança numa situação à parte, de tal forma que seu pensamento permanece isolado, e, mesmo acreditando partilhar do ponto de vista de todos, ela fica, de fato, fechada em seu próprio ponto de vista.

Essa natureza, evidentemente adornada com múltiplos aspectos também culturais, posiciona a criança à parte via distinção orgânica e psíquica em relação aos adultos. São dois mundos de um mesmo universo, porém ainda muito distantes em termos de razão.

4 O EGOCENTRISMO INFANTIL: O PLANO COGNITIVO

A comunicação entre adultos e crianças necessita de um ponto de equilíbrio, no qual pais e filhos possam fundamentar seu convívio. Esse diálogo necessário reflete pontos de tensão quando pais almejam uma resposta além do desenvolvimento e da capacidade que os filhos podem dar. No artigo *As operações lógicas e a vida social*, recolhido no livro *Estudos Sociológicos*, Piaget (1973, p. 186)

vislumbra a dificuldade. Para ele, o problema é “[...] determinar se estas condições de equilíbrio podem ser preenchidas em qualquer tipo de troca interindividuais, ou se supõem um tipo particular de relações”. A resposta veta a possibilidade de qualquer tipo de troca entre adultos e crianças. Existe uma especial qualificação das relações entre pais e filhos. Um dos pontos centrais que aponta um tipo particular de relação da criança com seus responsáveis está justamente no desequilíbrio devido ao egocentrismo infantil. “A criança, em virtude de seu egocentrismo inconsciente, é levada espontaneamente a transformar a verdade em função de seus desejos e a ignorar o valor da veracidade” (PIAGET, 1994, p. 131). O egocentrismo é um divisor de águas para a compreensão da possibilidade de atributos delegados pelos pais e os autoatributos possíveis no psiquismo dos filhos. As diferenças de idade causam desequilíbrios relacionais que envolvem mandamentos, simples pedidos ou colaboração entre gerações⁷. Em termos sintéticos, Piaget (1973, p. 186) afirma que a “[...] razão de desequilíbrio pode ser simplesmente que os parceiros não consigam coordenar seus pontos de vista. É o que se produz sistematicamente na criança que concebe as coisas e os outros indivíduos através de sua atividade própria”. O ponto de vista da criança funciona como um sistema, onde ela remete reiteradamente seu próprio eu sem poder considerar coordenadas externas de todo tipo (intenções dos pais, por exemplo). O compartilhamento da objetividade ainda não é um atributo infantil que possa, de forma equilibrada, ser exercido. A objetividade representa um caráter universal de ação que a criança ainda não consegue adentrar.

As primeiras formas de interpretação (assimilação) que a criança faz da moral adulta são decorrências das estruturas mentais que possui. Estas ainda não lhe permitem uma apropriação intelectual racional do porquê das regras: portanto, a criança acredita serem boas porque impostas por seres vistos como poderosos e amorosos (os pais) (LA TAILLE, 1994, p. 18).

⁷ Piaget (1994, p. 259) ponderou sobre as distinções de idade e acredita que “os fenômenos sociais elementares seriam radicalmente distintos do que são, se as sociedades sempre tivessem sido formadas de indivíduos da mesma idade, ignorando a pressão das gerações uma sobre as outras”.

A interpretação infantil, carente ainda de uma racionalidade plena, sente as regras mais do que as pensa. Isso confere um padrão de instabilidade na apropriação da moral adulta por parte das crianças. As condições necessárias para que a troca entre adultos e crianças seja consumada preencham três pontos de teor intelectual. A primeira condição intelectual de desequilíbrio entre adultos e crianças, segundo Piaget (1973, p. 187), remete à ausência de

[...] escala comum de referência, porque os parceiros empregam as palavras em sentidos diferentes, ou se referem implicitamente a imagens ou símbolos individuais, com significações privadas. Por falta de conceitos comuns ou suficientemente homogêneos, a troca durável é então impossível.

A troca entre adultos e crianças não se efetiva porque as palavras, as imagens ou os símbolos não estabelecem correspondência com o sentido semântico adulto. Impera a privacidade de sentido das palavras no psiquismo infantil. Isso ocorre devido ao egocentrismo infantil que desequilibra a possibilidade de homogeneidade no conteúdo comunicado. Na esteira da fraca escala comum de referência entre adultos e crianças, a segunda condição intelectual ausente no psiquismo infantil comprova que: “Não há conservação suficiente das proposições anteriores, por falta de obrigação sentida pelos parceiros” (PIAGET, 1973, p. 187). O equilíbrio das trocas de palavras ou frases, na perspectiva do adulto que dialoga com uma criança, não progride. A conservação intelectual da criança possui uma sistematização implícita que não atinge grau suficiente de conexão com os adultos. O discurso adulto é demasiadamente avançado; a criança ainda comporta limites de conservação cognitiva do que escuta. Logo, para Piaget (1973, p. 187), a criança apoia-se

[...] sobre imagens ou sobre um simbolismo incommunicáveis: o indivíduo esquece gradativamente o que reconheceu como válido momentaneamente, e se contradiz sem cessar, por sua vontade. Tudo se passa então como se faltasse uma regulação es-

sencial ao raciocínio: a que obriga o indivíduo a levar em consideração o que admitiu ou disse, e a conservar esse valor nas construções ulteriores

A conservação discursiva na troca dialogal da criança não está ainda consolidada para um entendimento simétrico ou aproximado, tal como idealmente proposto por Honneth. Por fim, a terceira condição intelectual faltante está na impraticável reciprocidade. Piaget (1973, p. 187) constata que definitivamente:

Não há, pois, reciprocidade regulada. Cada parceiro, partindo do postulado tácito de que seu ponto de vista é o único possível, toma-o como referência na discussão com o outro, em vez de alcançar sejam proposições comuns, sejam proposições distintas, mas recíprocas e coordenáveis entre elas.

As tentativas de reciprocidade não passam de tentativas. A reciprocidade desejada por adultos configura-se mais em uma ilusão do que em uma realidade. O egocentrismo não poder ser “recuado” no dinamismo psíquico infantil, embora Honneth proponha isso. Há uma dificuldade da criança reconhecer a liberdade dos pais para construir sua própria liberdade. Qual o motivo? Justamente, através das observações de Piaget, a criança está imersa em seu egocentrismo constitutivo e não consegue coordenar suas proposições com o intuito de ajustá-las com qualquer outro, ou seja, o hábito⁸ não é suficiente. Para isso, Piaget (1994, p. 21) faz uma grande advertência: “O grande risco, principalmente quando se trata de moral, é fazer com que a criança diga tudo o que desejamos”. O que desejamos? Desejamos, enquanto pais, principalmente, que os filhos adquiram autonomia, responsabilidade e moral para atuarem de forma satisfatória na sociedade. Contudo, essa autonomia não se dá na infância e na adolescência de forma rápida. Essa construção se inicia na infância e em boa parte da vida adulta. O egocentrismo é uma passagem necessária e não uma barreira na evolução psíquica infantil. O que significa uma barreira é o nosso desejo adulto de autonomia depositado nas crianças.

⁸ A repetição de comportamentos adultos ou a reprodução através de exemplos direcionados para os filhos não são suficientes para a instauração da reciprocidade. “O hábito, por exemplo, não basta para explicar o dever, uma vez que não se acompanha do sentimento de obrigação: há mesmo hábitos contra os quais sentimos o dever de lutar” (PIAGET, 1994, p. 278). Logo, o hábito por vezes é um espaço vazio ou fora de algum propósito específico.

Piaget conceitua o egocentrismo como uma formação necessária. Para ele, como definição, é o “duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos que designaremos pelo nome de egocentrismo” (PIAGET, 1994, p. 33). Esse modelo psíquico infantil não comporta negociação. A criança usa os exemplos e imita as demais figuras com as quais convive de forma primeiramente irrefletida. Aqui percebemos com clareza que a normatividade adulta e infantil não coalescem, pois não há ainda harmonia, mas muitas diferenças. Não há harmonia relacional se não houver uma pluralidade de experiências, das quais o arcabouço adulto é naturalmente mais vasto. Usando música como paradigma, o adulto e a criança não se juntam em uma única nota musical, isto é, não há negociação se uma nota for separada da outra. Na perspectiva relacional entre adultos e crianças impera ainda a heteronomia. A promoção adulta de autonomia no mundo infantil de forma precoce tenta harmonizar dois universos muito distintos. A autonomia requerida pelo adulto é “forçada” e podemos entendê-la muito bem relacionando-a com o egocentrismo na citação seguinte de Piaget (1994, p. 151):

[...] o adulto faz tudo o que está ao seu alcance para encorajar a criança a perseverar em suas tendências específicas, e isto enquanto são precisamente importunas do ponto de vista do desenvolvimento social. Enquanto a criança, dotada de uma liberdade de ação suficiente, sai espontaneamente de seu egocentrismo para dirigir inteiramente seu ser para a cooperação, o adulto age, a maior parte do tempo, de modo a reforçar o egocentrismo infantil sob seu duplo aspecto intelectual e moral.

O reforço da autonomia infantil por parte do adulto produz o reverso do que é desejado, ou seja, promove o cerceamento das tentativas de cooperação das crianças, onde justamente a autonomia se desenvolveria. A atitude paradoxal adulta de forma prática reflete em dois fatores: “[...] a exterioridade das ordens adultas e a falta de psicologia do adulto médio” (PIAGET, 1994, p. 151). As tenta-

tivas de negociação ou de atribuições de autonomia não atingem equilíbrio e garantem as ordens como algo “exterior”, sem chances de interiorização⁹. Embora as experiências de cooperação sejam importantes, elas são ensaios de uma autonomia que virá mais tarde. No mínimo, Honneth, em sua análise, supõe um adulto competente em psicologia, o que na verdade não é o caso. Honneth não leva em conta o egocentrismo inerente à construção psíquica do ser humano.

Vejamos agora algumas distinções para entendermos melhor os motivos da autonomia não se consolidar via negociação. Entre crianças provenientes do estágio de desenvolvimento pré-operacional, entre dois a sete anos, “[...] a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão” (PIAGET, 1994, p. 34). A negociação entre pais e filhos não teria efeito. As regras são sentidas pelas crianças como tão impalpáveis quanto as suas idealizações do mundo adulto. Mesmo no estágio operacional concreto, abarcando o psiquismo infantil entre sete até onze anos de idade, “[...] a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral” (PIAGET, 1994, p. 34). Aqui a percepção infantil da imposição é regida pelo consenso geral. Ainda não está vigente a autonomia em termos claros. No entanto, Honneth considera a criança um ser autônomo. Contudo, dar voz à criança difere de uma pressuposta autonomia. Por sua vez, Piaget (1994, p. 75) assevera que um indivíduo estará no

[...] estágio da autonomia no que se refere à prática de determinado grupo de regras, permanecendo a consciência dessas regras ainda mais evada de heteronomia, da mesma forma que a prática de outras regras refinadas: portanto não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou pela heteronomia, mas apenas fases de heteronomia e de autonomia, definindo um pro-

⁹ Sobre a interiorização, Piaget (1973, p. 188) é bastante claro: “É necessário, pois, distinguir entre os equilíbrios verdadeiros ou estáveis [...] e os ‘falsos equilíbrios’, como se diz em física, onde a viscosidade, as aderências múltiplas e os atritos asseguram uma permanência, por assim dizer, exterior ao sistema, sem estabilidade interna”. Nesse sentido, as negociações expostas pelos adultos não são “notadas” pelas crianças em toda sua significação e relevância.

cesso que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras.

A autonomia na criança é um lento devir em que o peso maior de suas ações está fundamentado na heteronomia (dependência de pais e responsáveis). A heteronomia humana obedece a um ciclo completo importante que culmina na autonomia. Sem heteronomia não há maturidade. Ainda, autonomia e heteronomia são a face de um mesmo processo que não elimina uma parte para a conquista de outra. Autonomia e heteronomia estarão lado a lado em todos os estágios da vida humana, não havendo abandono da heteronomia nem mesmo na vida adulta. Nessa altura é importante diferenciar “[...] em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda uma simples troca entre indivíduos iguais” (PIAGET, 1994, p. 58). Estes dois domínios não se encontram ou funcionam em estado puro, mas são intercambiáveis, apenas com predomínio de polaridade, isto é, com a tendência para a *coação* ou para a *cooperação*¹⁰. Isso levou Piaget (1994, p. 286-287) a pensar que

[...] é bem possível que o respeito mútuo nunca se apresente no estado puro e constitua, apenas, uma forma ideal de equilíbrio para a qual se orienta o respeito unilateral, quando as desigualdades de idade ou de autoridade social tendem, elas próprias, a desaparecer.

Contudo, devemos verter tais compreensões piagetianas para as relações entre adultos e crianças para investigarmos o quanto a infância pode estabelecer algum nível de paridade moral com o adulto. O que a psicologia de Piaget nos orienta? Categoricamente “[...] a criança não pode estabelecer um contato verdadeiramente recíproco com o adulto, porque fica fechada no seu eu. [...] No tocante às regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às re-

gras prescritas” (PIAGET, 1994, p. 58). Logo, a cooperação vai se consolidar pouco a pouco, de forma realmente lenta e pontuada pelo desenvolvimento psíquico infantil em direção à idade adulta. Nesse sentido, a reciprocidade é uma tentativa prática, mas não uma determinação atitudinal visível e eficaz. A reciprocidade também poderia ser considerada um operador fraco. Por fim, “a consciência da autonomia surge por volta dos onze anos em numerosos e variados campos” (PIAGET, 1994, p. 69).

A consciência da autonomia não representa a sua cristalização, mas somente o início dela. O nexos causal está no gradativo e lento desvanecimento do egocentrismo, também entendido como a natural “[...] confusão do eu e do outro” (PIAGET, 1994, p. 192). Dessa forma, uma criança saudável representa uma série de renúncias de seus responsáveis. Segundo a psicologia dos pais, no “[...] interior da família cada membro teve de desistir de uma parte de sua autonomia para com isso conseguir chegar à auto-realização na unidade da díade ou da tríade” (HONNETH, 2007, p. 137). A renúncia de si gera inclinação ocupacional suficiente dos pais para educarem seus filhos. No entanto, a renúncia de autonomia do filho é falaciosa, pois a criança sequer adquiriu o que a teoria de Honneth propõe abdicar (o supracitado recuo do egocentrismo). A desejada autonomia por alguns pais pressuporia a “[...] descentração, ou seja, superação do egocentrismo, significa também tomada de consciência de si. Egocentrismo significa justamente a falta de tal consciência” (LA TAILLE, 1994, p. 19). A consciência representa um atributo de superação da heteronomia, ou seja, da capacidade da própria criança se descentrar. Contudo, esse autoprocesso, como visto em diversas observações, está vinculado à idade, isto é, ao desenvolvimento humano.

¹⁰ “Entre o respeito unilateral do pequeno, que recebe uma ordem sem réplica possível, e o respeito mútuo de dois adolescentes, que trocam seus pontos de vista, há todos os intermediários. Nunca há coação pura, portanto, nunca há respeito puramente unilateral: a criança, por mais submissa que seja, tem a impressão de que pode ou poderia discutir, que uma simpatia mútua envolve as relações, por mais autoritárias que sejam. Inversamente, nunca há cooperação absolutamente pura: em toda discussão entre iguais, um dos interlocutores pode fazer pressão sobre o outro através de desafios, ocultos ou explícitos, ao hábito e à autoridade” (PIAGET, 1994, p. 78-79).

4.1 O EGOCENTRISMO INFANTIL:

O PLANO DA VONTADE

A razão do adulto e da criança é diferente, afetando positivamente ou negativamente a relação de ambos de acordo com a amplitude da psicologia do desenvolvimento infantil conhecida pelo adulto. Fundamentar a reciprocidade através da razão constitui-se em planejamento arenoso ante estágios de desenvolvimento humano tão distantes. Portanto, na perspectiva infantil, a afetividade conta mais do que argumentos racionais, inclusive para a construção da noção de justiça. Na obra *Seis estudos de psicologia*, no primeiro estudo denominado *O desenvolvimento mental da criança*, Piaget se debruça sobre a justiça. Para ele, a “[...] consequência afetiva, especialmente importante do respeito mútuo, é o sentimento de justiça. Este é muito grande entre os companheiros e influencia nas relações entre crianças e adultos até modificar, às vezes, as atitudes em relação aos pais” (PIAGET, 1972, p. 58). A justiça é um dos primeiros fatores relevantes e poderosos observados por Piaget, presentes na socialização infantil, mas distantes da supervisão dos pais. A força da justiça tem o poder de modificar relações, mesmo com os tutores. O poder afetivo implícito mostra-se imperativo para a consciência da justiça infantil, sobrepujando a supremacia da razão em sua gênese. “É fácil observar que a consciência do justo e do injusto aparece, comumente, mais às custas do adulto do que devido às suas ordens” (PIAGET, 1972, p. 58-59). Porém, a escola oferece enriquecedora experiência socioemocional, e, à medida que os sentimentos e pensamentos se organizam, observam-se

[...] regulações, cuja forma de equilíbrio final é a vontade. Esta é, então, o verdadeiro equivalente afetivo das operações da razão. A vontade é uma função de aparição tardia e seu exercício real está precisamente ligado ao funcionamento dos sentimentos morais autônomos (PIAGET, 1972, p. 59).

A disciplina dos afetos operada pela razão é um estágio ulterior, isto é, representa a culminação da razão regendo as emoções, incluindo aqui o domínio da impulsividade enquanto importante impeditivo para a orientação dos sentimentos infantis. O equívoco está em creditar autonomia da vontade em crianças de sete até doze anos. Piaget

(1972, p. 60) reconhece isso em seus estudos: “Frequentemente, confunde-se a vontade com outros mecanismos, e é por esta razão que muitos autores situam sua formação desde os estágios elementares do desenvolvimento”. A autonomia da vontade, enquanto regulação que gerencia os comportamentos humanos às custas de outras inclinações ainda não é um autoprocesso infantil. A vontade aparece “[...] quando há conflitos de tendência ou de intenções como quando, por exemplo, se oscila entre um prazer tentador e um dever” (PIAGET, 1972, p. 60). As crianças seguem suas tendências mais fortes (prazer). O dever no nível de evolução infantil consiste em uma novidade ainda demasiadamente frágil.

5 A PERSONALIDADE INFANTIL

Crianças atribuídas de *personalidades completas* (atribuídas de consolidada autonomia pelos seus responsáveis) vivem, na verdade, *vazios práticos* em seu desenvolvimento. Elas vivem uma educação que acentua seu egocentrismo ao invés de compreendê-lo. De forma contrária, de acordo com Piaget (1994, p. 82), “[...] cooperação é fator de personalidade”. Essa personalidade infantil está em construção, e por isso a negociação ou simetria na amizade familiar retrata uma solução confortável e ilusória. Ainda, Piaget descreve de forma muito clara o que seria a personalidade plenamente desenvolvida. “A personalidade é, deste modo, o contrário do eu, o que explica porque o respeito mútuo de duas personalidades, uma pela outra, é um respeito verdadeiro” (PIAGET, 1994, p. 82-83). O que Piaget expressou quando escreveu a personalidade como contrária ao eu? A criança, como vimos, necessita viver e passar por um egocentrismo constitutivo. Sem esse egocentrismo natural, a criança não consegue aceder ao respeito mútuo. Porém, o respeito mútuo é um patamar superior que ensaia “desenvolvimento” no mundo infantil, mas que de forma alguma está materializado em seu psiquismo.

Importa muito que a criança receba “[...] de seus pais um sistema de instruções, as regras e, em geral, a própria ordem do mundo lhe aparecem como moralmente necessárias” (PIAGET, 1994,

p. 90). Justamente é essa necessidade que lhe falta e cujo papel responsável os pais negligenciam (o supracitado vazio prático). Logo, crianças que tiveram a liberdade atribuída muito cedo denotam permissividade e liberdade sem regras, tornando seu grau de deferência mínimo, ou seja, são pessoas que desde a infância até a vida adulta não dão crédito para qualquer outra figura adulta. A atribuição precoce de liberdade e personalidade entra em falência porque mesmo “[...] com a idade, o respeito muda de natureza” (PIAGET, 1994, p. 91). A tutoria parental contínua significa um cuidado saudável; caso contrário, o respeito e o relacionamento cortês não existirão ou, se são características observáveis, o são em baixíssimo grau. Contudo, crianças criadas como adultos não reconhecem ou percebem de forma diminuta hierarquias, distinções e formas relacionais. Sua interação é totalmente planejada, isto é, unidimensional. Em muitas vezes, são alunos que têm sua vivência escolar orientada pelo comportamento de oposição.

Indivíduos que experimentaram poucos limites devido ao desenvolvimento deficitário intrafamiliar estão trajados como estudantes desadaptativos. Sua inadequação reflete-se institucionalmente (escola) e confere uma série de atitudes: ausência de respeito, tentativas de coparticipação em decisões que competem à filosofia da escola, inconformismo, rebeldia, distorção dos *feedbacks* positivos ou negativos recebidos dos professores, protagonismo reverso, entre muitos outros comportamentos. As “obrigações categóricas para a criança” de que Piaget (1994, p. 111) fala, em definitivo não foram “instaladas”. Quais os motivos das obrigações ainda não estarem “instaladas”? As crianças, antes da construção da personalidade, apenas são um “eu”.

O eu é um dado, se não imediato, ao menos, relativamente primitivo. É como se fosse o centro da atividade própria, caracterizando-se, precisamente, por seu egocentrismo, inconsciente ou consciente. A personalidade, ao contrário, resulta da submissão, ou, melhor, da autossubmissão do eu a uma disciplina qualquer (PIAGET, 1972, p. 58).

Sabemos que os comportamentos infantis sem limites são grandes desafios familiares e que

“[...] a educação na família apresenta, a cada instante, os mais inquietantes problemas práticos. Ora, sua solução, infelizmente para as crianças, não depende sempre só do ‘bom senso’ dos pais” (PIAGET, 1994, p. 94), mas de um esforço prolongado em que há *também* bom senso. A disciplina ocupa importante papel para o desenvolvimento da personalidade ao exercer dominância sobre o eu que acredita tudo poder. O eu descrito por Piaget não coopera. Sua centralidade ou egocentrismo não reconhece regras. “Existe personalidade, pode-se dizer, a partir do momento em que se forma um ‘programa de vida’ (*Lebensplan*), funcionando este, ao mesmo tempo, como fonte de disciplina para a vontade e como instrumento de cooperação” (PIAGET, 1972, p. 66). Tudo isso supõe a intervenção da razão, o que significa também dizer, descentralização do eu. A partir daí a coordenação autônoma da vontade passa a existir. “A personalidade começa no fim da infância (8 a 12 anos) com a organização autônoma das regras, dos valores e a afirmação da vontade, com a regularização e hierarquização moral das tendências” (PIAGET, 1972, p. 66). Porém, não nos iludamos: a personalidade inicia no fim da infância, mas não se estabiliza para satisfatoriamente coordenar e se comportar com disciplinas autônomas com as quais se defronta.

6 CONCLUSÃO

As análises de Honneth sobre a família são argutas em sua atualidade. O filósofo alemão oferece uma imagem dinâmica do espírito da época de responsáveis (pais e mães) e seus filhos através da qualidade dos seus vínculos. Entre as estratégias relacionais, a reciprocidade pode ser um recurso para educar os filhos. No entanto, quando a reciprocidade passa de mera alternativa dos pais para uma norma vigente de convivência, modificações importantes acontecem. A liberdade e a autonomia perdem todos os seus atributos construtivos quando a criança é considerada um outro adulto. O modelo da igualdade na parceria tropeça em equiparações impossíveis e não entendíveis para o psiquismo infantil. O sentido social de obrigação não é o único atributo que se forma pela socialização, já que qualquer costume pode também se so-

cializar. O desejo paterno e materno de autonomia separa a criança mais que a integra, justamente pela impossibilidade de reciprocidade contributiva. Dessa forma, as tentativas de negociação ao invés de consolidar o “nós” familiar, engendra um plano abissal entre pais e filhos. Existem aqui atitudes bidimensionais dos responsáveis em relação aos seus filhos. Por um lado, o âmbito do afrouxamento da responsabilidade dos pais ao forjarem autonomia nos filhos não deixa de ser uma estratégia cômoda. A segunda atitude revela a quase ausência de vínculos paternos, reforçada pela delegação de responsabilidades através da utilitária busca de outras figuras, à saber, avós, dindas ou amigos.

REFERÊNCIAS

- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Linhas fundamentais da filosofia do direito, ou, Direito natural e ciência do estado em compêndio**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.
- HONNETH, Axel. **Sofrimento de indeterminação**: uma reatualização da *Filosofia do direito* de Hegel. São Paulo: Editora Singular, Esfera Pública, 2007.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- HONNETH, Axel. **O direito da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- LA TAILLE, Yves de. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. p. 7-20.
- MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.